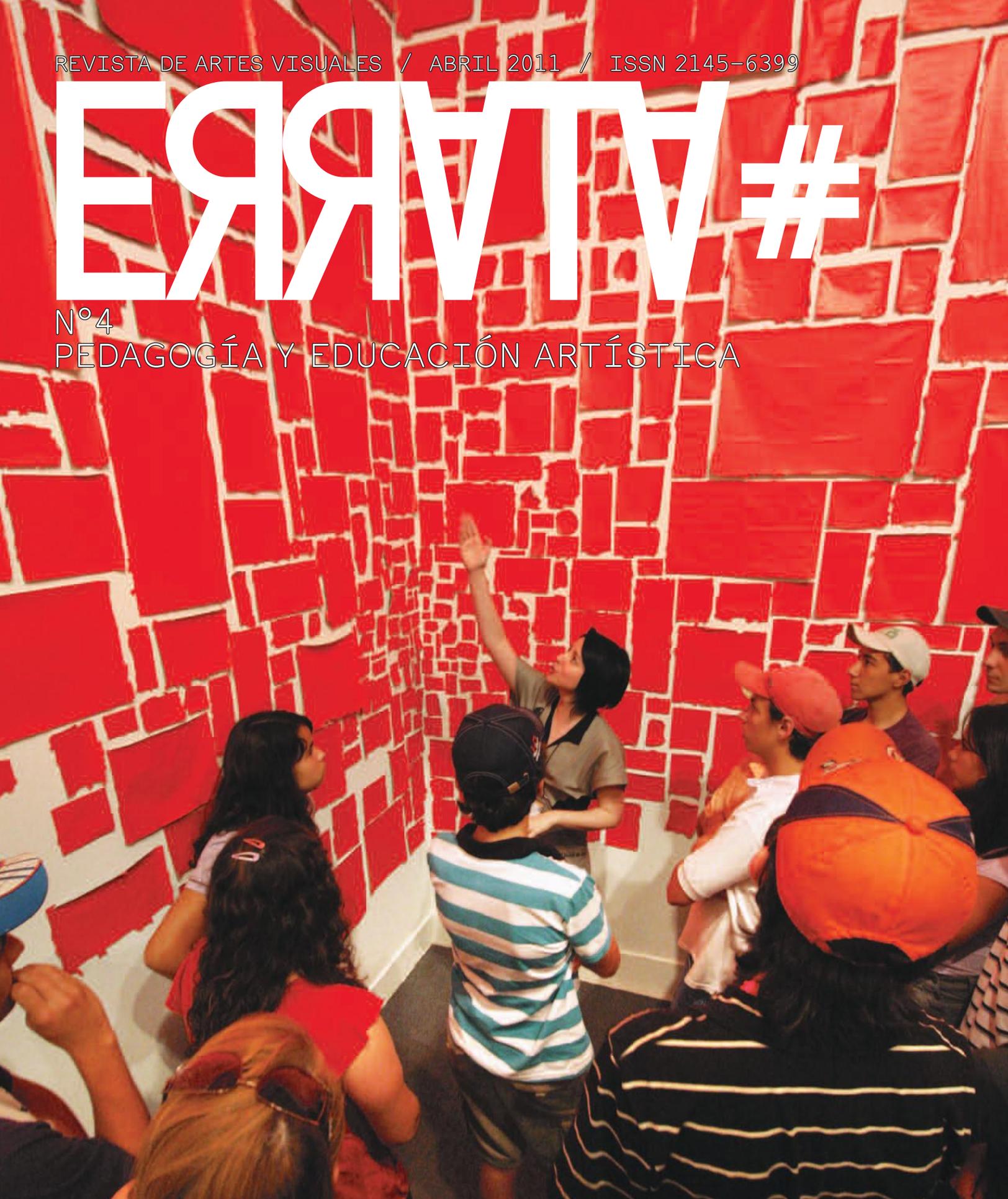


REVISTA DE ARTES VISUALES / ABRIL 2011 / ISSN 2145-6399

ERAYTV

Nº4

PEDAGOGÍA Y EDUCACIÓN ARTÍSTICA



ERRATA#

Nº4, ABRIL 2011

ISSN 2145-6399

© Fundación Gilberto Alzate Avendaño

© Instituto Distrital de las Artes

Alcaldesa (e) Mayor de Bogotá

Clara López Obregón

Secretaría de Cultura, Recreación y Deporte

Catalina Ramírez Vallejo

Directora Fundación Gilberto Alzate Avendaño

Ana María Alzate Ronga

Gerente de Artes Plásticas y Visuales FGAA

Jorge Jaramillo Jaramillo

Artes Plásticas y Visuales FGAA

Elíana Salazar Moreno, Sergio Jiménez Rangel, Yolanda Helena Rincón, Andrés García La Rota y Enrique Rodríguez Araujo

Director Instituto Distrital de las Artes

Santiago Trujillo Escobar

Gerente de Artes Plásticas y Visuales

Marta Lucía Bustos Gómez

Gerencia de Artes Plásticas y Visuales

Katia González, Jimena Andrade, María Villa Largacha, Sally Julieth Galvis, Diego Sabolgal y Yenifer Gutiérrez

ERRATA# es una publicación periódica (cuatrimestral) de carácter crítico y analítico en el campo de las artes plásticas y visuales. Su propósito es analizar y divulgar las prácticas y fenómenos artísticos de Colombia y Latinoamérica. El tema que estructura este cuarto número que presentamos es **Pedagogía y educación artística**.

EQUIPO EDITORIAL DE ERRATA#

Directores Jorge Jaramillo Jaramillo y Marta Lucía Bustos Gómez

Coordinadora editorial Sofía Parra Gómez

Editores invitados Luis Camnitzer, Manuel Santana y Víctor Laignelet

Comité editorial nacional

Ricardo Arcos-Palma (Escuela de Artes Plásticas, U. Nacional de Colombia); Lina Espinosa (Departamento de Arte, U. de los Andes); Pedro Pablo Gómez (Programa de Artes Plásticas y Visuales, ASAB, U. Distrital); Viviana Andrea González (Licenciatura en Artes Visuales, U. Pedagógica); Rita Hinojosa de Parra (Carrera de Bellas Artes, U. Antonio Nariño); William López (Maestría en Museología, U. Nacional de Colombia); Francisco López Arango (Programa de Bellas Artes, U. Jorge Tadeo Lozano); Diego Mendoza (Carrera de Artes Visuales, U. Pontificia Javeriana); César Padilla Beltrán (Programa de Artes

Plásticas, U. del Bosque); y Gustavo Zalamea † (Instituto Taller de Creación, U. Nacional de Colombia).

Comité editorial internacional

Jorge Blasco Gallardo (España); Luis Camnitzer (Uruguay); Karen Cordero Reiman (México); Marcelo Expósito (España-Argentina); Sol Henaro (México); Carlos Jiménez Moreno (España-Colombia); Ana Longoni (Argentina).

Autores, artistas y colaboradores internacionales en este

número María del Carmen González (España), Mônica Hoff (Brasil), Pablo Helguera (México), Harrell Fletcher (EE.UU.), Luis Camnitzer (Uruguay), Humberto Vélez (Panamá), Tranvía Cero (Quito): Pablo Almeida, Pablo Ayala, Karina Cortez, Silvia Vimos y Samuel Tituaña; Xavi Hurtado (España), Marcelo Gutman (Argentina), Julia Grecia Portela (Cuba), Karlyn De Jongh (Países Bajos), Sarah Gold (Países Bajos) y Valeria Romagnini (Italia).

Autores, artistas y colaboradores nacionales en este número

Víctor Laignelet, Manuel Santana, Miguel Huertas, Javier Gil, Fernando Escobar, Helena Producciones: Wilson Díaz, Claudia Patricia Sarría-Macías, Ana María Millán, Andrés Sandoval y Gustavo Racines; Jaime Ávila, Manuel Arturo Romero Pulido, María Adelaida López, Daniel Castro, Dominique Rodríguez Dalvard, Mónica Marcell Romero, David Gutiérrez Castañeda y Armando Silva.

Los juicios y contenidos expresados en los artículos firmados son responsabilidad de sus autores y no representan las opiniones de la Revista de Artes Visuales ERRATA#, ni de las entidades responsables.

Traducción Lorena Elejalde (inglés)

y Lina Oliveira da Silva (portugués)

Diseño, diagramación y edición digital Tangrama

www.tangramagrafica.com

Corrección de estilo Francisco Thaine y Carlos Valderrama

Impresión Imprenta Distrital, febrero del 2012

Contacto

Fundación Gilberto Alzate Avendaño

Tel. (571) 282 94 91 ext. 228-122

Calle 10 # 3 - 16, Bogotá, Colombia

www.fgaa.gov.co

Instituto Distrital de las Artes

Tel. (571) 379 57 50 ext 330

Calle 8 # 8 - 52, Bogotá Colombia

www.idartes.gov.co

revistaerrata#@idartes.gov.co

artespasticas.revista@gmail.com

Foto carátula: Mediación para la exposición «Diseño de ideas», 2009, 7ª Bial del Mercosur, Porto Alegre.

Foto: Cristiano Sant'Anna/indicefoto

AVRARA

Nº4
PEDAGOGÍA Y EDUCACIÓN ARTÍSTICA

contenido

ERRATA# 4, ABRIL DE 2011

PEDAGOGÍA Y EDUCACIÓN ARTÍSTICA

EDITORIAL 12

16 ARTE Y EDUCACIÓN: ¿QUIÉN LE PINTA EL CASCABEL AL GATO? / Luis Camnitzer

El arte en las escuelas no es juego de niños 20
María del Carmen González

42 *Curaduría pedagógica, metodologías artísticas, formación y permanencia:
el giro educativo de la Bienal del Mercosur*
Mônica Hoff

*Pedagogía para la práctica social: notas de materiales y técnicas
para el arte social* 64
Pablo Helguera

84 PEDAGOGÍA POIÉTICA Y SOCIEDAD DEL CONOCIMIENTO / Víctor Laignelet

Arte, ciencia y universidad 86
Manuel Santana y Víctor Laignelet dialogan con Lucas Ospina

108 *Anotaciones sobre la enseñanza del arte, la universidad y la historia*
Miguel Huertas

Pensamiento visual y pedagogía 130
Javier Gil

148 *Un fármaco*
Víctor Laignelet

160

DOSSIER

Ex-Situ/In-Situ por Fernando Escobar Neira
Helena Producciones
Humberto Vélez
Jaime Ávila
Lucas Ospina
Manuel Arturo Romero Pulido
María Adelaida López
Tranvía Cero
Xavi Hurtado
Daniel Castro Benítez

218

ENTREVISTA

Procesos creativos y pensamiento artístico
Entrevista a Luis Camnitzer por ERRATA#

230

A: DENTRO

Museos de historia, más vivos que nunca
Dominique Rodríguez Dalvard
*Sobreponerse a los propios prejuicios: lecturas en torno a la
exposición de Beuys en Bogotá*
Mónica Marcell Romero Sánchez

242

A: FUERA

El artista como pedagogo
Marcelo Gutman
Beuys bajo la curaduría de un Banco
David Gutiérrez Castañeda
Prácticas artísticas e imaginarios sociales
Julia Grecia Portela Ponce de León
La Bienal de Venecia 2011
Karlyn De Jongh, Sarah Gold y Valeria Romagnini

264

PUBLICADOS

INSERTO Harrell Fletcher

colaboran en ERRATA# N°4

Daniel Castro

Maestro en Bellas Artes de la Universidad Jorge Tadeo Lozano. En 1986 se graduó del Programa de Estudios Musicales de la Universidad de los Andes de Bogotá. Ha desarrollado una importante labor como pedagogo vinculado a la actividad educativa de los museos en Colombia desde 1980. Ha sido docente del Museo de Arte Moderno de Bogotá, jefe de la División Educativa del Museo Nacional de Colombia y asesor educativo de MALOKA (Centro Interactivo de Ciencia y Tecnología). Ha diseñado múltiples espacios de interpretación en museos de la capital y del país, y es consejero de cultura para el sector de museos en el contexto nacional y municipal. Ha sido representante para América Latina y el Caribe del CECA (Comité de Acción Educativa y Cultural) y del Consejo Internacional de Museos (ICOM). Director de la Casa Museo Quinta de Bolívar y Museo de la Independencia del Ministerio de Cultura de Colombia.

Fernando Escobar Neira

Artista e investigador egresado de la Escuela de Artes Plásticas de la Universidad Nacional de Colombia (1998), especialista en estudios culturales de la Universidad Javeriana (2007), maestro en geografía humana del Colegio de Michoacán A.C. (2011), y en la actualidad, estudiante del doctorado en Estudios Urbanos de la Universidad Autónoma Metropolitana (México D.F.). Hizo parte del equipo curatorial de *ExSitu/InSitu. Moravia, prácticas artísticas en comunidad* (Medellín,

2008–2011) junto al director del CDCM, Carlos Uribe y al director de la Galería de Arte Contemporáneo Paul Bardwell del Centro Colombo Americano de Medellín, Juan Alberto Gaviria. Su trabajo artístico e investigativo indaga en las culturas populares urbanas, la producción de espacios públicos, las prácticas artísticas colaborativas y participativas, los estudios urbanos y los nuevos movimientos sociales. Vive y trabaja en México D.F..

Harrell Fletcher

Ha producido una variedad de proyectos colaborativos e interdisciplinarios con compromiso social desde principios de la década de los noventa. Realizó una maestría en Bellas Artes en California College of the Arts y después estudió Agricultura Orgánica en UCSC. Más tarde trabajó en diferentes granjas pequeñas de agricultura comunitaria, lo cual tuvo un impacto en su trabajo como artista. Participó en la Bienal Whitney (2004) y recibió el Premio Alpert de Artes Visuales (2005). En el 2002 comenzó el proyecto *Learning to Love You More* con Miranda July, una página web participativa que fue publicada como libro por Prestel en el 2007. Fletcher es profesor asociado de Arte y Práctica Social en Portland State University en Portland, Oregon. Ha expuesto en varios lugares en los Estados Unidos y en el extranjero, y su trabajo hace parte de las colecciones MoMA, The Whitney Museum, The New Museum, y SFMoMA, entre otros.

Helena Producciones

Helena es un colectivo de artistas (Wilson Díaz, Claudia Patricia Sarria-Macías, Ana María Millán, Andrés Sandoval y Gustavo Racines) que investiga temas relacionados a la producción cultural y artística de acuerdo a las condiciones económicas y políticas del contexto específico donde trabaja. A través de acercamientos interdisciplinarios ha desarrollado diferentes programas como el Festival de Performance de Cali que va por su séptima versión y ha sido dos veces apoyado por la fundación Prince Claus de Holanda. Ha realizado diferentes actividades curatoriales. En el año 2010 se asocia con la red de residencias Triangle Network para desarrollar en los corregimientos Juanchaco, Ladrilleros y La Barra frente al puerto de Buenaventura, Colombia, la primera edición del programa de workshops de esta red. El archivo construido por Helena ha sido parte de exposiciones como «Cali en el espejo», Or Gallery, Vancouver (2007); «To be Political it has to Look Nice», Apexart, New York (2003); y «De la representation a l'action», Le Plateau, París (2002).

Humberto Vélez

Estudió Derecho y Ciencias Políticas en la Universidad de Panamá y recibió una beca de la Fundación del Nuevo Cine Latinoamericano para estudiar Cine y Televisión en la Escuela Internacional de Cine de San Antonio de Los Baños (Cuba), fundada por Gabriel García Márquez. Ha sido artista en residencia en Sheffield, Viena

(Ministerio de Asuntos Exteriores), Toronto (Galería de Arte de la Universidad de York), Londres (Triangle Arts Trust-Gasworks), París (Cité des Arts) y Toronto (Galería de Arte de la Universidad de York). Trabaja como artista, profesor de arte y cineasta independiente. Vélez ha creado performances para la Tate Modern, el Centro Pompidou, el Shanghai, Liverpool y la Bienal de la Habana, entre muchos otros. Participará en el Pabellón Latinoamericano de la Bienal de Venecia (2011).

Jaime Ávila

Su trabajo ha sido expuesto en la XXVI Bienal de São Paulo, la Bienal del Mercosur (Brasil), la III Bienal de Arquitectura de Venecia (Italia), la III Bienal de Liverpool (Inglaterra), el museo Quai Brandly de París con la primera Bienal de imágenes del mundo «Photoquai». Ha tenido exposiciones individuales en el David Rockefeller Center para Estudios Latinoamericanos de la Universidad de Harvard y en el Museo Fine Arts de San Petersburgo (Estados Unidos). En este momento hace parte del proyecto «Madrid Miradas», exposición itinerante por varios países (Argentina, México, España, Venezuela, Chile y Colombia, entre otros). Estudió Ingeniería y Artes en la Universidad de los Andes. Ha ganado cuatro veces el Salón de Arte Joven, dos veces gana el Salón Regional de Artistas y varias becas entre las cuales está una exposición en el Museo Carrillo Gil (México). Su exposición más reciente fue en la galería MagnanMetz (Nueva York). Sus obras hacen parte de varias

colecciones entre las que está el MOLAA (Museum of Latin American Art) de Los Ángeles y El Banco de la República de Bogotá.

Javier Gil

Licenciado en Comunicación Social, con estudios en Filosofía y especialización en Teoría y Crítica de Arte. Ha sido profesor de universidades como la Pontificia Universidad Javeriana, la Universidad Jorge Tadeo Lozano y la Universidad de Los Andes. Autor de numerosos artículos, textos y ensayos en revistas especializadas. Fue director del Departamento de Educación del Museo de Arte Moderno de Bogotá. Durante varios años fue asesor de artes visuales del Ministerio de Cultura de Colombia. En la actualidad es docente de la Facultad de Arte de la Universidad Jorge Tadeo Lozano y de la Facultad de Arte de la Universidad de Los Andes. Así mismo, es miembro de la Fundación Grupo Liebre Lunar, entidad focalizada en la educación artística, políticas culturales y comunidades creativas.

Lucas Ospina

Hizo estudios de pregrado en Artes Plásticas en la Universidad de los Andes en Bogotá, tiene una Maestría en Escultura de la Temple University en Filadelfia, Estados Unidos. Actualmente se desempeña como profesor de planta y director del Departamento de Arte de la Universidad de los Andes. Escribe periódicamente para *La silla vacía* y *Esfera pública*.

Luis Camnitzer

Artista uruguayo, nació en Alemania y actualmente reside en Estados Unidos. Estudió Arquitectura y Escultura en la Universidad del Uruguay y Escultura y Grabado en la Academia de Munich. Profesor emérito de la Universidad de Nueva York, creador pedagógico de la Fundación Iberé Camargo y asesor pedagógico de la Fundación Cisneros. Entre sus premios y reconocimientos se pueden mencionar: el de la Bienal de Chile (1963/68), el de la Bienal de Puerto Rico (1970), el de la Bienal de Liubliana (Eslovenia, 1973), la Bienal de Venecia (1988) y el primer premio del Salón Internacional de Estandartes de Tijuana. Entre sus últimas

publicaciones se encuentra *Didáctica de la liberación. Arte conceptualista latinoamericano*.

Manuel Arturo Romero Pulido

Artista plástico de la Universidad Nacional de Colombia. Ha sido profesor en las universidades Jorge Tadeo Lozano y Los Andes, en Bogotá, así como en el área de extensión cultural de la Universidad Nacional. Ha trabajado con la Fundación Equilibrio en zonas rurales del país con proyectos de desarrollo cultural, económico y ambiental donde se integran el pensamiento creativo de las artes y se busca que quienes los habitantes sean partícipes en la elaboración de soluciones a problemas ambientales y económicos. Hace parte de Mini-mal, un proyecto materializado como restaurante y tienda de diseño que se fundamenta en la promoción de los valores de la biodiversidad, la diversidad cultural y la creatividad colombianas. Su trabajo artístico está ligado a las relaciones afectivas con los espacios que habitamos y a la manera como los percibimos, pensamos y sentimos. Para él «todo merece el afecto de la mirada».

Manuel Santana

Artista plástico de la Universidad Jorge Tadeo Lozano de Bogotá. Actualmente es el director del Programa de Artes Plásticas de esta misma universidad. Ha sido profesor de Los Andes, la Pedagógica Nacional y la Distrital Francisco José de Caldas. Junto a Graciela Duarte es el responsable de «Echando Lápiz», un proyecto orientado a la elaboración de dibujos de plantas del ecosistema, en diferentes lugares de Colombia, a partir de la revisión de los textos de la Expedición. Entre los reconocimientos que ha recibido su obra, se destacan: la convocatoria del Instituto Distrital de Cultura y Turismo, Galería Santa Fe, Instituto Distrital de Cultura y Turismo (2002), mención del VII Salón Regional de Artistas, Ministerio de Cultura de Colombia (1995), tercer Premio Salón de Pintura Joven, Instituto Distrital de Cultura y Turismo (1992). Fue invitado en el 2008 a participar en el proyecto «Ex-situ/In situ», Medellín y en la expedición sensorial por el Magdalena Medio, Ministerio de Cultura de Colombia.

María Adelaida López

Artista Plástica de la Universidad Nacional de Colombia, con Maestría en Artes de la Pennsylvania Academy of the Fine Arts y estudios sobre Arte y Educación de la Primera Infancia en la Universidad de Harvard y el Centro Internacional Loris Malaguzzi en Regio Emilia, entre otros. Actualmente es directora pedagógica de la Fundación Carulla, empresa social que presta atención integral (educación, nutrición y cuidado) de calidad para la primera infancia en Colombia, a través de los Centros para la Primera Infancia aeioTU.

María del Carmen González

Curadora de Educación de la Colección Patricia Phelps de Cisneros, donde diseña, desarrolla e implementa alianzas y publicaciones con instituciones educativas y culturales en Argentina, Costa Rica, El Salvador, República Dominicana, México, Estados Unidos y Venezuela. Fue educadora de museo en el Museum of Modern Art de Nueva York entre los años 1992 y 2004, donde estuvo encargada del desarrollo profesional de los educadores del museo y otros docentes mediante la edición y elaboración de cursos, talleres de desarrollo profesional, manuales, catálogos y folletos para distintas exposiciones. Coautora de los materiales pedagógicos *Piensa en arte/Think Art* (2006–2011); *Looking at Matisse and Picasso* (con Susanna Rubin, 2003); *ModernStarts: People, Places, Things* (con John Elderfield, Peter Reed y Mary Chan, 1999); *Body Language* (Mary Chan, Starr Figura, Sarah Ganz y M. Daniel Alexander, 1999).

Miguel Huertas

Artista plástico de la Universidad Nacional de Colombia (1983); magíster en Historia y Teoría del Arte y la Arquitectura (2000), y candidato a doctor en Arte y Arquitectura de la Universidad Nacional, institución en la que también trabaja como profesor de planta desde 1993. Fue director del programa de Artes Plásticas (1998–2002), del Instituto Taller de Creación (2002–2004), miembro del grupo proponente de la Especialización en Educación Artística Integral y actualmente de la propuesta de maestría del mismo nombre. Trabajó también en colegios y como tallerista y guía de exposiciones en el Museo de Arte de la Universidad Nacional

(1985–86) y la Biblioteca Luis Ángel Arango (1989–1995). Autor de ponencias artículos y libros sobre temas de educación artística e historia, y coordinador del grupo de investigación Unidad de Arte y Educación. Como artista expone individual y colectivamente desde 1982, ganador de la beca Jóvenes talentos del Banco de la República (1986) y finalista del Premio Luis Caballero (2005), entre otros eventos.

Mônica Hoff

Artista visual, especialista en Pedagogía del Arte del Programa de Posgrado en Educación (PPGEdu) de la Universidad Federal do Rio Grande do Sul y posgraduada en Economía de la Cultura en el Programa de Posgrado en Economía (PPGE) de la misma universidad. Participa en el área de la educación del arte desde 1998, principalmente, en museos e instituciones culturales. Desde el 2006, es responsable de la coordinación general del proyecto pedagógico de la Bienal del Mercosur, proyecto en el cual está comprometida hace más de una década. Entre clases, producción de exposiciones, seminarios, cursos y proyectos de arte, en el 2010 hizo la consultoría pedagógica para la muestra «Horizonte Expandido», curada por María Helena Bernardes y André Severo y realizada en Santander Cultural, en Porto Alegre. Actualmente, además del trabajo en la Bienal del Mercosur, es responsable también del proyecto pedagógico de cine infantil de animación *Las aventuras del Avión Rojo*, adaptación de la obra homónima de Érico Veríssimo.

Pablo Helguera

Artista que trabaja con instalación, escultura, fotografía, dibujo y performance. Su trabajo como educador se cruza con sus intereses como artista, por lo que su obra refleja a menudo cuestiones sobre la interpretación, el diálogo y el papel de la cultura contemporánea en una realidad global. Ha expuesto en lugares como el Museo de Arte Reina Sofía (Madrid), ICA (Boston), RCA (Londres), la VIII Bienal de La Habana, Shedhalle (Zurich), el MoMA (Nueva York), el Museo de Brooklyn; el Museo de Arte Metropolitano de Tokio, entre otros. Desde el 2007, es director de programas académicos y para adultos del Museo de Arte Moderno

de Nueva York. En el 2011 fue el curador pedagógico de la 8ª Bienal del Mercosur en Porto Alegre, Brasil. Entre sus libros se encuentran: *Manual de Estilo de Arte Contemporáneo* (2005); *Artoons 1, 2 y 3* (2009–10), una colección de caricaturas sobre el mundo del arte; y el libro para niños *Estela y las Hojas* (2010).

Tranvía Cero

Colectivo de arte que fomenta proyectos de «arte y comunidad» e incentiva transversalmente el uso del «espacio público» teniendo como sustento y herramientas de trabajo varios ejes de acción en el sur de la ciudad de Quito. Uno de esos ejes promueve la interrelación y articulación de los procesos creativos, de producción y circulación de los bienes culturales y artísticos con la comunidad a la vez que se incentiva una construcción colectiva, conjunta y colaborativa. El colectivo también hace una constante crítica a las formas de interpretar la cultura y a la museificación de la misma, cuestionando los registros formales y estéticos de las artes visuales. Hace frente a los ejercicios de poder institucional, académico, a los circuitos artísticos y a la misma ciudadanía, con la intención de reformular y de reflexionar desde una visión integral de la práctica artística. Actualmente Tranvía esta conformado por: Pablo Almeida, Pablo Ayala, Karina Cortez, Silvia Vimos y Samuel Tituaña.

Víctor Laignelet

Artista plástico con varias exposiciones en Colombia, América Latina, Norteamérica, Europa e Israel. Profesor titular de la Facultad de Artes de la Universidad Nacional de Colombia. Es asesor de la Universidad Jorge Tadeo Lozano y se ha desempeñado como decano de la Facultad de Artes Plásticas de la misma universidad, como director de Artes Plásticas de la Universidad Distrital Francisco José de Caldas y como profesor asociado de la Universidad de los Andes. Participó en la redacción del documento Conpes para las políticas culturales de Colombia, fue miembro del Consejo de Artes Plásticas de Colcultura y del Consejo de Artes Plásticas del Instituto Distrital de Cultura y Turismo, además de presidente del Comité para Intervenciones Estéticas en el Espacio Público de Planeación

Distrital (Bogotá). Fundador e investigador del grupo Agenciamiento Creativo, que trabaja en el desarrollo de procesos de creación e investigación en artes y pedagogía. (Tomado de la página del MDE11: http://mde11.org/?page_id=2840)

Xavi Hurtado

Artista dedicado a la realización y lectura de imágenes en diferentes soportes. Desde 1996 ha dado clases de nuevas tecnologías y video experimental en varias universidades de Colombia y Barcelona. Desde el 2009 ha realizado diversos talleres comunitarios de video y trabajos de investigación en Tierra Adentro en la región del Cauca, con comunidades nasas. Estudió artes en la Universidad de Barcelona y en la Universidad de Nueva York. Ha expuesto colectivamente en el MACBA, MNCARS, CAAM, IVAM, CCCB, Caixa Forum, Fundación Miró, Fundación Marcelo Botín, NY University (EEUU), Banff Center of the Arts (Canadá), MAM (Bogotá), El Parqueadero (Bogotá), diversos centros culturales españoles y en Latinoamérica (Brasil, México y Argentina), las galerías de arte como Valenzuela Kleener (Bogotá) o Gentili Apri (Berlín) y diversos festivales como EMAF, Free Waves, Cine de Málaga, FLUX y OVNI, entre otros.

editorial

Con este número dedicado al tema de la pedagogía y la educación artística, *ERRATA#*, *Revista de Artes Visuales*, entra a su segundo año de edición. En esta nueva etapa contará con la coedición de la Gerencia de Artes Plásticas del recientemente constituido Instituto Distrital de las Artes, entidad que junto a la Fundación Gilberto Alzate Avendaño seguirá impulsando esta iniciativa de circulación de los diferentes discursos en el campo de las artes plásticas a nivel nacional e internacional.

Y qué mejor oportunidad para iniciar esta nueva etapa de la revista que con un tema tan rico y complejo como lo es el de la educación *en, sobre y a partir* del arte. Ciertamente, es un tema que no solo les interesa a pedagogos y artistas sino que actualmente convoca el interés tanto de curadores, historiadores y gestores culturales, como de museos, bienales y espacios alternativos. Por ello, en esta edición, *ERRATA#* quiso aprovechar la experiencia de artistas como Luis Camnitzer, Víctor Laignelet y Manuel Santana para invitarlos a participar como editores, pues en su papel de investigadores, curadores o docentes han gestado importantes iniciativas al interior —y más allá— de las instituciones, particularmente en materia de pedagogía y metodologías alternativas *para* el arte y *a través* del arte. El trabajo de estos editores invitados, se conjuga con las perspectivas de otros autores que comparten la riqueza de experiencias y diversas posiciones alrededor del tema.

Por esta razón nos complace ofrecer en este número artículos de María del Carmen González, Pablo Helguera y Mônica Hoff, quienes participan como autores internacionales, y de Miguel Huertas, Javier Gil y Víctor Laignelet como autores nacionales; además presentamos un diálogo que sostuvieron el artista Lucas Ospina y nuestros editores nacionales, Víctor Laignelet y Manuel Santana. Cada uno de estos artículos propone distintas reflexiones que se basan en la experiencia de los autores y en su trayectoria como gestores e investigadores en los ámbitos de la cultura, el arte y la pedagogía.

Así, María del Carmen González, curadora de educación de la Colección Patricia Phelps de Cisneros, comparte su experiencia con la plataforma educativa *Piensa en arte*, una iniciativa de educación a través del arte de la Fundación Cisneros, la cual está basada en los conceptos de diálogo interdisciplinario y problematización. Mônica Hoff, a cargo de la coordinación general del proyecto pedagógico de la Bienal del Mercosur, nos habla de los presupuestos epistemológicos que han alimentado la propuesta pedagógica de esta importante Bienal en Latinoamérica, así como de los cambios en las lógicas de circulación de las grandes muestras de arte que suponen propuestas como esta. Por su parte, Pablo Helguera, director de los programas académicos del MoMA, nos presenta sus reflexiones acerca de los referentes conceptuales y prácticos de arte social/comunitario o intercambio social por medio de dispositivos pedagógicos.

El capítulo nacional abre con el diálogo entre tres artistas que trabajan en instituciones de educación superior como docentes y directores de algunos programas de formación en Artes Plásticas en Bogotá. En esta conversación se exploran temas

diversos, desde las brechas —falsas o no— que existen entre las artes y otras disciplinas, tanto en su metodología de enseñanza como en su justificación presupuestal ante las políticas de inversión en investigación, ciencia y tecnología; hasta las alternativas que se han gestado al interior de las aulas que estos tres artistas conocen y enfrentan a diario.

Miguel Huertas, también artista y docente universitario, quien ha liderado la creación de la Especialización en Educación Artística Integral de la Universidad Nacional de Colombia, nos comparte los hallazgos históricos y epistemológicos de un rastreo por la historia de la educación artística en Colombia, los cuales hacen parte de su tesis doctoral. Javier Gil, en otro artículo, reconoce que antes de ofrecer una posición con relación a la pedagogía del arte es necesario hacer explícito aquello que se entiende por prácticas artísticas y, por ende, comprender qué se entiende por pensamiento visual. Para terminar esta sección, Víctor Laignelet, además de poner a nuestra disposición una bella carta que hace parte de su archivo personal y que le hace honor a la materia expuesta, reitera la complejidad de ciertos temas, como la inclusión de las artes dentro del ámbito universitario, y hace una defensa de la pedagogía del arte como *pedagogía poética o creadora*.

En contraste con algunas de las posiciones antes expuestas, o incluso siguiendo la misma línea, la Entrevista que le hace *ERRATA#* a Luis Camnitzer explora, a partir de la experiencia y el pensamiento siempre agudo y crítico de este artista, su posición frente a la educación artística. El Inserto le correspondió en esta oportunidad al artista norteamericano Harrell Fletcher, quien tiene una amplia trayectoria en la realización de propuestas de carácter colectivo y comunitario. Con el proyecto *Aprendiendo sobre el mundo en la tienda de comestibles*, que aquí se presenta a manera de inserto gráfico, se abre a su vez un tema que será objeto de nuestra próxima edición: las migraciones.

El Dossier, por su parte, está compuesto en esta oportunidad por diversas participaciones colectivas e individuales que constituyen una muestra de los intereses del arte por rebasar las cuatro paredes del museo, o que plantean espacios alternativos de aprendizaje y creación colectiva y comunitaria —dentro o fuera del museo u otros espacios institucionales—. Tal es el caso de proyectos como el del barrio Moravia (sobre el cual escribe Fernando Escobar) o los de Helena Producciones, Humberto Vélez, Tranvía Cero y Xavi Hurtado. El primero, llamado Ex-Situ/In-Situ (Medellín, Colombia), comprende las prácticas culturales y artísticas como posibilidad de construcción social, política y económica de una comunidad, en este caso de población vulnerable. Helena Producciones (Cali, Colombia) plantea actividades pedagógicas derivadas de la concertación y el diálogo con los participantes, de tal manera que estas respondan a las necesidades particulares de la comunidad. Humberto Vélez (Panamá) genera «momentos», a través de sus performances, que implican procesos de aprendizaje y reconocimiento, así como un interés mutuo entre el grupo de colaboradores que a su vez puede derivar en nuevas iniciativas. Tranvía Cero (Quito, Ecuador) es un

colectivo que se sirve de herramientas artísticas para generar no solo procesos de comprensión de la realidad, sino también una transformación sociocultural de lo que ellos llaman *sujetos activos* y, por ende, del empoderamiento de la comunidad entendida como movilizadora de cambios.

Otras participaciones en el Dossier son las de Jaime Ávila, que de una manera narrativa y personal nos lleva desde su infancia hasta el momento en que el arte llegó a su vida, relatando varias experiencias, por ejemplo la manera como empezó a dar talleres de artes en las cárceles de Bogotá, lugares donde más allá de la historia moral o política de los participantes se destacaba el valor estético de su expresión artística. Lucas Ospina, a partir de la extrapolación del pensamiento de la escritora norteamericana Doris Lessing —sobre la enseñanza de la literatura en el contexto universitario— al ámbito de las artes plásticas, muestra algunas de las trampas de la inmersión del arte en la academia, poniendo en manos de los artistas el empecinamiento en el aprendizaje antes que la renuncia a la educación: «nadie les va a enseñar lo que tienen que aprender» (Ospina, 200).

Manuel Arturo Romero presenta una exhortación a aquellos cuyo propósito es comprender la «experiencia inabarcable» de vivir en la expresión del arte y, para ello, propone unas notas de viaje con rutas y recomendaciones para el posible viajero. María Adelaida López, artista y directora pedagógica de la Fundación Carulla, nos comparte sus experiencias e intereses como artista y a su vez sus preocupaciones sobre la formación de la primera infancia por medio de los elementos del arte, la creatividad, la exploración y la construcción del aprendizaje, integrando a niños, educadores y familias. Para terminar, este *dossier* no podía dejar por fuera la voz al interior de los museos, entonces invitamos a Daniel Castro, artista plástico con experiencia en el diseño de dispositivos pedagógicos museísticos. En su texto, Castro explica el papel de los museos en la formación de públicos por medio de tres metáforas —lápiz, pizarrón y pez— en las que se entrecruzan ejes como la educación, la práctica artística y la actividad de los museos.

Esperamos que junto a este panorama de disidencias y congruencias, el lector de *ERRATA#* pueda encontrar un horizonte de reflexiones al cual asir su quehacer como artista, curador, gestor o, simplemente, como ciudadano con derechos culturales.

ARTE Y EDUCACIÓN: ¿QUIÉN LE PINTA EL CASCABEL AL GATO?

Luis Camnitzer

Sería hipócrita y mentiroso si dijera que la elección que hice de los colaboradores para este número de *ERRATA#* dedicado al arte y la pedagogía, o viceversa, está basada en una investigación ejemplar de la situación académica del tema. No. Franca-mente me limité a invitar a unos buenos amigos que están inmersos en el tema y que —para una mayor amputación de la objetividad— están de acuerdo conmigo, o yo de acuerdo con ellos. De manera que hay una especie de incesto intelectual en todo esto.

El incesto intelectual en estos casos es algo bastante usual. Después de todo, es así como se fabrica el consenso, especialmente el utilizado para fomentar el prestigio de los autores. Uno da y luego recibe para volver a dar. Menos usual, sin embargo, es reconocer el incesto al principio de una introducción supuestamente erudita. Quiero entonces precisar las conexiones.

María del Carmen González es la curadora pedagógica de la Colección Patricia Phelps de Cisneros. Mi conexión con ella no es casual. Ya que soy el asesor pedagógico de esa institución, trabajamos en equipo en todo lo referente a las actividades edu-cacionales. En otras palabras, cada paso que damos lo damos de común acuerdo. Me consta, por lo tanto, que estamos de acuerdo en todo, y si acá se le deslizó algún desacuerdo, como editor tuve la oportunidad de corregirlo para que lo estuviéramos de nuevo. Con profundos conocimientos sobre la pedagogía constructivista, María me enfrentó con nombres que nunca había escuchado y me obligó a ver que en estos temas hay un rigor que nunca habría sospechado.

Pablo Helguera es amigo y colega desde hace años, y además es un híbrido disciplinario como yo, con intereses y actividades profesionales similares y paralelas. Los paralelos finalmente convergieron cuando Pablo fue designado como curador pedagógico de la octava Bienal del Mercosur, después de que yo tuviera ese puesto en la sexta. Su trabajo en el Museo de Arte Moderno de Nueva York, sumado a su trayectoria anterior, lo definieron como el candidato ideal tanto para esa tarea como para contribuir en este número. Su designación llevó a varias discusiones sobre el tema, especialmente para determinar si se podía establecer una continuidad entre la sexta y la octava Bienal en términos del programa educativo.

Mônica Hoff es la coordinadora del proyecto pedagógico de la Fundación Bienal de Artes Visuales del Mercosur. Durante mi curaduría allí, fue mi sombra, mi muleta, mi cuestionadora y la persona que arreglaba mis entuertos, permitiéndome lucir bien. Gracias a que es la espina dorsal que conecta varias bienales, es también quien mejor conoce la evolución pedagógica de la Bienal y probablemente quien más contribuyó a ella. La Bienal del Mercosur siempre fue una muestra preocupada por su función edu-cativa, por lo que hoy seguramente es un caso excepcional y señero para la política pedagógica de las megaexposiciones.

A Harrell Fletcher lo conocí hará una década, cuando yo era el curador para artistas emergentes en el Drawing Center de Nueva York. Cuando cumplía esa función, los artistas aceptados en el archivo de referencia podían pedir citas para discutir su obra en extensos diálogos críticos. El proceso normal era que yo acribillaba al artista con preguntas pedantes para lograr respuestas que justificaran su obra. Con Harrell, a cada pregunta que yo le planteaba él me contestaba con otra pregunta más interesante que la mía. Cuando renuncié a mi puesto, quise que él lo tomara. Por desgracia, él estaba muy cómodo en Portland, en el extremo opuesto del país. Al igual que Humberto Vélez, Harrell ha logrado aplicar sus ideas sobre arte y educación fuera del objeto tangible, en una forma relativamente inmaterial y «aformal» que envidio.

De forma similar a Fletcher, Humberto Vélez trabaja en un arte del empoderamiento. Para separar su actividad nítidamente del arte relacional, Vélez lo llama «estética de colaboración». Subraya así una minimización de la autoría individual y la importancia de la creación colectiva. Pero más allá de esto, Vélez se aplica a la tarea contradictoria de refrescar rituales y ponerlos al día. El ritual, por definición, está formado por una serie de pasos estáticos que solo pueden ser refinados, pero no transformados. El ritual justamente parece algo incapaz de ser refrescado. Lo podemos considerar como uno de los modelos educativos del pasado, tal como ese modelo que hoy queremos demoler. Vélez se aboca a la creación de nuevos rituales que son efímeros y que, por lo tanto, permiten la renovación. Son rituales abiertos a cambios constantes, generados no por una autoridad, sino por consenso. Ambos, Fletcher y Vélez, muestran que es posible hacer un arte que simultáneamente sea educativo y que para ello no necesita ser paternalista.

Pero, aparte de los detalles personales, hay que explicar que la existencia de este número de *ERRATA#* es síntoma de algo más. En lo que se refiere al tema de educación y arte, a la relación o falta de relación entre ambas tareas, hay serias divergencias de opinión. Una de ellas es que todo está muy bien, que el arte es una tarea que enriquece al alumno una vez que otras tareas más útiles se hayan cumplido. Como tal, el arte en la educación tiene un cierto carácter de lujo y es prescindible cuando los presupuestos son escasos. La otra posición es que el arte es el campo en donde el alumno entiende que la libertad de especulación es fundamental para funcionar como individuo y poder integrarse constructivamente en una comunidad. En ese sentido, el arte es una forma de aproximación al conocimiento que es más fundamental que cualquier disciplina específica y que debe informar a todas las disciplinas. El arte, entonces, no es un lujo, sino que es imprescindible para funcionar correctamente en todo lo demás.

EL ARTE EN LAS ESCUELAS NO ES JUEGO DE NIÑOS

María del Carmen González

▼ Una maestra dialoga con estudiantes sobre una obra de arte de Víctor Grippo en la escuela Hicaco Blanco, Miches, República Dominicana. Foto: María del Carmen González.



18/2/09 Victor Grippo

Contenido:

- 1- ¿cuando se inventó el color?
- 2- ¿cuando se inventó el color?
- 3- ¿cuando se inventó el color?
- 4- ¿cuando se inventó el color?
- 5- ¿cuando se inventó el color?

Pensar en Arte

- 5- ¿que es el arte?
- 6- ¿que es el arte?
- 7- ¿que es el arte?
- 8- ¿que es el arte?
- 9- ¿que es el arte?

Analogia: Proposición de color, líneas, formas, texturas, etc.



Introducción

Como intención general, pretendo abordar dos conceptos imprescindibles en toda actividad o desempeño humano: el diálogo —específicamente, el diálogo interdisciplinario— y la problematización. Estos dos conceptos no son entendidos de manera uniforme por todos los profesionales del arte y de la educación formal y no formal, lo que puede llevar a malinterpretar las definiciones de educación que defienden unos y otros. Esta ambigüedad dificulta el debate abierto que plantea la educación a través del arte como un eje transversal en la educación formal. Por lo tanto, el primer paso para superar estos obstáculos es justamente dialogar sobre ellos, buscando tender puentes entre los diversos profesionales de ambos campos para trabajar en red e instituir la horizontalidad, no solo como proceso de trabajo, sino como meta en la educación formal y no formal.

Si se considera el museo y/o la escuela como lugares de trabajo, deben concebirse también como espacios de diálogo, es decir, de intercambio libre de ideas y de construcción conjunta de significado. Específicamente para el museo de arte, esto significa aplicar el diálogo no solo como acción dentro de las salas expositivas, sino como método interno de trabajo. El diálogo no se debe quedar en los círculos cerrados de la microcultura del mundo del arte. La educadora y curadora de proyectos en la Serpentine Gallery en Londres, Janna Graham escribió:

Sin embargo, la pretensión de autonomía del artista o del pensamiento intelectual sobre la educación o el «giro educativo» a diferencia de los que trabajan como educadores [...] conlleva indicios de una histórica, y ya tediosa, jerarquía del mundo del arte que separa funciones educativas (las personas que trabajan con la gente) de aquellos eruditos o geniales esfuerzos del artista. También excluye una de las proposiciones centrales de la mayoría de los proyectos de educación crítica: que el conocimiento se forma a través del análisis colectivo de las condiciones en la que nos vemos implicados y a través de las cuales podríamos solidarizarnos con las luchas de otros. (2010; la traducción es mía).¹

Lo anterior implica la importancia del diálogo entre todos aquellos involucrados en este campo, y desde el punto de vista de las relaciones interdepartamentales de los museos de arte (incluyendo, además, al artista), esto no debe significar comunicación tan solo a unos días de la apertura de una exposición, sino una comunicación constante y democrática. Estos diálogos deben comenzar con la verbalización por parte de cada integrante acerca de cómo definen la educación y los actos de enseñar y aprender. Los pensamientos y prejuicios sobre la educación, tanto formal como no formal, deben intercambiarse abiertamente entre profesionales dentro y fuera del campo de la educación.

El físico y teórico David Bohm argumentó sobre la importancia y necesidad del diálogo creativo como medio por el cual el individuo llega a aprender sobre sí mismo y los demás. Explica Bohm: «el diálogo está sometido a todas las presiones que hay tras nuestras conjeturas. Entra en el proceso de pensamiento *tras* nuestras conjeturas,

1 En adelante, las traducciones del inglés son mías.

no solo en las conjeturas mismas» (2004, 9), y agrega que: «el diálogo es más como una participación común, en la que no estamos jugando en contra del otro, sino con el otro. En un diálogo, todo el mundo gana» (2004, 7).

El otro gran aspecto que me gustaría tratar es el de la problematización, definido como el replanteamiento de una situación dada con el propósito de encontrar una posible solución. Aplicada a la educación a través del arte, la problematización promueve la elaboración de nuevos significados por parte de un público heterogéneo y estimula la conciencia del quehacer artístico como ejemplo ideal de resolución de problemas y de pensamiento flexible, expansivo e interdisciplinario, también aplicable al diario vivir.

Este concepto señala el diálogo, la criticidad y la creatividad como elementos claves para el replanteamiento y resolución de problemas, y así, estimula el desarrollo de personas cuestionadoras, conscientes, tolerantes y activas. El diálogo interdisciplinario nutre estas habilidades, por cuanto provee una pluralidad de perspectivas que nos libera de los cánones institucionales en que nos desenvolvemos.

Aplicados al mundo del arte, el diálogo interdisciplinario y el concepto de problematización deben considerarse ejes transversales en todas las actividades museísticas, tanto las educativas como las curatoriales. Así mismo, estos conceptos son aplicables al ámbito educativo formal y no formal.

Con el fin de llevar estos conceptos a la práctica, en el 2006 se estableció la plataforma educativa *Piensa en arte*, que expondré como propuesta a los retos que surgen en el campo de la educación a través del arte.

Dulce Gómez dialoga sobre su obra con estudiantes en la clase *Piensa en arte* en la escuela Presbitero Manuel Aguirre de Fe y Alegría en Petare, Caracas, Venezuela. Foto: Carlos Germán Rojas.





Magdalena Fernández dialoga con estudiantes de la escuela Presbítero Manuel Aguirre en su exposición «Objetos movientes / Atmósferas – Estructuras – Tierras» en Periférico Caracas, Centro de Arte Los Galpones, Los Chorrros, Caracas, Venezuela. Foto: Carlos Germán Rojas.

¿Cómo definimos la educación?

Críticos, curadores, artistas, profesores universitarios, directores, educadores, maestros de aula y estudiantes de todas las edades son agentes activos de una misma red educativa. Frecuentemente, ya sea por falta de tiempo, esfuerzo o interés, cada uno realiza sus labores de forma aislada y con poca comunicación entre unos y otros, lo que convierte el trabajo interdisciplinar en algo antagónico.

Como mencioné anteriormente, la manera como concebimos la educación con frecuencia origina malentendidos entre nosotros. Enseñar de la misma forma como se nos educó no necesariamente es la mejor manera de enseñar. Los esquemas de enseñanza son, en este sentido, difíciles de romper. Un artista quiere compartir sus conceptos y métodos plásticos o técnicas; un curador o historiador de arte quiere compartir sus interpretaciones e informaciones sobre los acontecimientos que sucedieron cuando una obra de arte fue creada; y un docente de aula quiere comunicar sus conocimientos aplicándolos a las artes visuales y al contexto relevante a ellas. Un profesional en el arte que considere que el conocimiento previo sobre la historia, la historia del arte y/o la crítica sobre las artes visuales es imprescindible para poder realizar una interpretación o comprensión legítima de una obra de arte, parte desde un concepto de un tipo de enseñanza que se podría definir como vertical: el experto brinda conocimiento al inexperto, quien pasivamente lo recibe como verdad. Otro ejemplo de enseñanza vertical es cuando un educador de arte o artista-educador enfoca su práctica docente en explicar al educando las propiedades formales de una obra, dando prioridad a la adquisición de conocimiento sobre la plástica y la técnica, y no necesariamente al desarrollo de procesos de pensamiento y reflexión que llevan a su comprensión profunda. Ambos enfoques buscan

«enseñar» algo nuevo que se asume que el educando no sabe, adoptando una postura por la cual se transmite el conocimiento sin considerar las ideas, experiencias y conocimientos que el educando trae consigo, y que se pueden desarrollar a través del diálogo horizontal. En esta diferenciación yace uno de los mayores malentendidos que se dan en el campo de la educación artística, definida aquí como educación *a través del arte*, término que implica desde un principio que el arte es un medio para estimular el pensamiento y que no necesariamente tiene que ser siempre el fin. Es decir, el proceso de formación crítico y creativo que es aplicado de forma parcial en el arte es un paradigma del aprendizaje y de la enseñanza constructivista. Como dice el artista Luis Camnitzer, «La pedagogía del arte es algo importante para mí porque no veo mucha diferencia entre arte y educación» (Camnitzer 2011, comunicación personal).

El constructivismo pedagógico propone que quien aprende se encuentra en un proceso constante de construcción, deconstrucción y reconstrucción del conocimiento, basado en experiencias previas y nuevos conocimientos. En otras palabras, aprender es un proceso activo en el que la producción de significado se consigue mediante la interacción y la experiencia, que se utilizan como base para la construcción de nuevos significados. Así, la enseñanza constructivista tiene un carácter interdisciplinario; el enfoque se coloca sobre el educando, que interactúa con su entorno formulando y resolviendo problemas, construyendo su conocimiento individual y socialmente, y orientándose hacia un aprendizaje activo, autónomo e independiente.

Estudiantes en la escuela Los Franceses en Miches, República Dominicana, discuten una obra de Francisco Narváez durante la clase *Piensa en arte*.
Foto: María del Carmen González.



Quien piense que la educación es brindar al público el conocimiento tan solo a través de una curaduría, una historia o un objeto no está concibiendo la educación desde un punto de vista constructivista. Tampoco lo es el determinar que un individuo no es capaz de interpretar ni pensar adecuadamente sobre el arte sin un conocimiento particular previo. Así mismo, el artista o educador que piense que la comprensión es algo que solo logra el educando por medio de su enseñanza está actuando de modo contradictorio a una educación horizontal y de aprendizaje simbiótico. El asunto fundamental yace en la meta que se quiere lograr: ¿se busca que el participante piense a través del arte de manera independiente o que piense como uno mismo? La idea de que los departamentos pedagógicos en una institución cultural son los encargados de difundir una interpretación, la fijada por parte de la institución, contradice de nuevo la postura de una educación democratizadora y constructivista. Asumida esta postura, la programación educativa de una institución cultural no se debe limitar a organizar simposios de eruditos para un público también conocedor, ni llevar a cabo conferencias y visitas guiadas enfocadas solamente en proporcionar a los participantes información e interpretaciones específicas de los artefactos, ni tampoco realizar actividades de artes visuales o manualidades artesanales y de entretenimiento con niños.

Según resumen John H. Falk y Lynn D. Dierking, expertos en investigación museística:

Los creadores de exposiciones necesitan entender qué conoce ya el visitante, así como qué quiere el museo que el visitante termine por saber. La tarea del equipo de exposiciones es unir estos dos puntos, construir estructuras que permitan a los visitantes atravesar el camino entre el conocimiento y experiencia actuales y el conocimiento y la experiencia esperados. (2002, 137).

Los que proclaman estar verdaderamente interesados en la educación, o dicen que lo que hacen es «educar», tendrían que estar dispuestos a conocer las mejores prácticas y teorías de educación, y trabajar en conjunto con profesionales del campo pedagógico. El trabajo en red fortalece las habilidades de cada individuo si este está dispuesto a escuchar, criticar constructivamente y trabajar en verdadera colaboración, ya que las habilidades especiales de cada profesión enriquecen sin duda la labor de todos.

Esta manera horizontal y democrática de trabajar a menudo termina siendo diametralmente opuesta a aquella del curador y del artista que obran por sí solos, a manera experimental y con frecuencia sin realizar un intercambio con sus colegas de educación y, mucho menos, con un público heterogéneo. Aquí entra la cuestión del público objetivo. Si se considera objetivo un público general y no uno experto, entonces el trabajo de cada integrante, desde un inicio, cobraría un papel distinto. Muchas veces el público expresa una falta de conexión con el arte porque no lo encuentra relevante para su realidad. El público no toma parte del proceso creativo y crítico que conlleva el quehacer artístico, y por ende se siente aislado de él. El diálogo y la problematización presentan un modo distinto de trabajo y una relación de par a par entre el público y el artista, el curador, el educador y consigo mismo.

▼ Visitantes a la exposición «¿Qué es el arte moderno para ti?» discuten respuestas del público dominicano a las encuestas llevadas a cabo antes de la exposición, en el Centro Cultural Eduardo León Jimenes, Santiago de los Caballeros, República Dominicana. Foto: José Enrique Tavárez.

¿Qué es el arte moderno para ti?



Pensada en estos términos, la educación a través del arte ya no considera el museo como «templo», ni que la obra de arte esté sujeta a una interpretación fija, impuesta por un especialista del arte. Como escribió George E. Hein, profesor emérito en el Lesley College:

La teoría constructivista educativa defiende que la importancia en cualquier discusión sobre la enseñanza y el aprendizaje debe residir en quien aprende, y no en la materia a aprender. Para los museos, esto se traduce en que necesitamos enfocarnos en el visitante, no en el contenido del museo [...] podemos desarrollar museos capaces de responder a las aptitudes de nuestros visitantes y maximizar el potencial del aprendizaje. El museo constructivista reconoce que el conocimiento se crea en la mente del educando utilizando métodos personales de aprendizaje. Nos permite dar cabida a todas las edades del aprendizaje. (2009, 78).

No hay un conocimiento único al que llegar, sino que el conocimiento se construye de manera individual y social por medio del pensamiento crítico y creativo que nutre la problematización *detrás* de la creación del objeto de arte.

Esto se puede lograr si se expone al participante, antes de su primer contacto con una obra de arte, a un problema y a un ejercicio que busque su solución. Así, este primer contacto se vuelve investigativo, inquisitivo e incitador a la curiosidad, permitiendo que cada participante, según su experiencia, construya su propia

interpretación y, a través del diálogo con sus pares, profundice o modifique, tal vez, sus interpretaciones iniciales.

En oposición a una educación tradicional, vertical, Paulo Freire, pedagogo brasileño y reformador educativo, expresó:

En este sentido, la educación liberadora, problematizadora, ya no puede ser el acto de depositar, de narrar, de transferir o de transmitir «conocimientos» y valores a los educandos, meros pacientes, como lo hace la educación «bancaria», sino ser un acto cognoscente [...] la educación problematizadora [...] a fin de realizar la superación afirma la dialoguicidad y se hace dialógica. (Freire, 91).

Piensa en arte

Piensa en arte/Think Art (su título completo bilingüe) es una iniciativa de educación a través del arte de la Fundación Cisneros y la Colección Patricia Phelps de Cisneros.² Se basa en la premisa de que el diálogo inherente entre una obra de arte y el espectador proporciona un modelo para el aprendizaje interactivo y democrático, y de este modo, apoya a maestros y educadores en el uso de obras de arte como medio para desarrollar capacidades cognitivas, procedimentales y actitudinales claves en la resolución de problemas, así como otras habilidades cognitivas de orden superior.

Piensa en arte se inscribe en el marco teórico del aprendizaje constructivista que, como he insistido antes, reconoce el papel activo del educando en la construcción y adquisición de conocimiento.

John Dewey fue uno de los filósofos estadounidenses más influyentes de comienzos del siglo XX, cuyo trabajo más conocido giró en torno a la reforma de la educación. Para Dewey, pensar es el «método de la experiencia educativa» (2004, 148). El pedagogo concluye que «el pensar comprende todas estas etapas: el sentido de un problema, la observación de las condiciones, la formación y la elaboración racional de una conclusión sugerida y la comprobación experimental activa. Aun cuando todo pensar acaba en conocimiento, últimamente el valor del conocimiento está subordinado a su uso en el pensar» (Dewey 2004, 134). Siguiendo esta pauta, *Piensa en arte* parte de cinco elementos básicos: problematización, ejercicios, diálogos/preguntas, información contextual y reflexión.

2 La Fundación Cisneros es una institución privada, sin fines de lucro, fundada por Patricia y Gustavo Cisneros, presidida actualmente por Adriana Cisneros de Griffin, cuya visión es fortalecer el tejido social, promover la libertad de expresión y el pensamiento democrático, impulsar el progreso económico y afianzar el entendimiento entre las naciones latinoamericanas. Su misión consiste en crear programas innovadores que mejoren la educación en América Latina, fomentar el conocimiento acerca de las contribuciones que ha hecho la región a la cultura mundial, y canalizar y estructurar los programas de responsabilidad social empresarial (RSE) de la Organización Cisneros. La Colección Patricia Phelps de Cisneros (CPPC) es una de las principales iniciativas educativas y culturales de la Fundación Cisneros, cuyo fin es lograr avances en el conocimiento del arte latinoamericano, promover la excelencia en la educación artística y fomentar un alto nivel de formación entre profesionales del arte latinoamericano.

Problematización en *Piensa en arte*

En cuanto a la problematización y la experiencia, Dewey escribió:

No surgen problemas si una experiencia dada no conduce a un campo que ya no es familiar; y los problemas son el estímulo para pensar. Que las condiciones que se encuentran en la experiencia presente deben utilizarse como fuentes de problemas es una característica que diferencia a la educación basada en la experiencia de la educación tradicional. Pues en ésta los problemas se planteaban desde afuera. El crecimiento depende de la presencia de dificultades a vencer por el ejercicio de la inteligencia. Una vez más, constituye parte de la responsabilidad del educador atender por igual a dos cosas: primero, que el problema surja de las condiciones de la experiencia que se tiene en el presente y que se halla dentro de la capacidad de los alumnos; y, segundo, que sea tal que despierte en el que aprende un deseo activo de información y de producción de nuevas ideas. Los nuevos hechos y las nuevas ideas así obtenidos se convierten en el campo para experiencias ulteriores en las que se presentan nuevos problemas. El proceso constituye una espiral continua. (2010, 116).

Al cuestionar una situación dada, usamos nuestro pensamiento crítico para analizarla y determinar nuestra postura frente a ella. Luego aplicamos nuestro pensamiento creativo para llegar a una posible respuesta que resulte satisfactoria.

Ser crítico ante lo que nos rodea, y creativo en cuanto a cómo podemos modificar y mejorar una situación, nos hace ciudadanos conscientes y activos. En su mejor manifestación, la enseñanza fomenta la curiosidad, el ánimo crítico, la creatividad y la independencia. *Piensa en arte* presenta el concepto de problematización en el arte a partir de las proposiciones: cómo un artista cuestiona algo y busca darle respuesta a través de su obra, y cómo esa obra de arte puede verse como una solución a una o varias interrogantes. Esto no significa adivinar el (los) problema(s) que el artista pudo haber estado tratando de resolver, sino plantear interrogantes relevantes a los educandos, para la enseñanza y la obra del artista.

Es pertinente preguntarse: ¿por qué el arte y no otra materia/disciplina? El arte es una forma de ordenar y reordenar el mundo, lo cual implica en sí una problematización, formulación y solución de problemas que permiten hacer conexiones flexibles y poco aceptadas en otras disciplinas. Esto no significa que *Piensa en arte* busque ser inscrito solo dentro de la educación artística, sino también insertarse como un eje transversal en la educación, integrando otras disciplinas. Al respecto, Elliot W. Eisner, profesor emérito de Stanford University, dijo:

[Otra] estructura de integración de las artes se relaciona con la práctica de resolución de problemas. Se les puede invitar a los estudiantes a definir un problema que requiera ser abordado a través de varias disciplinas, incluyendo las artes [...] En otras palabras, el problema mismo es uno que exige múltiples perspectivas, y estas múltiples perspectivas necesitan ser integradas en una unidad que permite que funcione exitosamente. Así, se pueden diseñar planes de estudio

que se centran en un problema y que requieren la integración de diversas perspectivas disciplinarias, incluyendo las artes. (Eisner 2002, 41).

Así mismo, el arte da cabida a una multiplicidad de perspectivas sin que predomine una sobre otra, de ahí que sea idóneo para establecer diálogos democráticos entre los participantes si así se les permite. El arte sirve para aprender a leer el mundo, cuestionarlo y recrearlo.

Si se define una obra de arte como una posible respuesta a un cuestionamiento, se le atribuye importancia al proceso crítico y creativo que la motivó y a su potencial como generador de conocimiento. Además, se llega a entender la importancia de identificar y proponer interrogantes desafiantes. De este modo, en *Piensa en arte*, un problema que inicialmente se podría ver como algo negativo es, en realidad, una oportunidad para pensar creativamente frente a la ambigüedad y a la multiplicidad de soluciones posibles.

Bajo esta consideración, *Piensa en arte* incentiva ejercicios y diálogos que buscan poner en práctica la resolución crítica y creativa de un problema, aun sin poseer ningún conocimiento previo sobre arte. Las aptitudes y actitudes que entran en juego son tan necesarias en el arte como en la ciencia, o en cualquier otra disciplina utilizada para la adquisición y expansión del conocimiento y, por ende, aplicables a la vida en general.



▲ Visitantes a la exposición «¿Qué es el arte moderno para ti?» pasan por una cámara de espejos antes de entrar en el ámbito «¿Cómo representar el movimiento en el espacio?», Centro Cultural Eduardo León Jimenes, Santiago de los Caballeros, República Dominicana.
Foto: José Enrique Tavárez.

En lugar de comenzar con el análisis formal o contextual de una obra de arte, *Piensa en arte* empieza con ejercicios y diálogos que estimulan a los estudiantes a pensar en las distintas maneras como se puede resolver un problema específico y a concluir que no hay necesariamente una solución «correcta» o «incorrecta», sino múltiples opciones fundamentadas. Este primer paso ayuda a elevar la conciencia con respecto a las aptitudes innatas que tenemos para solucionar problemas y, por tanto, a fomentar estas habilidades.

Esta discusión y ejercicios van seguidos de otro diálogo mediado por el educador a partir de las observaciones e interpretaciones de los estudiantes sobre la obra de arte seleccionada. Además, se les provee de información con datos biográficos y citas relevantes del artista, que les permite situar la obra en su contexto cultural e histórico. Mediante preguntas de calidad se estimula al educando a reflexionar sobre los comentarios e ideas del artista, al mismo tiempo que se le motiva a pensar independientemente.

Tras esta secuencia de actividades, los estudiantes examinan las maneras como los artistas han resuelto el problema que ellos han abordado previamente a través del ejercicio, discuten sobre la obra de arte y establecen conexiones con sus respuestas en diálogos anteriores para elaborar sus propias conclusiones. Así, el contacto del participante con la obra de arte no viene sino hasta después de que él mismo ha pasado por el proceso creativo y crítico que conlleva su creación, lo que lo pone en una posición de par ante el artista.

Ejercicios en *Piensa en arte*

Un ejercicio educativo debe generar situaciones prácticas que permitan resolver un problema de múltiples maneras. Los ejercicios propuestos en *Piensa en arte* como inicio de la sesión de trabajo no pretenden ser interpretados como recetas o posibilidades únicas, sino como incentivos para la elaboración de nuevos ejercicios que sean relevantes a los educandos y al plan de estudio local. El objetivo es motivar a los participantes para que sean ellos mismos quienes formulen sus propios problemas y desarrollen ejercicios significativos. Esto lleva a preguntar: ¿qué hace que un ejercicio sea de calidad pedagógica? Volviendo a la teoría constructivista y democrática, un ejercicio tiene eficacia pedagógica cuando estimula el pensamiento crítico y creativo; fomenta la indagación y promueve la comprensión; motiva a los estudiantes y les proporciona oportunidades para expresarse sobre lo observado y sobre las propias ideas; fomenta conexiones con el conocimiento previo del participante y le motiva en la búsqueda de conocimientos nuevos; y, finalmente, desarrolla la autonomía de estos en el control de sus propios procesos de aprendizaje.

En la educación a través del arte, muy frecuentemente los ejercicios no reflejan estas bases teóricas, pues se limitan simplemente a copiar la técnica aplicada en la obra de arte estudiada, es decir, enfatizan la estética y los aspectos formales de la obra, y no los procesos de pensamiento implícitos en su creación. Un ejercicio debe buscar ser autosuficiente y tener mérito pedagógico independiente de la obra del artista.

Diálogo y preguntas de calidad en *Piensa en arte*

Para lograr una educación democrática es imprescindible el establecimiento de un diálogo creativo constante. Los cambios de percepción al escuchar los distintos puntos de vista de los compañeros estimulan al educando a construir nuevos significados en un contexto mayor, que se transferirán a sus comunidades y por último a una perspectiva global. Así mismo, el diálogo fomenta que el educando sea un participante activo en su propio aprender y le hará tomar conciencia de la naturaleza temporal de sus perspectivas.

Formular preguntas desafiantes es esencial para el éxito en el aprendizaje constructivista basado en la indagación. Para estimular un buen diálogo es imprescindible formular preguntas que realmente estimulen procesos de pensamiento profundo, múltiples respuestas e interacción entre los participantes. Pero ¿qué hace que una pregunta sea desafiante y tenga mérito pedagógico? En un diálogo sobre una obra de arte (pero también de modo general), una pregunta de calidad debe: estimular al participante a describir lo que ve de forma meticulosa; posibilitar múltiples respuestas; motivar a especular y ahondar en suposiciones; impulsar a argumentar planteamientos propios y a explorar los ajenos; demostrar que los pensamientos y opiniones de cada participante se valorizan por igual; alentar a los participantes a dialogar entre ellos de manera independiente y estimular a desarrollar opiniones propias. El orden también se puede invertir empezando por la especulación del educando, quien formula sus propias preguntas abiertas para investigar sin esperar la acción del docente.

Piensa en arte establece una plataforma democrática de diálogo por la cual las interpretaciones de los participantes tienen tanta validez como la del educador, siempre y cuando se argumenten de manera fundamentada. El comportamiento del educador será un modelo a seguir. También se vuelve importante formular preguntas que faciliten el intercambio independiente entre los educandos, aprovechando así la zona del desarrollo próximo, planteada por el psicólogo del desarrollo Lev Semionovich Vygotsky como: «la distancia entre el nivel de desarrollo real determinado por la resolución independiente de problemas y el nivel de desarrollo potencial determinado por la resolución de problemas bajo la guía del adulto o en colaboración con pares más capaces» (Vygotsky 1978, 86). Esto significa que existe una diferencia entre lo que un educando puede conseguir de manera individual y lo que puede conseguir con la ayuda de un maestro, padre o mentor, y a través del intercambio con otros estudiantes.

Aunque parezca algo sencillo, a veces es difícil distinguir entre una pregunta de calidad y una pregunta que no estimula a pensar. Muchos educadores, incluso muy experimentados, caen en el error de formular preguntas cerradas (que pueden responderse con un sí o un no, o que incluyen la respuesta en la pregunta) y preguntas de adivinanza, mediante las que no se fomenta un pensamiento más complejo del participante. También se tiende a formular preguntas que por el lenguaje utilizado inducen a pensar que solo hay una respuesta correcta, e intimidan al participante. Para evitarlo, es importante utilizar el lenguaje hipotético o condicional. El desarrollar preguntas a

partir de las respuestas de los participantes, usando el lenguaje hipotético, permite al educador mantener una posición neutral frente a las opiniones brindadas, sin favorecer una más que otra.

En resumen, aunque muchas veces se adopta de manera teórica una postura constructivista ante la educación, en la práctica se siguen dando muchos casos en los cuales el educador, conociendo ya la respuesta que quisiera recibir de los participantes, los conduce hacia ella, sin dejar espacio a aportes distintos e inesperados, reproduciendo mecanismos verticales de enseñanza.

Información contextual en *Piensa en arte*

En *Piensa en arte* se proporciona información contextual sobre una obra de arte no como un fin en sí misma, sino como apoyo al diálogo. En otros contextos educativos, sin embargo, la información contextual muchas veces forma parte de los conocimientos que se quieren impartir al educando. Por ello, muchos educadores, aunque establecen diálogos, presentan en ellos la información contextual como la «respuesta correcta» a la que estos debieron llegar, desanimando y haciendo desconfiar a los participantes del proceso de diálogo con el educador, pues sus interpretaciones, aun si fueron fundamentadas, no se valoraron. De ahí que la información contextual se deba presentar para ayudar a construir significado, y no como el fin de la experiencia dialógica.

Acerca de la importancia de contextualizar, el psicólogo Jerome Bruner explicó:

Creo que sólo podremos comprender los principios que rigen la interpretación y elaboración de los significados, en la medida en que seamos capaces de especificar la estructura y coherencia de los contextos más amplios en que se crean y transmiten significados específicos. (2009, 79).

Al brindar información contextual sobre una obra de arte en un diálogo se debe considerar: estimular aún más la conversación al poner la obra en su contexto original; volver a observar la obra tras haber recibido la información para enriquecer su comprensión; ayudar a profundizar los pensamientos e interpretaciones de los participantes al entender las motivaciones y decisiones del artista en palabras de este; motivar al participante a desarrollar nuevas preguntas que muestren su interés en profundizar o investigar la información contextual, y promover ideas más complejas acerca de uno o varios conceptos.

En *Piensa en arte* se recomienda proporcionar la información acerca de la obra, el artista y el contexto en el cual se realizó en el momento y en la cantidad que el educador considere oportuno, y de manera pertinente al diálogo inmediato. La información no solo debe proveerse en respuesta a las preguntas directas de los estudiantes, sino también de acuerdo a lo que el docente interprete de los silencios, el lenguaje corporal, la concentración e intereses específicos de los participantes. Igualmente, la información contextual debe ser adecuada a las características (edad, formación, experiencias e intereses) de los educandos,



puesto que la información que no sea relevante o adecuada puede inhibir y confundir su proceso de pensamiento.

Reflexión en *Piensa en arte*

Un aspecto crucial para la educación basada en la indagación es proporcionar el tiempo para la reflexión. La reflexión nos permite establecer un distanciamiento entre lo pensado y lo dialogado, y tomar conciencia de nuestros procesos de pensamiento. John Dewey expresa que «Reflexionar es mirar lo que se ha hecho con el fin de extraer el sentido neto que constituye el capital acumulado para tratar inteligentemente ulteriores experiencias» (2010, 123).

Piensa en arte anima a los participantes a reflexionar sobre sus propias capacidades para que estos puedan trazar la conexión fundamental entre *Yo pienso... porque veo...*, que es uno de los pasos iniciales hacia el desarrollo de la metacognición, que deriva en un aprendizaje perdurable y transferible. Pero también obliga al educando a preguntarse si *Yo veo... porque pienso...* Preguntas como: *¿dónde piensan ustedes que podrían emplear lo que hacemos durante nuestros diálogos?* y *¿cómo podemos aplicar lo que aprendimos a otras experiencias de nuestras vidas?* promueven que las habilidades y destrezas desarrolladas en *Piensa en arte* se puedan transferir a otras áreas de la comprensión y del conocimiento.

▼ El ámbito central de la exposición «¿Qué es el arte moderno para ti?» con los resultados expuestos de ejercicios resueltos por el público dominicano, Centro Cultural Eduardo León Jimenes, Santiago de los Caballeros, República Dominicana. Foto: José Enrique Tavárez.

◀ El público participa en un ejercicio dentro del ámbito «¿Cómo desafiar la percepción que tenemos de la realidad?» dentro de la exposición «¿Qué es el arte moderno para ti?», Centro Cultural Eduardo León Jimenes, Santiago de los Caballeros, República Dominicana Foto: José Enrique Tavárez.

Además, *Piensa en arte* permite a los educandos ser conscientes de sus procesos de pensamiento y aprendizaje. Bruner defiende que el constructivismo de una psicología cultural:

Exige que nos hagamos conscientes de cómo desarrollamos nuestro conocimiento y todo lo conscientes que podamos de los valores que nos llevan a adoptar nuestras perspectivas. Exige que nos hagamos responsables de cómo conocemos y por qué. Pero no pretende que haya una sola forma de construir significado, o una sola forma correcta. (2009, 47).

En *Piensa en arte*, el diálogo reflexivo se establece entre los participantes y el mediador/educador no solo para romper con el verticalismo que caracteriza la educación tradicional, sino para ayudar al educando a construir significado a través de su propio proceso de pensamiento en conjunto con sus pares, y a establecer cómo llega a las conclusiones a las que llega y, así, alcanzar la metacognición.

Implementación de *Piensa en arte*

En los países donde se implementa, *Piensa en arte* crea una red de profesionales constituida por representantes de organizaciones gubernamentales, no gubernamentales y privadas, incluyendo maestros y educadores, profesores universitarios, artistas, curadores, funcionarios públicos, profesionales con responsabilidad social





Visitantes a la exposición «¿Qué es el arte moderno para ti?» participan en un ejercicio dentro del ámbito «¿Cómo cuestionar el lenguaje?», Centro Cultural Eduardo León Jimenes, Santiago de los Caballeros, República Dominicana. Foto: José Enrique Tavárez.

empresarial, editores y estudiantes de todas las edades. Cada red suministra una plataforma que permite promover la excelencia y mejorar las prácticas en la educación por medio de las artes visuales.

Antes de la implementación de *Piensa en arte*, los educadores participan en cursos y talleres de desarrollo profesional donde reciben las directrices para el uso de los materiales educativos de la iniciativa y para desarrollar nuevas lecciones con los estudiantes.

Proyectos de investigación *Piensa en arte*

- Petare, Caracas

Como parte del programa de Responsabilidad Social Empresarial (RSE) de la Organización Cisneros, y en alianza con la UNICEF de Venezuela, la Fundación Luz y Vida y el Museo de Arte Popular de Petare Bárbaro Rivas, la iniciativa *Piensa en arte* se lleva a cabo en el barrio La Bombilla, de Petare, Caracas, en la Escuela Básica Presbítero Manuel Aguirre de Fe y Alegría,

El contacto inicial con la escuela se hizo a través de la alianza entre la UNICEF y la Fundación Luz y Vida, en un esfuerzo para promover la resolución de conflictos en la infancia y adolescencia, y con la intención de influir positivamente en la comunidad. La implementación de *Piensa en arte* en la Escuela Manuel Aguirre presentó a los maestros la idea de problematización en el arte.

Para la elaboración del material educativo para el año lectivo 2010–2011, se contó con la colaboración directa de artistas contemporáneos cuyas obras se trabajan

en el aula. El material se desarrolló a partir de las respuestas de estos artistas a cuestionarios sobre los problemas que abordaron a través de su obra y sobre su contexto. Entre los artistas participantes están Esso Álvarez, María Elena Álvarez, Ivis Beatriz Amaya, Milton Becerra, María Teresa Cano, Magdalena Fernández, Héctor Fuenmayor, Florencio Gelabert, Dulce Gómez, Pepe López y Alfredo Ramírez. Algunos artistas, además, participaron en visitas a la escuela, donde dialogaron con los estudiantes.

Suhail Rengifo, maestra de quinto grado y del aula comunitaria en la Escuela Manuel Aguirre, habló de *Piensa en arte*:

Yo, como docente, crecí, aprendí mucho, aprendí a detallar una imagen, a respetar la opinión de los demás, porque cuando los chicos conversaban yo no les ponía mucha atención, porque yo pienso esto, y ya. Creo que en los chicos [...] también hubo un cambio, ya sabemos que tenemos que trabajar a través del diálogo y que de un solo problema hay muchas soluciones y que simplemente uno se adapta en el momento. (Rengifo 2010, comunicación personal).

- Miches y Santiago de los Caballeros, República Dominicana
La Fundación Cisneros/Colección Patricia Phelps de Cisneros (CPPC) y la Fundación Tropicalia han implementado *Piensa en arte* en el municipio de Miches, provincia de El Seibo, en la región Este de la República Dominicana. Esta provincia, la segunda más pobre en el país, fue nombrada Pueblo del Milenio en el 2004 con el fin de implantar medidas que permitieran alcanzar los Objetivos de Desarrollo del Milenio de las Naciones Unidas. Por el momento, *Piensa en arte* se ha establecido de manera sistemática en nueve centros educativos piloto.

Como parte integral del desarrollo de *Piensa en arte* en la República Dominicana, el Centro Cultural Eduardo León Jimenes (Centro León) y la Fundación Cisneros/CPPC colaboran mediante un acuerdo firmado en el año 2006 y renovado en el 2008. Fruto de este acuerdo, ambas instituciones ayudan en la instauración inicial de *Piensa en arte* en Santiago de los Caballeros y Santo Domingo, y también en exposiciones y otras actividades diseñadas o acompañadas de materiales pedagógicos basados en *Piensa en arte*.

Desde marzo del 2009, el Centro León coordina la implementación de *Piensa en arte* en tres centros educativos pilotos de diferentes características socioeconómicas, como paso previo a la sistematización de la iniciativa en la República Dominicana.

A partir de la plataforma educativa *Piensa en arte*, se llevó a cabo la exposición «¿Qué es el arte moderno para ti?», desde el 17 de febrero al 29 de mayo del 2011, en el Centro León. Dicho proyecto expositivo fue concebido como una propuesta educativa y laboratorio de pensamiento para provocar diálogos e interactividad entre el público heterogéneo y los espacios expositivos.

Al igual que la iniciativa, la exposición presentó el concepto de problematización en el arte. Los artistas y las obras de arte se ordenaron alrededor de cinco grandes preguntas o problemas: *¿qué es el arte moderno para ti?; ¿cómo representar el movimiento en el espacio?; ¿cómo desafiar la percepción que tenemos de la realidad?; ¿cómo reinterpretar una historia?; y ¿cómo cuestionar el lenguaje?* Aplicando las estrategias de *Piensa en arte*, y por medio de ejercicios presentes en las salas y diálogos, se confrontó a los visitantes con dichas problemáticas, para que ellos dieran y compartieran públicamente sus propias respuestas e interpretaciones, y de esta manera se vieran involucrados en un proceso de pensamiento activo. Un espacio central servía como área de reflexión e investigación más profunda, proporcionando recursos adicionales y estaciones tecnológicas para ingresar al blog de la muestra, y en un espacio final, tras su experiencia, se invitaba al visitante a compartir públicamente su respuesta a la pregunta que daba título a la exposición y a compararla con la de otras personas. De esta forma se buscó un diálogo constante con el visitante, haciendo relevante su experiencia dentro de la muestra y adaptándola a su realidad.

La exposición «¿Qué es el arte moderno para ti?» implicó un trabajo verdaderamente horizontal, tanto antes como durante el desarrollo de la muestra. Por medio de encuestas previas realizadas en diferentes regiones del país, la voz del público dominicano tuvo un rol protagónico en el diseño de la exposición. En las salas, presentar los ámbitos como interrogantes invitaba al público a considerar inquietudes similares a las que interesaron a artistas modernos en sus obras. Las escribanías, relacionadas con citas de los artistas representados en la exposición a través de sus obras, permitían al individuo detenerse y reflexionar, retomando sus experiencias y lo observado. Así mismo, los ejercicios brindaron oportunidades al visitante de resolver problemas, permitiéndole comparar sus propias soluciones con las obras expuestas.

Al incorporar en la exposición las respuestas del público a estos elementos, y al aplicar evaluaciones a lo largo de la muestra, se logró una «exposición viva», en constante cambio, en donde el pensamiento del público dominicano visitante fue hecho visible a la par que las obras de arte.

En conjunto, la muestra es un caso de transversalidad expositiva, conseguida gracias a la apertura de las dos instituciones involucradas a construir, negociar y reconstruir significados colectivos e individuales; y al reconocer que no hay una voz autoritaria museística, sino un coro de voces relevantes al arte y la educación.

La experiencia de desarrollar la exposición «¿Qué es el arte moderno para ti?» fue muy gratificante porque los profesionales de ambas instituciones accedieron a adoptar una horizontalidad laboral. Desde el inicio, los curadores, educadores, museógrafos, gerentes y empleados de otros departamentos estuvieron

▼ Visitantes escriben sus reflexiones finales sobre la pregunta principal de la exposición «¿Qué es el arte moderno para ti?», Centro Cultural Eduardo León Jimenes, Santiago de los Caballeros, República Dominicana.
Foto: José Enrique Tavárez.

¿Qué es el arte moderno para ti?



en constante diálogo sobre la propuesta, y la muestra se desarrolló con espíritu colaborativo. El haber tomado en cuenta al público y haber fijado una meta educativa desde el principio del diseño museográfico brindó oportunidades para aprender de las fortalezas profesionales de todos los involucrados y para ajustar la propuesta, con el fin de asegurar que la exposición fuera una ocasión de enseñanza y aprendizaje para todos, visitantes y profesionales. La colaboración entre curaduría y educación supuso una alteración de los roles establecidos, y propició nuevos diálogos sobre el significado de la educación y cómo se manifiesta en los espacios expositivos y en la programación. Por esta razón, estaré eternamente agradecida a todos los implicados.

Conclusión

La experiencia educativa a través del arte tiene que ser más que un entrenamiento de la mirada o de la apreciación artística. El concepto de problematización con relación al quehacer artístico tiene gran potencial en la educación formal por su conexión con otras actividades que conllevan procesos de pensamiento complejos e interdisciplinarios hacia la metacognición. El pensar en función de la resolución de problemas ayuda al educando a hacer conciencia de sus propios procesos de reflexión, aplicables a su diario vivir. El enfoque en la problematización establece una estrategia para la enseñanza y el aprendizaje constructivista que promueve la educación a través del arte como un eje transversal relevante a todas materias del currículo.

Al problematizar el proceso del quehacer artístico e invitar al educando por medio de ejercicios a posicionarse a la par que el artista, él podrá ejercitar el pensamiento crítico y creativo al responder a interrogantes desafiantes que lo ayuden a fomentar sus propias habilidades para problematizar situaciones dadas.

La colaboración interdisciplinaria entre profesionales y el trabajo en red, demostrados en la plataforma *Piensa en arte*, ejemplifican un modelo ideal para la educación a través del arte. Para que una iniciativa como esta pueda tener éxito en beneficio de todos, los individuos que conforman las redes tienen que estar dispuestos a trabajar abierta y transparentemente, de tal manera que se trasgredan los límites preestablecidos de sus profesiones. El ser receptivo a hacer las cosas de modo diferente a lo usual, estar dispuesto a compartir especialidades, escuchar críticas creativas y prescindir del protagonismo nos ayuda a alcanzar una labor educativa verdaderamente transversal. Como se intenta lograr con *Piensa en arte*, este tipo de colaboración en red también tiene que recorrer la línea divisoria entre la educación formal y no formal. Cada integrante de la red proporciona una sabiduría importantísima desde su perspectiva profesional, que enriquece el trabajo educativo en beneficio del educando. Colaborar de este modo significa prescindir del ego, estar dispuesto a aprender unos de otros y recordar que todos somos de cierto modo educandos y educadores sin importar el nivel de profesionalización. Todos nos desempeñamos en profesiones relacionadas con la cultura y la educación, porque creemos firmemente en lo que hacemos y en que la educación a través del arte puede desarrollar procesos de pensamiento flexible y expansivo.

Referencias bibliográficas

- Bohm, David. 2004. *On Dialogue*. London & New York: Routledge Classics.
- Bruner, Jerome. 2009. *Actos de significado. Más allá de la revolución cognitiva*. Madrid: Alianza Editorial.
- Dewey, John. 2010. *Experiencia y educación*. Javier Sáenz Obregón (ed.). Madrid: Biblioteca Nueva.
- Dewey, John. 2004. *Democracia y educación*. Madrid: Ediciones Morata.
- Eisner, Elliot W. 2002. *The Arts and the Creation of Mind*. New Haven & London: Yale University Press.
- Falk, John H. y Lynn D. Dierking. 2002. *The Museum Experience*. Washington: Whalesback Books.
- Freire, Paulo. 2005. *Pedagogía del oprimido*. México: Siglo XXI Editores.
- Graham, Janna. 2010. «Spanners in the Spectacle: Radical Research at the Front Lines». In *Fuse Magazine*, Vol. 33, n.º 2 (spring), pp. 22–28.
- Hein, George E. 2009. «The Constructivist Museum». In *The Educational Role of the Museum*, Eileen Hooper-Greenhill (ed.). New York: Routledge.
- Vygotsky, Lev Semionovich. 1978. *Mind in Society. The Development of Higher Psychological Processes*. Cambridge, MA & London: Harvard University Press.

CURADURÍA PEDAGÓGICA,
METODOLOGÍAS ARTÍSTICAS,
FORMACIÓN Y
PERMANENCIA:
EL GIRO EDUCATIVO
DE LA BIENAL DEL
MERCOSUR*

Mônica Hoff

▼ Mediación para la exposición «Diseño de Ideas», 2009, 7ª Bienal del Mercosur, Porto Alegre. Foto: Cristiano Sant'Anna/índicefoto.com



No basta saber leer que «Eva vio la uva». Es preciso comprender cuál es la posición que Eva ocupa en su contexto social, quién trabaja para producir la uva y quién se lucra con ese trabajo.
Paulo Freire

El mundo entero + la obra = el mundo entero.
Martin Creed

Hace algunos años habría sido impensable que se solicitara a un artista la propuesta educativa de una muestra de arte. Ese papel estaba asignado a un educador. Aún hoy, en el sistema brasileño de educación pública, cuando se abren vacantes para la disciplina de artes, estas no pueden ser ocupadas por un artista. Esa función cabe, una vez más, al educador. En la formación universitaria, los «candidatos» a artistas asisten al Instituto de Artes; los educadores (de arte), a la Facultad de Educación. La separación entre educadores y artistas, como puede observarse, es, además de histórica, también geográfica; «cada loro en su estaca», como reza el dicho.¹

En el campo artístico, la premisa de que el arte es un proceso pedagógico por excelencia tomó cuerpo y ocupó un espacio de discusión, sobre todo en la última década, con la explosión de iniciativas colaborativas propuestas principalmente por artistas, y con la creación de la figura del curador pedagógico. En la enseñanza (del arte) esa premisa es condición de existencia y resiste (o acompaña, como un enamorado a la persona amada) con firmeza las transformaciones generadas en el campo del arte. Muchos fueron y son los movimientos que intentan hacer caber uno en el otro, de generar un matrimonio arreglado entre el arte y la educación. Parece que cuanto más se fuerza esa relación, más se torna en una de dependencia y, así, de sumisión.

En Brasil, la enseñanza del arte está presente en el currículo escolar —a trancas y mochas, es verdad— hace poco más de treinta años. La campaña para su permanencia, sin embargo, es continua y sigue hasta hoy. Sabemos que la importancia de esa presencia es indiscutible. No obstante, en una escala «político-pedagógica» escolar, la disciplina de artes difícilmente entra en el *top ten*. ¿Sería responsabilidad del arte no ser suficientemente seductor?, ¿o de la educación la de no lograr explotar el arte como herramienta pedagógica poderosa? O más aún, ¿es la responsabilidad de un sistema que ya no cubre las demandas de su público-objetivo: profesores y estudiantes?, ¿a quién servimos?, ¿para quién hacemos?, ¿a quién nos dirigimos?, ¿qué estamos haciendo?

Me arriesgaría a decir que la génesis del problema está en la insistencia en tratar el arte como disciplina y, por lo tanto, muchas veces como cosa aislada. Si se considera

* La traducción al español de este artículo, incluyendo sus notas al pie y citas, es de ERRATA#.

1 Adagio popular que se refiere a la limitación impuesta por las fronteras. En otras palabras, significa «cada persona en su lugar».



el arte como proceso pedagógico por lo menos es extraño que entre en nuestras vidas y haga parte de nuestra formación en cuanto disciplina con carga horaria y evaluación bimestral.

Al entender o definir el arte como disciplina, se le atribuyen una serie de reglas y normas inherentes a esa condición. En el intento de promover la apertura de la educación a través de la experiencia del arte, se termina encerrando la experiencia artística en un concepto sofocante y limitador. En este sentido, transformar el arte en disciplina fue, probablemente, uno de los grandes males que nos hicimos a nosotros mismos en la segunda mitad del siglo XX. (Hoff 2010).

Como proceso pedagógico, el arte está más allá de las imposiciones curriculares. Por lo tanto, debería generar para sí un ecosistema capaz de superar esas barreras. Pero comúnmente es devorado por un sinnúmero de exigencias y demandas político-pedagógicas que con frecuencia olvidan su verdadero papel.

Un proyecto pedagógico de una bienal de arte contemporáneo implica una serie de premisas, demandas y cobros. Es un verdadero rompecabezas. Fuerzas muy diferentes lo componen. La Bienal del Mercosur, conocida por su preocupación y por su respeto hacia la educación, realiza proyectos pedagógicos desde su primera edición (1997). Durante las tres primeras bienales, los proyectos estuvieron presentes a través del servicio de atención al público visitante —que hoy es llamado servicio de mediación—



Estación pedagógica de Waltercio Caldas, 2007, 6ª Bienal del Mercosur, Porto Alegre. Foto: Cristiano Sant'Anna/indicefoto.com

y de la producción de materiales educativos para colegios y profesores. Ciertamente no había una reflexión mayor sobre lo que se estaba produciendo ni sobre las necesidades reales de la comunidad local. Es más: cada nueva edición de la Bienal implicaba un nuevo proyecto pedagógico y, en consecuencia, un nuevo equipo conceptual y operacional. Quedaron pocos registros de esas experiencias y, en la mayoría de las veces, apenas un vestigio en la memoria de los involucrados.

Abro un breve paréntesis para hablar un poco del escenario local, donde nació y en el que se inserta la Bienal del Mercosur. Porto Alegre es una ciudad brasileña de tamaño mediano, con cerca de 1,5 millones de habitantes y un número relativamente pequeño de equipamientos culturales, sobre todo destinados a las artes visuales. Hasta el surgimiento de la Bienal del Mercosur, no había una cultura de mediación del arte, tampoco había mano de obra especializada dedicada a la concepción y construcción de proyectos de artes visuales —o usted era artista o era teórico o educador—; era muy común ver artistas recién salidos de la universidad partiendo a otros lugares del Brasil y del mundo por falta de estructura y de incentivo local.

En el 2011, el mercado de arte sigue siendo pequeño —se pueden contar con los dedos de una mano el número de galerías que trabajan con arte contemporáneo—. Todavía son muchos los colegas que migran del título profesional a la licenciatura, no por simpatía hacia el magisterio, sino por la completa falta de opción en el mercado de trabajo. Ciertamente, ese escenario no es exclusivo de Porto Alegre, tampoco de la Bienal del Mercosur. Sin embargo, fue sobre esa aridez cultural y de la condición de

«centro excéntrico»² que, a mediados de los años noventa, surgió la Bienal de Artes Visuales del Mercosur, un magnífico transatlántico nunca antes conducido, construido sobre un deseo colectivo —y, por eso, sin medidas— y expuesto a muchos factores externos. A duras penas y con muchas manos, esa enorme nave siguió su curso y en el 2011, después de muchas pruebas, entró a la adolescencia con su proyecto pedagógico como estandarte.

De acuerdo con lo mencionado anteriormente, el proyecto pedagógico estuvo presente en todas las Bienales y, después de ocho ediciones, pueden considerarse dos saltos importantes y algunas sutilezas fundamentales. El primer salto, conceptual y estructural, ocurrió en el 2003, con ocasión de la 4ª Bienal del Mercosur. Esa edición fue responsable de garantizar un lugar para la educación dentro del evento. Lo que quiero decir con eso es que por primera vez —y pese a continuar el modelo tradicional de correr paralelamente al proyecto curatorial— existía de hecho una propuesta educativa debidamente planeada, con un marco teórico bien definido, con una mirada más detallada sobre la comunidad escolar y la relación con el público. Al localizar demandas e intentar cubrir una serie de necesidades provenientes del campo educativo, el proyecto pedagógico de la 4ª Bienal fue responsable de asegurar la existencia de los proyectos pedagógicos de las bienales siguientes.³

El segundo gran salto, y el más significativo hasta entonces, ocurrió entre el 2006 y el 2007, con ocasión de la 6ª Bienal del Mercosur. Es precisamente sobre ese momento y su relación con las propuestas pedagógicas de las bienales subsiguientes que este artículo va a tratar.

La 6ª Bienal del Mercosur fue reconocida como una bienal pedagógica. Eso se debe, por un lado, a la figura del curador pedagógico —función creada por Gabriel Pérez-Barreiro, curador general de la muestra, en respuesta a una necesidad identificada en la trayectoria de la Bienal del Mercosur—; y por otro, al interés y predisposición de la institución Bienal del Mercosur en establecerse no solo como una institución que realiza bianualmente una gran muestra de arte, sino como una institución de formación preocupada por atender las demandas de su público principal, el escolar. Es decir, además de un terreno propicio, había un deseo común.

La figura del curador pedagógico representaba, en aquel momento, la creación de un espacio real de reflexión sobre las prácticas que venían siendo realizadas en la Bienal del Mercosur en los años anteriores y, principalmente, sobre la forma como la comunidad recibía y respondía a esas prácticas.

2 La expresión hace referencia a una muestra organizada por Marília Panitz y Gê Orthof, realizada en el 2003 en Brasília, que abordaba la situación de periferia como asunto conceptualmente poderoso.

3 Hasta la 6ª Bienal del Mercosur, el proyecto pedagógico era un proceso totalmente vinculado a las muestras bianuales. De esta forma, cuando terminaba una Bienal, terminaba también el programa educativo, no había continuidad.

La curaduría pedagógica (o un salto epistemológico)

La primera vez que se oyó algo respecto a la curaduría pedagógica en el Brasil fue en 1996 con el texto «Curadoria Educativa: Percepção Imaginativa / Consciência do Olhar» («Curaduría educativa: percepción imaginativa / consciencia del mirar»), presentado por Luiz Guilherme Vergara⁴ en el encuentro de la ANPAP (Asociación Nacional de Investigadores en Artes Plásticas) del mismo año. Vergara se refería a la curaduría educativa como una estrategia que «tiene como objetivo explotar el potencial del arte como vehículo de acción cultural». Y además señalaba: «hacer el arte accesible a un público diversificado es volverlo activo culturalmente» (Vergara 2011). Es curioso pensar que este texto fue presentado un año antes de la primera edición de la Bienal del Mercosur (1997) y que la curaduría pedagógica entraría en el proceso del evento solamente una década después. Ya comenzamos atrasados. Vergara prenunciaba, en 1996, lo que hoy parece ser el consenso, y lo que, de cierta forma, Paulo Sérgio Duarte, curador general de la 5ª Bienal del Mercosur, señaló en el 2005: que, a su modo de ver, «un proyecto verdaderamente educativo no puede estar vinculado solo a una muestra que se realiza cada dos años y se cierra en dos o tres meses, sino que debe prolongarse en el tiempo y ser una acción continuada». Paulo Sérgio se refería en aquel momento a la necesidad de pensar el proyecto pedagógico como una acción de carácter permanente, que sobrevive a las muestras bianuales y es realizada en asocio con otras instituciones y con la red de enseñanza. Esa transformación comenzó a darse después de la 6ª Bienal del Mercosur, es decir, después de que la curaduría pedagógica fuera implementada.

En Brasil, el término curaduría educativa (o pedagógica) es bastante controversial. Hay quienes simpatizan con este, como es el caso de la última Bienal de São Paulo (2010), que se sumó a la función. Y hay aquellos que lo ven como «un término pedante, un artificio más para no tratar lo que realmente importa, la educación», como es el caso de Ana Mae Barbosa (2008), destacada educadora brasileña, principal referencia en el tema de arte-educación en el país.

Para la Bienal del Mercosur, la curaduría pedagógica garantizó un lugar de reflexión sobre educación y la posibilidad de construir un proyecto pedagógico verdaderamente eficiente, en el sentido de abrirse a las demandas de la comunidad al realizar un trabajo continuo y permanente. Hasta entonces, el proyecto pedagógico actuaba un poco a ciegas, tanteando entre un dato impreciso y una intuición.

En su texto, Vergara se refiere a experiencias específicas (de curadurías y percepciones educativas) dedicadas a un determinado proceso expositivo, realizadas en los años noventa en Nueva York. En el caso de la Bienal del Mercosur, cuando se habla de curaduría pedagógica, se refiere a un complejo sistema de acciones y estrategias que anteceden y desbordan la exposición.

4 Artista y educador brasileño. Vergara fue director de la División de Arte Educación del MAC-Niterói de 1996 al 2005 y director general de la misma institución del 2005 al 2008.

Oficina del espacio educativo, 2007, 6ª Bienal del Mercosur, Porto Alegre.
Foto: Eduardo Seidl/indicefoto.com



Según Luis Camnitzer (2006), curador pedagógico de la 6ª Bienal (es decir, el primer curador pedagógico en la historia de la Bienal del Mercosur), «la Bienal se autodefine como una institución de acción cultural en sesión permanente, dentro de la cual la exposición periódica (bianual en este momento), es solamente una de las actividades».

Camnitzer propuso, en aquel momento, que la Bienal del Mercosur se reinventara y asumiera efectivamente su papel formativo, papel que solo se realiza cuando se consideran los procesos a largo plazo y en constante diálogo con la comunidad. Solo así es posible volver culturalmente activo el arte, como preconizó Vergara en 1996.

Idealmente, la curaduría general de un proyecto, ya sea de una muestra o de una Bienal, debería ser siempre pedagógica. En nuestra república,⁵ el carácter pedagógico debería ser condición inherente a un proyecto curatorial. A manera de ejemplo del «giro social», el giro pedagógico podría garantizar un cambio verdaderamente epistemológico para el campo del arte. En rigor, si el arte es esencialmente un proceso pedagógico, entonces toda la curaduría es educativa. Es una lástima que, en general, eso solo funcione como hipótesis.

5 Se hace aquí una libre asociación del sistema de las artes a la idea de la República «ideal» de Platón.



Visita de la Escuela Frei Pacifico, 2007, 6ª Bienal del Mercosur, Porto Alegre. Foto: Eduardo Seidl/indicefoto.com. La mediación fue hecha por dos estudiantes de la escuela que habían recibido una formación especial con el equipo del Proyecto Pedagógico.

En la Bienal del Mercosur, la función del curador pedagógico se materializó en diferentes formas en las tres ediciones en que estuvo presente: en la 6ª Bienal, como «alguien que no influye en la selección de los artistas. [...] alguien que actúa como un embajador del público y observa el evento con los ojos del visitante» (Camnitzer y Pérez-Barreiro 2009, 15); en la 7ª Bienal, como alguien que sigue sin participar en la definición de los artistas de las exposiciones, pero que propone la participación de artistas directamente en el proyecto pedagógico (alguien que tiene libertad para proponer acciones, estrategias y actividades autónomas, no necesariamente vinculadas al proyecto expositivo); y en la 8ª Bienal, realizada en el 2011, como alguien que participa en la selección de los artistas, en la definición de los componentes expositivos y activadores, y es responsable conceptualmente de uno de los proyectos expositivos y de las acciones educativas.

En la 8ª Bienal, las propuestas curatorial y pedagógica están unidas una a la otra, por lo que es difícil decir dónde comienza una y termina la otra. En el momento en que eso sucede, ya no se está hablando de una relación causal del proyecto pedagógico con la propuesta curatorial, sino de una especie de relación condicional y de igualdad de valor —si el pedagógico sufre alteraciones, sean ellas mínimas o grandes, repercutirán directamente en la acción curatorial, y viceversa—.

Otro factor importante, y desde entonces común a esas curadurías, es el hecho de que los tres curadores fueran artistas, condición que inevitablemente refleja, pauta y delinea sus propuestas pedagógicas. Las metodologías utilizadas son originadas de la práctica en ese campo.

Metodologías artísticas

«¿Es posible realizar experiencias productivas que integren el mundo artístico contemporáneo y el sistema educativo?» (Rubinich 2009, 184). Probablemente se dirá que sí. Pero vuelvo a preguntar: ¿es posible realizar experiencias productivas que integren el mundo artístico contemporáneo y el sistema educativo sin que, en la práctica, uno sea accesorio del otro? O incluso, ¿es posible que arte y educación sean protagonistas en un mismo proceso?, ¿cuál es la medida de ese equilibrio?, ¿esa medida existe?, ¿es necesaria?

Históricamente, la relación entre arte y educación, sobre todo en Brasil, ha estado determinada por una inversión alta de los educadores en relación con el arte, y mínima de los artistas en relación con la educación. La relación dialógica, tan citada en la contemporaneidad, no es tan recurrente como se menciona. Todavía existe una distancia muy grande entre los intereses del arte y los de la educación. Los sistemas de uno y de otro parecen responder a fuerzas de atracción distintas. Y, sobre ese punto, me pregunto siempre: ¿cuál es entonces el papel de un proyecto pedagógico de una bienal de arte contemporáneo?: ¿presentar obras de arte a la comunidad?, ¿atender centenas de miles de personas que están en la búsqueda de un «significado» para el arte?, ¿ofrecer transporte para que esas personas tengan una experiencia estética en un espacio expositivo?, ¿ellas necesitan salir de sus barrios, ciudades y regiones para que eso suceda?, ¿la experiencia con el arte está vinculada a la visita a un espacio expositivo?

En el año 2009, con ocasión de la 7ª Bienal del Mercosur, el proyecto pedagógico intentó invertir ese orden. En lugar de concentrar sus acciones en los espacios expositivos —y así condicionar la experiencia estética a la relación con los objetos de arte—, él fue integralmente descentralizado actuando en colaboración directa con

Proyecto Mapas Prácticos, taller «Primeiro entalhe», 2009, realizado por el artista Rodrigo Lourenço en el Atelier Desvenda, 7ª Bienal del Mercosur, Porto Alegre.
Foto: Eduardo Seidl/indicefoto.com



diferentes comunidades de Porto Alegre y ciudades del interior de Rio Grande do Sul. Buscamos trabajar, en aquel momento, con lo que llamamos metodologías artísticas. En lugar de hacer una «traducción» del arte a partir de herramientas pedagógicas, optamos por trabajar con propuestas artísticas con fuerte capital educativo, ya fuese que ese capital fuera intencional por parte de los artistas o reconocido como sólido por parte del equipo del proyecto.

Para tal fin, fueron invitados catorce artistas (en un total de doce proyectos) originarios en su mayoría de países de América Latina. A partir del envío del material sobre las diferentes regiones del estado, cada artista seleccionó una región y partió a un primer viaje de reconocimiento e investigación, del que luego volvía para hacer una residencia de un mes en la ciudad escogida. Ese programa se denominó Artistas en Disponibilidad y comenzó con un mapa de nueve ciudades y al término de las residencias contaba con más de veinte, dado el interés de las comunidades vecinas. Los proyectos eran muy diferentes entre sí, pero compartían una idea común: poner personas en contacto con personas es tal vez la acción más poderosa que el arte puede generar.

En su discurso «El museo virtual», presentado en el Congreso Anual de ICOM del año 2004, Suzanne Keene, profesora de Estudios Museológicos y de Patrimonio en el University College de Londres, al comparar el museo tradicional con el museo del futuro, y las dinámicas museológicas tradicionales con las contemporáneas, resaltó la necesidad de ese cambio de enfoque:

[...] el museo del futuro funcionará más como un proceso o una experiencia que revela los espacios de las comunidades a las que él sirve. Porque no se puede más seguir suponiendo que las colecciones son centrales en el papel del museo —más que eso, son las personas las que lo son—. (Citado en Meyric-Hughes 2008, 31).

La propuesta de Marina De Caro para la 7ª Bienal consistió en una revisión de las acciones desarrolladas anteriormente en el proyecto pedagógico, priorizando aquellas que ofrecían un fuerte potencial social. Su plataforma de trabajo: las utopías. Según De Caro:

Entre la práctica y la teoría encontramos experiencias que desde hace años cultivan la escucha y el habla, el grito y el susurro, la poesía y el arte. Antes, en un espacio íntimo, y ahora, multiplicados, marcamos en el mapa los lugares de encuentros, las micrópolis, las ciudades independientes y experimentales. (2009, 4).

El proyecto pedagógico de la 7ª Bienal, más que ofrecer herramientas a la comunidad, intentó trabajar en conjunto con esta, intercambiando saberes y maneras de hacer, trabajando en total situación de colaboración. En otras palabras, intercambiando ignorancias y usando el arte como un medio para resolver problemas, demostrando su conexión con la propuesta pedagógica de Luis Camnitzer.

Para De Caro era fundamental pensar el proyecto pedagógico y la propia Bienal no como un espacio, sino como un tiempo de trabajo. Tiempo este regido por muchas voces y fuerzas, en una situación completamente descentralizada, esto es, fuera

del ámbito de la propia Bienal. De las formaciones para profesores —transformadas en esta edición en el Programa de Residencias— a los talleres para estudiantes y a la propia experiencia de mediación, la plataforma de trabajo propuesta por De Caro tenía como eje la descentralización de las acciones y el intercambio de saberes. Por eso era tan importante que los proyectos de residencia estuvieran abiertos a una situación de colaboración.

Otro factor significativo, constituyente del proyecto de De Caro, es la autonomía. El proyecto pedagógico de la 7ª Bienal funcionó de forma prácticamente independiente, contando con artistas, actividades y presupuesto propios, y construido a partir de principios que no necesitaban referir obligatoriamente al proyecto curatorial como propuesta expositiva. Él creó para sí una zona de autonomía artístico-pedagógica.

En cuanto a los proyectos de residencias, estos iban desde clases de gimnasia y filosofía política, dirigidas por el artista y sociólogo argentino Diego Melero a estudiantes de educación media y universitarios, hasta una especie de Colección (artística) Vecinal, construida a partir de obras prestadas por los moradores de diferentes barrios de Caxias do Sul al curador chileno Gonzalo Pedraza. Gonzalo y sus cocuradores golpearon a la puerta de numerosas casas, provistos con una sencilla y muy potente pregunta: «¿Usted podría prestarme una obra de arte?». Otro proyecto realizado fue un sistema de intercambio de deseos creado por el francés Nicolas Floc'h, que consistía en realizar colaborativamente, en escala real, los deseos colectivos de tres comunidades de Porto Alegre: una escuela localizada a una hora del centro de la ciudad, un grupo de adolescentes de uno de los morros (favelas) más peligrosos de la capital, y una comunidad autónoma responsable de la ocupación de un predio abandonado ubicado en el centro de Porto Alegre. Los deseos: una van para los estudiantes de la escuela de Lami, una cancha de fútbol y una banda para los adolescentes del Morro da Cruz, una identidad visual para la Comunidad Autónoma Utopía y Lucha. Otro proyecto era una red aparentemente simple, propuesta por el artista brasileño João Modé, hecha de hilos, líneas y semejantes, construida colectivamente por la comunidad de cuatro regiones fronterizas localizadas en el estado, generando así una especie de tercera frontera en esos puntos donde Brasil encuentra a Uruguay y, en consecuencia, donde existe un tránsito cultural.⁶

Estar en disponibilidad era la condición para la realización de este proyecto. Disponibilidad para escuchar, disponibilidad para cambiar de camino, disponibilidad para cambiar de idea, disponibilidad para las personas. Artistas en Disponibilidad fue, ciertamente, uno de los programas más interesantes que se haya realizado en la Bienal del Mercosur. Logró, a partir de un proceso generoso de colaboración —la generosidad que hoy en día es artículo de lujo—, atender demandas presentes en el campo (ampliado) de la educación y de la cultura. Después de su realización,

⁶ Las publicaciones y videos resultantes del Programa de Residencias Artistas en Disponibilidad pueden encontrarse en la página web de la Bienal del Mercosur: www.bienalmercosul.art.br.



fue aún más evidente que la distancia sentida por los educadores en relación con el arte es, sobre todo, una responsabilidad del campo del arte que, en una preocupación constante de no dejarse simplificar, se acaba cerrando en una métrica muy particular, construida sobre cimientos bastante pesados que aún priorizan, en su mayoría, la experiencia objetual por encima de la relación humana, la comunicación y la participación.

Proceso de descentralización

El Programa Artistas en Disponibilidad llegó a confirmar un proceso importante iniciado desde la 6ª Bienal, el de descentralización del proyecto pedagógico. Con el objetivo de mapear el escenario de la educación del arte en el interior del estado, se organizó en el 2007 un grupo de trabajo formado por artistas y educadores dispuestos e interesados en ir por diferentes regiones de Rio Grande do Sul promoviendo debates sobre arte contemporáneo y realizando talleres. Fueron 52 encuentros realizados en más de 40 ciudades, con siete mil profesores. Hecho inédito en una bienal de artes visuales, inédito para la Secretaría de Estado de Educación e inédito para los mismos profesores, que hacía veinte años no participaban en formaciones ni en actualizaciones sobre ese otro transatlántico llamado arte. Éxito absoluto. Sin embargo, se creó un problema gigantesco, porque finalmente: ¿qué vamos a hacer con esos siete mil profesores?, ¿qué tipo de relación se puede establecer?, ¿cómo vamos a hacerlo?,

▲ Proyecto Mapas Prácticos, taller «¿Dónde está el arte?», 2009, realizado a la orilla del Río Guaíba por el artista Marcos Sari, 7ª Bienal del Mercosur, Porto Alegre.
Foto: Eduardo Seidl/índicefoto.com

¿qué expectativas tienen esas personas?, ¿qué deseos, voluntades e intereses tienen esos profesores?, ¿cuál es el papel de la Bienal en todo eso?

El proceso de descentralización de las acciones pedagógicas de la Bienal del Mercosur comenzó así, a ciegas pero con impulso, con el afán de resolver problemas que de hecho no conocíamos tan bien. Tradicionalmente, las formaciones para profesores se realizaban únicamente en Porto Alegre, en vísperas de la apertura de la exposición, con el objetivo de presentar temáticas, muestras, artistas y obras, e indicar planteamientos a los profesores de artes. Luego era imposible creer que sabíamos lo que estábamos haciendo. No sabíamos. Pero de alguna forma, sabíamos que valdría la pena la inversión. Cuando se trata de educación, la mínima ganancia ya es ganancia y media, y necesitábamos entender cómo aquella trama educativa, aquel público principal de la Bienal, se organizaba a escala regional.

El resultado de ese primer movimiento de descentralización generó en el proyecto la necesidad de repensar su lugar y su función. Había un canal abierto con 7.000 profesores (7.000 profesores son 70 x 100, ¡no es poca cosa!). Entonces, ¿qué podríamos hacer con eso?, ¿tendríamos que hacer algo con eso?, ¿cómo?, ¿por dónde comenzar/continuar? Pocos profesores lo saben, pero el proceso de permanencia del proyecto pedagógico, iniciado después de culminada la 6ª Bienal, se debe, y mucho, a cada uno de ellos.

Desde entonces, el proyecto pedagógico ha ido tornándose cada vez más «freiriano», mirando principalmente al mundo, a las personas y a los procesos cotidianos de ese mundo. El compromiso con el arte es menos un compromiso y más un modo de pensar y de hacer. Es menos materia de proposición y más condición inherente a aquello que propone. Eso se reflejó no solo en Artistas en Disponibilidad, sino en otros dos programas que ocupan un lugar especial en ese proceso de descentralización.

Los Mapas Prácticos son uno de ellos. Fueron propuestos por Marina De Caro en respuesta al Espacio Educativo⁷ creado en la 6ª Bienal. Dentro de la serie de cuestionamientos de De Caro al entrar en contacto con el proyecto pedagógico, uno de ellos fue muy puntual: «Porto Alegre ¿tiene artistas (y en consecuencia estudios de artistas)?». Yo, de manera muy tranquila y con la curiosidad por el propósito de la pregunta, respondí: «Sí, obviamente; muchos, además». Marina respondió: «¿Por qué entonces, condicionar la experiencia artística del visitante al espacio de la Bienal, un evento que ocurre cada dos años y dura un poco más de dos meses?», y complementó:

7 El Espacio Educativo consistía en un espacio de investigación, diálogo y creación dedicado al público visitante, localizado en el Cais do Porto, uno de los lugares ocupados por la Bienal del Mercosur. En ese espacio se realizaban talleres, conversatorios, conferencias, exposiciones, muestras de video, entre otras actividades. Estuvo totalmente dirigido por un grupo de ocho coordinadores que planeaban desde los talleres hasta la sistematización de las exposiciones, la programación, etc.



Programa de Residencias Artistas en Disponibilidad, Proyecto Red de João Modé, 2009, frontera entre Barra do Guarai (Brasil) y Bella Unión (Uruguay). Foto: João Modé.

¿No sería más interesante capitalizar esos artistas, estudios, colectivos, galerías, grupos y espacios que Porto Alegre ya tiene, proponiéndoles que ofrezcan talleres, conferencias, cursos y lo que más tuvieran interés de ofrecer a los estudiantes y profesores que visitan la Bienal? De esta forma la duración de la exposición no inviabilizaría la experiencia y las personas podrían organizarse y hacer sus escogencias y contactos sin la mediación de la Bienal.

Con esa propuesta, De Caro no solo abría los ojos a la comunidad, insertándola en el proceso como agente proponente, sino que fortalecía la creación de vínculos entre diferentes actores de un mismo escenario.

Por lo tanto, se realizó un mapeo de propuestas artísticas y educativas en la ciudad de Porto Alegre. Esas propuestas generaron una agenda, que fue puesta a disposición en el formato de un mapa distribuido en los colegios, universidades y en el propio espacio de la Bienal. Los talleres tuvieron lugar tanto en colegios como en parques, museos y plazas; involucraron desde estudiantes y profesores, hasta el público visitante de la Bienal, de tercera edad y muchos curiosos.

Mi propuesta con este artículo, reitero, no es presentar las acciones pedagógicas más exitosas de la Bienal del Mercosur —lejos de eso—, sino, a partir de las sutilezas percibidas en sus propuestas, compartir algunos puntos de vista sobre el arte y la educación. Público Mediador, el otro programa, fue una acción bastante pequeña, realizada en los últimos días de la exposición, pero con un potencial de discurso que, ciertamente, pasaría el límite de las 7.000 palabras permitidas para este artículo. En consecuencia, voy a intentar evitar los detalles. Consistió en hacer disponible a la comunidad la posibilidad de proponer una mediación sobre alguna obra, itinerario

o muestra de la Bienal. Más «freiriano» imposible! «No hay docencia sin discente»,⁸ como diría él. Comenzó con la participación de la costurera que había hecho las cortinas que fueron empleadas en la escenografía de una de las muestras. Doña Eny pasó semanas en el espacio de la muestra, cuando todavía estaba en construcción, cosiendo las enormes cortinas. Culminado su trabajo, algunos días antes de la apertura de la Bienal, se fue y nunca más volvió. Hasta que la invitamos para que volviera y hablara un poco de su experiencia de pasar tanto tiempo construyendo algo que sería determinante para la presentación de una exposición de arte, de la cual ella tenía poquísima información, pero una responsabilidad de artista. Doña Eny nos mostró no lo que estaba detrás del objeto de arte, sino lo que él no puede contar; relató una experiencia estética a partir de la no-experiencia con la obra de arte. Nos presentó una lectura de la muestra que desborda su posibilidad de existencia como arte. ¿No sería ese el verdadero papel de un proyecto pedagógico, «comprender cuál es la posición que Eva ocupa en su contexto social, quién trabaja para producir la uva y quién se lucra con ese trabajo» (Freire 1995)?⁹

El papel formador (un proceso endógeno)

La formación de público es una de las preocupaciones centrales de los museos e instituciones culturales de todo el mundo. No es diferente en la «ex-céntrica» Bienal del Mercosur. Los números están cada vez más llenos de cifras. Las muestras están cada vez más abarrotadas de visitantes. Y eso está garantizando la realización y permanencia de muchos proyectos. No es diferente en la ahora «institución de acción cultural permanente» Bienal del Mercosur. No obstante, luego de 7,5 ediciones, ya logramos visualizar mejor ese escenario y reconocer dónde y en qué momento esa formación de hecho se efectúa.

La formación de mediadores¹⁰ es una de las acciones más tradicionales de la Bienal del Mercosur; está presente desde la primera edición y tiene como objetivo central preparar a las personas para que actúen como mediadores, atendiendo al público que visita las muestras, principal objetivo de esa entidad llamada «Formación de público». Sin embargo, hace algunas ediciones se ha percibido que el público principal de la Bienal no es solo el escolar o el visitante de las muestras, sino los mediadores mismos. Son esas personas que tienen una experiencia transformadora con el arte y que más que nadie forman opinión al respecto. Si se considera que son en su mayoría estudiantes provenientes de los más diversos programas universitarios (de artes, medicina, derecho, pedagogía, biología, ingeniería, filosofía, música, arquitectura, comunicación y un sinnúmero de otras áreas del conocimiento); con poco o ningún conocimiento sobre

8 La cita hace referencia al título del primer capítulo de *Pedagogía de la Autonomía*, obra de Paulo Freire, publicada en 1996 (21).

9 Alusión a la experiencia estética vivida por doña Eny en relación con el proceso de alfabetización creado por Paulo Freire, en el que el pedagogo afirma que leer no implica solo juntar palabras, sino contextualizar lo que esas palabras están diciendo.

10 Léase: monitores, guías, facilitadores o educadores, depende del gusto, de la coordenada geográfica y de la base teórica.

arte; que invierten su tiempo para hacer un curso de tres meses, dos veces por semana; que tienen contacto directo con artistas, curadores y conceptos que son nuevos para ellos; que hacen algo que no saben muy bien qué es, pero que les exigirá una dedicación casi exclusiva, pues es un trabajo diario; que comparten un espacio con personas que ellos nunca vieron antes; si se consideran todas esas circunstancias que van en pro de esa fuerza mayor llamada arte, entonces, no hay cómo sacarlos de la posición de público principal de la Bienal del Mercosur. Cerca de 2.000 estudiantes actuaron (y siguen actuando) como mediadores en las diferentes ediciones del evento. De todos los eventos que constituyen la Bienal del Mercosur ese es, con seguridad, el más precioso, pues es el que genera buena parte de los demás.

Si la Bienal del Mercosur es realmente una institución de formación, eso se debe en gran parte a esa experiencia. Y más que generar público para la propia Bienal, genera también mano de obra más calificada para la ciudad, toda vez que todos, críticos, artistas, educadores, historiadores, montadores, dirigentes, gestores, curadores, en algún momento de nuestras vidas fuimos mediadores.

La permanencia

Las bienales son conocidas por su carácter temporal, ostentoso y fugaz. Para buena parte de la población de Porto Alegre, la Bienal del Mercosur no es diferente. Llega cada dos años, monta un circo, gasta bastante dinero, presenta obras que nadie entiende, desinstala todo eso y se va. Se va para dónde, yo (me) pregunto, ¿qué lugar es ese donde la Bienal del Mercosur se instala cuando cierra cada una de sus ediciones?, ¿qué relación establece con la comunidad al punto de ser cuestionada aun por no dejar nada para la ciudad?, ¿qué debería dejar para la ciudad?, ¿qué tipo de «cosa» se espera que ella pueda dejar para la ciudad? De todas las posibles, solo logro pensar en educación. Es cliché, es barato, pero no hay crecimiento económico sin educación, no hay inversión cultural que se sustente sin tener en cuenta la educación. Debe recordarse que «[...] la educación por sí sola no transforma a la sociedad, sin ella tampoco cambia la sociedad» (Freire 1987).

Por suerte —o destino, vaya uno a saber—, en el 2007 y el 2008, debido al salto generado por la 6ª Bienal, la Fundación se reinventó como institución, y tomando consciencia de su papel de formación, optó por hacer de su proyecto pedagógico un proyecto de acción permanente, construido en unión con la comunidad y en constante diálogo con profesores, estudiantes y demás agentes de la red de enseñanza local. Obviamente, esa no fue una decisión fácil, pero, entendida como necesaria, hoy determina todos los pasos de la Bienal del Mercosur.

El movimiento de colaboración y respeto existente entre los proyectos curatorial y pedagógico de las últimas tres ediciones de la Bienal refleja la postura de la institución en relación con su misión frente a la educación.

▼ Programa de Residencias Artistas en Disponibilidad, Proyecto Red de João Modé, 2009, Aceguá (Brasil) – Aceguá (Uruguay). Foto: João Modé.
La imagen muestra el marco fronterizo presente en la división entre Aceguá (Brasil) y Aceguá (Uruguay); al fondo una red propuesta por el artista Modé, tejida por la comunidad que provoca un desbordamiento de la frontera.



Punto de llegada = punto de partida

Es bien sabido que una bienal de artes visuales es un evento grandioso que moviliza un presupuesto bastante generoso que podría suplir una serie de demandas públicas consideradas como urgentes. Así, es imposible hablar de un proyecto pedagógico teniendo como base únicamente las prerrogativas educativas. Los postulados teóricos de un proyecto como este engloban mucho más que conceptos provenientes de los campos del arte y de la educación.

Hace algunos años, en conversación con mi padre sobre el presupuesto total de una (edición de la) Bienal del Mercosur, él comentó que era exactamente igual al presupuesto anual (aparte de la nómina) de la ciudad donde nací y crecí, Butiá, y que hoy tiene cerca de veinte mil habitantes, ningún museo, ningún centro cultural, algunos colegios y una historia de pobreza y decrecimiento generados por la explotación minera desenfrenada e inhumana. El recuerdo de esa conversación, aparentemente sin mayor propósito, me acompaña en todos los pasos y decisiones tomados dentro del proyecto pedagógico, y es determinante en la definición de muchos procesos. No puedo concebir que se gaste en una muestra de arte lo que se gasta para mantener un municipio de veinte mil habitantes. No puedo concebir que solo se gaste en un municipio de veinte mil habitantes lo que se gasta para realizar una muestra de arte.

En el 2006, en la primera reunión que tuve con Luis Camnitzer, le informé el número esperado de estudiantes que visitarían la 6ª Bienal: 200.000. Recuerdo haber salido de la sala en el intervalo de la reunión y observar a Luis un poco incómodo. Estaba incómodo con los números. Yo le dije, entonces, que no se preocupara, que era posible y que si no lo fuera, atenderíamos la mitad de ese contingente y eso no sería un problema. Luis fue gentil y fingió estar aliviado con la noticia. Fueron necesarios algunos años para que yo percibiera que el problema estaba en que eso no fuera un problema.

En 2008, al iniciar el trabajo con Marina De Caro, después de una reunión en la que le presentamos las acciones realizadas en las ediciones anteriores y, consecuentemente los números alcanzados, Marina me miró y dijo: «¿Por qué en Brasil ustedes tienen que

hacer todo grande: grandes muestras, muchos artistas, mil talleres, centenas de millares de visitantes?, ¿no podemos trabajar en una escala uno a uno?». Trabajar con Marina fue increíble en el sentido de aprender a hacer menos, a trabajar en una escala humana.

Un proyecto pedagógico no es un constructo originario de la relación entre un concepto teórico y actividades prácticas, que resultan en números. Siempre que pienso en el proyecto pedagógico de la Bienal del Mercosur, el paisaje vislumbrado es una acción que excede los campos del arte y de la educación, invadiendo otros sectores del inmenso universo de las necesidades humanas: va desde la generación de empleo, pasando por los aspectos de transporte público, el saneamiento básico, la merienda escolar, el sistema penitenciario, la mala distribución de la renta, la autoestima de estudiantes y profesores, hasta aterrizar en el enigmático sector del arte contemporáneo. Es de las cosas del mundo de lo que hablamos. De las cosas mismas y de su contraste con otras.

El proyecto pedagógico de la Bienal del Mercosur es construido todos los días y a partir de las metodologías de sus participantes, profesores, estudiantes, colaboradores y curadores. Las propuestas de Luiz Camnitzer, Marina De Caro y Pablo Helguera siguen vivas y vigentes. Y no solo se complementan, sino que existen cuando están en contacto una con otra. El proyecto de Luis, por ejemplo, existe en su potencia máxima en especial después de la realización del proyecto de Marina. El proyecto de



Marina evidencia no solo las propuestas educativas de la 7ª Bienal, sino que anticipa procesos de la 8ª Bienal. Y el proyecto de Pablo recupera aspectos tratados en el proyecto de Luis y realiza procesos no finalizados por Marina. Más que comparaciones, lo que se establece es una relación de diálogo y colaboración. Aunque el proyecto pedagógico de la Bienal del Mercosur esté generalmente vinculado a las experiencias bianuales y a las propuestas pedagógicas (curatoriales), lo que da aliento y fuerza es ese hilo sutil que las amarra entre sí, garantizando el espacio para reinventarse y seguir.

O [nos re]inventamos, o estamos perdidos. ¿No fue así como tan bien profetizó Simón Rodríguez?¹¹

Referencias bibliográficas

- Barbosa, Ana Mae. 2008. «Educação em Museus: termos que revelam preconceitos», en: *Revista Museu*. Disponible en <<http://www.revistamuseu.com.br/18demai/artigos.asp?id=16434>>, consultado el 28 de junio del 2011.
- Camnitzer, Luis. 2006. *Propuesta para el aspecto pedagógico de la Bienal del Mercosur*. Porto Alegre: Fundação Bienal do Mercosul. Sin publicar.
- Camnitzer, Luis y Gabriel Pérez-Barreiro (orgs.). 2009. *Educação para a arte / Arte para a educação*. Porto Alegre: Fundação Bienal de Artes Visuais do Mercosul. Disponible en <www.bienalmercosul.art.br/novo/arquivos/.../Livro_Arte_Educacao.pdf>, consultado el 28 de junio del 2011.
- De caro, Marina (org.). 2009. «Micropolis Experimentais: traduções da arte para a educação». Porto Alegre: Fundação Bienal de Artes Visuais do Mercosul. Disponible en <www.bienalmercosul.art.br/novo/.../pdf/Micropolis%20Experimentais.pdf>, consultado el 28 de junio del 2011.
- Fidelis, Gaudêncio. 2005. «Uma história concisa da Bienal do Mercosul». Porto Alegre: Fundação Bienal de Artes Visuais do Mercosul.
- Freire, Paulo. 1987. *Pedagogia do Oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra.
- Freire, Paulo. 1995. *Educação na cidade*. São Paulo: Cortez.
- Freire, Paulo. 1996. *Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra.
- Hoff, Mônica. 2010. «Horizonte em espiral ou o oxímoro perfeito», en: *Horizonte Expandido*, André Severo y Maria Helena Bernardes (orgs.). Porto Alegre: Nau Produtora.
- Ladagga, Reinaldo. 2006. *Estética de la emergencia*. Buenos Aires: Adriana Hidalgo Editora.
- Meyric-Hughes, Henry. 2008. «A história e a importância da Bienal como instrumento de globalização», em: *Arte, Crítica e Mundialização*, Mariza Bertoli y Verônica Stigger (orgs.). São Paulo: IMESP.

11 Simón Rodríguez (1769–1853) fue, con certeza, uno de los pedagogos más interesantes de la historia. Profesor y mentor de Simón Bolívar, es de sospechar que Paulo Freire lo haya leído en algún momento de su vida, dado el encuentro de ideas que ocurre entre ambos. Es mencionado en este texto como un suspiro de esperanza.

- Motta, Gabriela. 2007. *Entre olhares e leituras: uma abordagem da Bienal do Mercosul*. Porto Alegre: Zouk.
- Rubinich, Lucas. 2009. «Las difíciles relaciones entre el arte y la educación», en: *Micropolis Experimentais: traduções da arte para a educação*, Marina De Caro (org.). Porto Alegre: Fundação Bienal do Mercosul.
- Vergara, Luiz Guilherme. 2011 [1996]. «Curadorias Educativas: Percepção Imaginativa / Consciência do Olhar», em: *Mediação: traçando o território – Caderno de Mediadores da 8ª Bienal do Mercosul*, Pablo Helguera (org.). Porto Alegre: Fundação Bienal de Artes Visuais do Mercosul.

PEDAGOGÍA PARA LA
PRÁCTICA SOCIAL:
NOTAS DE MATERIALES
Y TÉCNICAS PARA EL
ARTE SOCIAL

Pablo Helguera

▼ Pablo Helguera, *The seven bridges of Königsberg*, 2008, anecdotario, instalación y performance, Forever & Today, Manhattan. Foto cortesía del artista.



Introducción

El presente texto proviene de tres capítulos de un libro que será publicado este año, destinado a proporcionar herramientas de referencia para estudiantes de arte y aquellos interesados en aprender más acerca de la práctica del arte público/comunitario o del intercambio social a través de los dispositivos de la pedagogía. Fui motivado a escribirlo gracias a una invitación por parte de los artistas Harrell Fletcher y Jen de los Reyes para dictar un curso en la Universidad Estatal de Portland sobre el tema de la práctica social, lo que me llevó a buscar material de lectura sobre el tema.¹

En los Estados Unidos, el establecimiento de la práctica social en las escuelas de arte se remonta a hace unos cinco años, más o menos, según la literatura académica que aborda el fenómeno. Aunque varios académicos y escritores están empezando a centrarse en este tema, hay una brecha entre los debates teóricos sobre el arte socialmente comprometido y las cuestiones en torno a su aplicación efectiva. Los textos académicos existentes de autores como Claire Bishop, Tom Finkelpearl y Shannon Jackson, si bien teorizan sobre estas prácticas, por lo general no se ocupan de aspectos metodológicos o de las cuestiones prácticas —valga la redundancia— de la práctica social.

Al pensar en cómo otras áreas del arte (pintura, grabado, fotografía) cuentan con manuales técnicos que le sirven de guía al artista para lograr los resultados que busca, llegué a la conclusión de que los que ejercemos la práctica social necesitamos de textos propios de referencia práctica. Pensé que sería útil poner a disposición una obra que se presenta como el resultado de los conocimientos concretos, experiencias y conclusiones derivadas de los usos específicos de los diversos formatos interactivos, métodos discursivos y pedagógicos conectados a situaciones de la vida real. El objetivo de estos fragmentos preliminares, por lo tanto, no es servir como un texto teórico, sino ofrecer ejemplos de las posibles formas de utilizar el arte en el ámbito social mediante la descripción de los debates en torno a la teoría y algunas de las más conocidas y exitosas aplicaciones de estas ideas.

El proyecto, lo confieso, tiene a su vez un cierto propósito político. La pedagogía en museos es tradicionalmente supeditada a la curaduría; aquí, en cambio, se intenta demostrar el creciente papel de los procesos de índole pedagógica en la práctica artística actual y la posición única de la disciplina educativa, en vez de la curaduría tradicional, como fuente de conocimiento para toda aquella obra que se basa en el proceso y la interacción social.

1 En Latinoamérica, el tipo de arte que aquí caracterizo no se agrupa con una descripción tan programática como en el mundo angloparlante. Sin embargo, es claro que hoy día la dirección que han tomado las nuevas propuestas que buscan desarrollar las ideas del arte público, comunitario, relacional, de crítica institucional, participativo o colaborativo, no son un fenómeno local, sino generalizado y practicado por toda clase de individuos, colectivos y espacios alternativos. Por ello considero que requieren atención.

Debido a que no hay ningún plan de estudios establecido para la práctica social, existe la necesidad de construirlo desde el principio. Las meras Historia y Teoría del Arte no son suficientes: si bien son fundamentales para proporcionar un marco histórico y contextual de nuestra práctica, la práctica social es una forma de actuación en el campo social expandido, y como tal tiene que romper, al menos temporalmente, con su propia autorreferencialidad (no es casualidad que el término «práctica social» evite la palabra «arte»). Uno tiene que recurrir a una combinación de disciplinas que incluyen al teatro, la pedagogía, la etnografía, la antropología y la comunicación, entre otras. Cada artista construye su vocabulario de manera diferente a partir de una combinación de estas, en función de sus intereses y necesidades.

Reconozco que mi interés en utilizar la pedagogía como marco de referencia principal para la práctica social se debe a un prejuicio personal: ejercí la educación de arte y mi trabajo como artista al mismo tiempo, en 1991, cuando empecé a trabajar en el Departamento de Educación del Museo del Instituto de Artes de Chicago, a la vez que estudiaba artes visuales. Poco a poco me di cuenta de los paralelismos entre el arte y el proceso de la educación. La experiencia me ha llevado a creer que algunos de los mayores desafíos de la creación de obras de práctica social pueden ser abordados con éxito remitiéndose al campo de la pedagogía, que históricamente ha navegado territorios similares. Hoy en día no es ningún secreto que las metodologías pedagógicas para interactuar con el público, los métodos basados en la investigación y el diálogo colaborativo brindan un marco ideal para las prácticas conceptuales basadas en procesos de colaboración. No es de extrañar que los artistas que trabajan en este ámbito se sientan a gusto en los departamentos de educación de los museos.

El objetivo aquí no es convertir la práctica social en un conjunto de reglas académicas: busco establecer que el arte de práctica social no puede ser creado productivamente, o significativamente, dentro de un vacío de conocimiento, y que se requieren estructuras determinadas para apoyar esta práctica. Los artistas que desean trabajar con comunidades pueden beneficiarse mucho de los conocimientos acumulados por la pedagogía para tomar decisiones informadas sobre cómo participar y establecer la construcción de intercambios y experiencias significativas. El objetivo no es convertirnos en etnógrafos aficionados, sociólogos o educadores, sino llegar a un mejor entendimiento de las complejidades de los campos que han estado allí antes que nosotros, aprender algunas de sus herramientas, y transponerlas al territorio fértil del arte para generar puntos de vista y descubrimientos significativos.



Definiciones

¿Qué se quiere decir al referirse al término «práctica social»?² ¿Acaso son sinónimos la sociabilidad, la participación y el compromiso social? Cuando uno se refiere a un arte «socialmente involucrado», ¿qué implica esa descripción acerca de otros tipos de arte?

Como paso principal para entender estas nuevas prácticas, es necesario tratar de definir lo que se entiende por «arte socialmente involucrado», cómo se relaciona con el actual concepto de «práctica social» y por qué este modo de hacer arte difiere de otros tipos de arte. Debido a que la terminología en torno a esta práctica es muy porosa, es necesario crear una definición provisional de la clase de trabajo a la que me estoy refiriendo.

2 El término anglosajón, *social practice*, ha proliferado en el medio del arte contemporáneo y hace referencia al tipo de obra actual que en tiempos anteriores ha recibido el nombre de «arte público», «comunitario», «participativo» e incluso «relacional». Sin embargo, es posible que *social practice* haya emergido en respuesta al bagaje cultural de estos términos, y parece comenzar a predominar como referente del grupo de formas de trabajo de varios artistas actuales, cuyo objetivo principal es trabajar con individuos o comunidades. Debido a la proliferación del término y a la ausencia de un equivalente directo en español, por conveniencia me remitiré a «práctica social» o «arte socialmente involucrado».

A izquierda y derecha: Donald Judd, *100 obras sin título en el molino de aluminio*, 1982–1986, cien cajas de aluminio de 41 x 51 x 72 pulgadas de dimensiones exteriores. Colección permanente de la Fundación Chinati, Marfa, Texas. Foto: Louis Vest, tomada de <http://www.flickr.com/photos/oneeighteen/> bajo licencia Atribución–NoComercial 2.0 Genérica (CC BY–NC 2.0)



Para empezar por lo obvio: todo el arte, en la medida en que se crea para ser comunicado a los demás, es social. El arte es también social en cuanto representa una conversación entre dos o más individuos. Sin embargo, decir que todo arte es social no lleva muy lejos en la comprensión de la diferencia entre una obra estética, como una pintura, y una interacción social que se proclama como la práctica artístico–social. ¿Cuál sería la diferencia entonces?

Todo arte es social, pero también puede hacerse una distinción: solo ciertas obras de arte exigen la participación directa en su proceso de creación, como parte central de la obra. Esto significa que si bien una pintura de acción es un registro de las pinceladas gestuales que la produjeron, el acto de ejecución de estas pinceladas en sí mismo no es el objetivo principal de la obra (de lo contrario, la pintura no tendría por qué ser preservada). En cambio, la técnica china de pintar en el agua o una mandala están inextricablemente ligadas al proceso de su fabricación, y la eventual desaparición de la mandala o la pintura de agua es coherente con su identidad efímera. De manera similar, la noción de que el proceso de pensamiento es la obra y la materialidad de la obra es opcional son ideas centrales para el conceptualismo.

La lógica de la práctica social continúa existiendo dentro de esa misma tradición del arte conceptual. Pero esto no significa decir que todo el arte procesual sea también socialmente involucrado. De otra manera, una escultura de Donald Judd no sería diferente de un performance de Thomas Hirshhorn, por ejemplo, cuando el minimalismo enfatiza procesos que eliminan la participación física del artista en la producción.

Esta caracterización, que tal vez resulte un poco tediosa, es quizá menos importante que la necesidad de definir lo que se entiende por «social», por la noción de contrato y por el término «interacción». Si bien no hay un acuerdo definitivo sobre lo que constituye una interacción significativa, lo que parece caracterizar el arte socialmente involucrado es el hecho de que depende de las interacciones sociales para existir.

La construcción de la noción de arte socialmente involucrado, tal como se entiende hoy en día, sigue siendo un trabajo que, dependiendo de quién la describa, puede abarcar una genealogía que se remonta a la vanguardia y se expande de manera significativa en la aparición del posminimalismo.

En décadas anteriores, el arte basado en la interacción social fue identificado a veces como «comunidad artística», «colaboración», arte «participativo», «dialógico», «público» y «relacional», entre muchos otros términos. Es común que la redefinición de un determinado tipo de arte nazca de la necesidad de trazar una línea entre las generaciones, para evitar el bagaje histórico de una obra realizada en un periodo anterior. En la actualidad, el término «práctica social» ha cobrado prominencia en las publicaciones recientes, simposios y exposiciones, y en la medida que resulta favorecido en su uso de manera más general, requiere un análisis más detallado.

Es interesante que el favorecido término «práctica social» excluya la palabra «arte», lo que denota un distanciamiento crítico de otras formas de hacer arte. Una posible explicación es que este término busca alejarse de la noción misma del artista como entidad individual y eje central de la creación. El arte socialmente involucrado es casi por definición un tipo de arte en que el protagonismo del autor puede entrar en conflicto con las nociones de participación o colaboración sobre las que se construye.

Sin embargo, el cambio del término «arte» por el término supuestamente más profesional de «práctica» también plantea la pregunta de por qué tal actividad debe existir en el campo del arte. Aunque pueda parecer retórica, esta es una pregunta importante, pues los estudiantes de arte atraídos por esta forma de creación a menudo se cuestionan si sería más útil abandonar el arte por completo para dedicarse a ser profesionales en el ámbito de la sociología, el activismo, etc. La «práctica social» no solo se posiciona incómodamente entre las disciplinas que tienen marcos firmes de funcionamiento y reconocimiento, sino que además está en contradicción con la infraestructura del mercado capitalista del mundo del arte: el trabajo socialmente comprometido, en general, no solo es difícil de coleccionar, sino que el culto al artista individual resulta ser un problema ético para un artista cuyo trabajo gira en torno a cómo trabajar con los demás y/o que fomenta ideales como la democracia y la colaboración. Como resultado, muchos artistas buscan formas en las que puede renunciar no solo al proceso mismo de las decisiones de la obra, sino también a la autoría misma.

Esta incómoda posición del artista entre la práctica social como arte y las disciplinas sociales externas al arte es probablemente irresoluble, a la vez que necesaria.

Como tal, los enlaces directos y el conflicto con el arte y la sociología deben ser abiertamente declarados, y la tensión debe ser reconocida. Esto significa dos cosas: en primer lugar, que si bien el artista socialmente involucrado puede y debe desafiar el mercado del arte, tratando de redefinir la noción de autoría, no puede renunciar a ella plenamente sin renunciar por completo a existir en el ámbito del arte. Esto no quiere decir que los artistas deban recurrir a las formas tradicionales de la autoría, sino que la noción de autoría debe entenderse en su mayor complejidad, no relegada tan solo a la definición tradicional del genio iluminado, sino como un reconocimiento de responsabilidad. La autoría es también el liderazgo, y sus alternativas (por ejemplo, el decir que uno es solo «habilitador» de una experiencia) son demasiado débiles para mantenerse en el ámbito social, sin que causen dispersión y caos. En segundo lugar, hay que trascender la acusación común de que un artista que trabaja en el ámbito social es un antropólogo o sociólogo aficionado. La práctica social es un tipo de hacer arte que reúne los elementos y condiciones, los temas y problemas que normalmente pertenecen a otras disciplinas, pero que son desplazados temporalmente a un espacio de ambigüedad. Este desplazamiento temporal al territorio del arte es lo que puede aportar nuevas perspectivas sobre un problema o condición particular, y a su vez hacerlo visible a otras disciplinas.

- **Práctica real y práctica simbólica**

Uno de los pasos principales para la comprensión del arte socialmente involucrado es la distinción entre lo que describiré como una práctica simbólica y una real. Para poner algunos ejemplos:

Un artista o grupo de artistas crean una «escuela alternativa de arte», proponiendo un enfoque nuevo y radical de enseñanza. El proyecto no solo se presenta como un proyecto de arte, sino también como una escuela activa. Sin embargo, en cuanto a su currículo y programa, la «escuela» se asemeja bastante a una normal, si bien el tema de las asignaturas es más variado. Los cursos en su contenido y el formato no se diferencian de la estructura de la mayoría de cursos de educación continua. Por otra parte, las conferencias y la asistencia tienden a la autoselectividad, hasta el punto de que los participantes del curso no son el público en general, sino estudiantes de arte, artistas o iniciados en el lenguaje del arte contemporáneo. Estrictamente hablando, el proyecto no constituye una propuesta alternativa ni radical de educación, ni tampoco corre muchos riesgos, pues no se extiende más allá de la esfera de los conversos.

Un segundo ejemplo: un artista propone la creación de un mitin político sobre un asunto local. El proyecto, que es apoyado por un centro de arte local en una ciudad de tamaño medio, no logra atraer a muchos residentes locales —quizás una docena de personas, que en su mayoría trabajan en el centro cultural—. Llevan a cabo una manifestación fuera de este centro, la cual se documenta en video y se presenta como parte de una exposición. Al final se puede decir verazmente que el proyecto incluyó un mitin político, si bien este fue creado artificialmente.

Estos dos ejemplos ilustran obras que se consideran política o socialmente involucradas, pero que lo son solo por el acto de la representación de ideas o temas. En realidad, estas obras exploran temas sociales o políticos solo a nivel alegórico, metafórico o simbólico; esto quiere decir que, por ejemplo, un cuadro sobre los problemas sociales no es muy diferente a un proyecto de arte público que pretende ofrecer una experiencia social, pero que solo lo hace de una manera simbólica.

No vale mucho la pena en este momento entrar al debate de cuestionar si una práctica simbólica puede ser significativa (aunque argumentaría que sí lo puede ser). La pregunta más relevante concierne a cómo la acción contribuye a reunir, afectar y transformar de forma significativa y crítica a un grupo de personas, a una comunidad.

- **Comunidad**

«Comunidad» es una palabra que no puede desvincularse de la práctica social, pues esta última no solo depende de una comunidad, sino que se percibe como un mecanismo de construcción de comunidades (aunque sean temporales o efímeras).

Una pregunta menos debatida es qué tipo de comunidad aspira a crear la práctica social. Shannon Jackson (2011, 43) ha señalado con razón que un mural comunitario realizado con niños y el trabajo de Santiago Sierra de pagar a los trabajadores para





realizar una tarea degradante entran perfectamente dentro de la definición de «arte comunitario» y, sin embargo, ambos no podrían ser más diferentes el uno del otro. También plantean dudas sobre los límites de la autocrítica y la ética que operan en el arte al interactuar con un grupo de personas.

Aunque sin duda es una actividad loable, el típico mural comunitario cumple su objetivo al reducir el aspecto crítico de la forma y del contenido y promover, no obstante, valores sociales positivos y bienestar colectivo. En el extremo opuesto del espectro, en el trabajo de Sierra se explota a individuos para denunciar la explotación; un gesto conceptual de gran alcance que, sin embargo —además de que de manera abierta abarca una contradicción ética al denunciar lo que por sí mismo comete—, es dependiente de una transacción financiera (los participantes de Sierra están motivados por la remuneración, no por su propia voluntad o por su amor al arte). La comunidad de Sierra es una comunidad contratada.

En ambas instancias, el impacto que la obra genera en la comunidad deja algo que desear. En el caso de Sierra, el debate principal alrededor de su obra es el de si es posible separar todo tipo de consideraciones éticas al ver su obra, y en el caso del mural comunitario, es si es posible apreciar una obra que no ofrece mayor reflexión crítica o cuestiona la práctica misma del arte.

Para complicar más las cosas, puede decirse que una obra de práctica social es exitosa en la medida en que fomenta lazos comunitarios. Sin embargo, ¿qué sucede cuando la comunidad que fomenta es una de derecha, de grupos de odio o racista? Estas preguntas apuntan a la cuestión sin resolver sobre la clase de objetivos e impacto que se busca causar en una comunidad.

Como mencioné antes, todo arte invita a la interacción social, pero en el caso de la práctica social es el proceso en sí mismo —la producción de la obra— lo que es social. Por otra parte, la práctica social se caracteriza por una activación de la opinión pública de maneras que van más allá de su papel de receptora meramente pasiva.

Aunque en el arte contemporáneo muchas obras realizadas en las últimas cuatro décadas han fomentado la participación del espectador (las obras de Fluxus, las instalaciones de Félix González-Torres e, incluso, la mayoría de obras asociadas a la estética relacional, como las comidas de Rirkrit Tiravanija), esta participación sobre todo se lleva a cabo ya sea mediante el cumplimiento de la ejecución de una idea (por ejemplo, las obras-instrucciones de Fluxus) o por la participación de flujo libre de la obra en un entorno social de composición abierta (compartiendo una comida).

La práctica social, en la forma en que generalmente se ha manifestado hoy, se diferencia de estos trabajos previos en los cuales a menudo la participación social activa y el trabajo promueven ideas como la habilitación, la criticalidad (*criticality*) y la autosustentabilidad. Al igual que el arte político y activista inspirado en las ideas del feminismo y los discursos identitarios de la década de los ochenta, la práctica social por lo general tiene una meta, pero su énfasis no es tanto el acto de protesta como el deseo de convertirse en una plataforma o una red para que otros se unan en las formas en que los efectos del proyecto puedan durar más que su presentación efímera.

La razón por la cual la obra de Sierra o la realización de murales comunitarios no aparecen como resultados ideales para la práctica social es que se refieren en realidad a modelos más convencionales de la interacción social, ya sea a la total armonía o a la confrontación total. Ninguno de estos extremos conduce fácilmente a un diálogo crítico productivo.



Félix González-Torres, sin título (*Placebo*), 1991, dentro de la exposición «Specific Object without Specific Form» en WIELS, Bruselas, 2010. Foto: Andrew Russeth tomada de www.flickr.com/photos/sixteen-miles/ bajo licencia Attribution-ShareAlike 2.0 Generic (CC BY-SA 2.0).

La práctica social debe entonces ser entendida en la forma en que se expande el alcance de los participantes fuera de la esfera del arte. Históricamente, la mayoría del arte participativo se ha producido dentro de los confines de la esfera del arte, ya sea en una galería, museo o evento, a los que los visitantes llegan predispuestos a tener una experiencia vinculada al arte, o ya compartiendo un conjunto de valores e intereses que los conectan con el arte. Los proyectos de práctica social más ambiciosos son aquellos que operan en el ámbito público (la calle), el espacio social abierto, el mundo exterior exento de los marcos institucionales del arte; una tarea que presenta muchas variables y que solo unos pocos artistas pueden llevar a cabo con éxito.

Tal vez la descripción más aceptada sobre qué tipo de comunidad se crea con la práctica social es la de una comunidad emancipada, una que, en palabras de Rancière (2008), es «una comunidad de narradores y traductores», en el sentido de que sus participantes voluntariamente se involucran en una interacción lo suficientemente crítica y que genera una experiencia enriquecedora, incluso con la posibilidad de reproducirla con otros.

Para comprender en qué consiste esta interacción «emancipada», es importante discutir lo que significa interactuar o participar en una obra.

- **Estructuras y niveles de participación**

Hay tantos tipos de participación como proyectos participativos, pero se tiene que aclarar que el éxito de un determinado proyecto de práctica social debe ser parcialmente entendido en términos de la profundidad de interacción que se está logrando.

La definición de participación puede ampliarse al punto de que la palabra puede perder su significado radial. Cuando entro a ver una exposición, ¿estoy participando? ¿Solo se vivencia una obra participativa cuando uno está participando activamente en la realización de la obra? Si me encuentro en medio de una pieza de participación y me niego a participar, ¿no he vivenciado la obra?

Podría decirse que todo arte es participativo, ya que requiere de la presencia de un espectador, y ese mismo acto de estar ahí en frente de la obra puede considerarse una forma de participación. De ahí la importancia de calificar las condiciones de dicha participación, para entenderlo en el marco de tiempo durante el cual sucede.

En realidad, algunas de las obras de práctica social más sofisticadas ofrecen ricas capas de participación que se manifiestan de acuerdo con el nivel de compromiso requerido del espectador. Propongo las siguientes categorías:

1. *Participación nominal*. El visitante o espectador contempla el trabajo en forma reflexiva, pero con una distancia pasiva.

2. *Participación simbólica*. Al visitante se le pide que complete una tarea sencilla para contribuir a la creación de la obra (por ejemplo, *Wish Tree* de Yoko Ono).

3. *Participación creativa*. El visitante participa activamente en un proceso de diálogo o de creación a través del cual se desarrollarán sus propios pensamientos e ideas, con lo que contribuirá al contenido de la obra.

4. *Participación colaborativa*. El visitante tiene la responsabilidad de tomar la estructura previamente establecida y contribuir a la modificación de esta estructura, así como de los trabajos resultantes de esta estructura.

A partir de esta lista provisional no debe inferirse necesariamente que una obra en que la participación funcione solo a nivel nominal o simbólico sea menos exitosa o más deseable que una de participación colaborativa. Sin embargo, es importante mantener estas distinciones en mente por lo menos por tres razones. En primer lugar, ayudan a tener un mejor conocimiento de las metas que se imponen cuando se crea un marco participativo. En segundo lugar, estas diferenciaciones pueden servir como una referencia útil cuando se trata de situar una obra entre su pretendida intención y su actualización. En tercer lugar, el grado de participación está íntimamente relacionado con la forma en que una obra construye una experiencia comunitaria.

Además del grado de participación, es igualmente importante reconocer la predisposición hacia la participación que las personas puedan tener en un proyecto en particular. En el trabajo social, las clases de interacción de individuos o comunidades (a menudo referidos como «clientes») con los que se relaciona el trabajador social se dividen en *voluntaria*, *no voluntaria* e *involuntaria*. Como indican los términos, las personas que de forma activa participan en una actividad son de carácter voluntario; los que son obligados a participar son no voluntarios, y los que caen en la categoría de involuntarios son aquellos que pueden encontrar un proyecto en un espacio público, o pueden participar en una situación sin tener pleno conocimiento de que se trata de un proyecto artístico.

Obtener una mayor conciencia de la predisposición de los participantes en un proyecto determinado ayuda a establecer las estrategias de interacción más adecuadas. Si un participante se ha visto obligado a formar parte del proyecto debido a razones externas, puede ser beneficioso para el artista reconocer ese hecho, y si el objetivo es incentivar a la persona, se pueden tomar medidas para producir una mayor identificación entre la persona y el proyecto. En el caso de los participantes involuntarios, el artista tiene que tomar una decisión importante en cuanto a si la acción debe permanecer escondida de ellos o si deben ser conscientes en algún momento de su participación en el proyecto de arte.

El club de protesta, 2011, concierto de Pablo Helguera, Sebastián Cruz, Eleanor Dubinsky y Carlo Nicolau, Centro comunitario Hudson Guild, Chelsea, Nueva York.
Foto: Marco Monti.



- **Tiempo y esfuerzo**

La relación entre la inversión de tiempo y la calidad de la interacción en un entorno participativo es otro aspecto para el cual el campo de la educación puede ser muy útil.

Si hay algo común entre todas las metodologías pedagógicas es el énfasis en la inversión de tiempo para cada objetivo concreto. Algunos objetivos educativos simplemente no se pueden lograr si no se está dispuesto a invertir el tiempo necesario: no es posible aprender un idioma en un día, nadie puede convertirse en un experto en artes marciales en un taller de fin de semana, etc. De forma similar, muchos de los problemas que se suelen presentar en proyectos comunitarios residen en el hecho de que no son realistas en términos de la relación de sus metas con el marco de tiempo en que estas han sido concebidas.

La educación puede ayudar a alcanzar metas realistas dentro de un marco determinado de tiempo. En un museo, es posible llevar a cabo un taller de arte para una escuela, pero la escuela debe comprometerse a fijar un plazo de tres horas, por ejemplo, para que esto sea logrado. Una visita guiada de una hora en un museo para un público no especializado no puede convertir a los visitantes en especialistas de arte, pero podría ser suficiente para inspirar interés en un tema o para desarrollar ideas en torno a un tipo particular de arte o artista. De manera que un artista interesado en realizar un tipo de interacción puede basarse en modelos educativos equivalentes de interacción para determinar el balance adecuado de metas, recursos, y marcos de tiempo.

- **Conversación y diálogo**

El libro de Grant Kester, *Conversation Pieces* (2004), fue una contribución fundamental al reconocimiento y la validación de la existencia y pertinencia de un arte dialógico, que hoy es en gran medida visto como una forma común de la práctica social.

Sin embargo, a pesar del trabajo de Kester y de otros libros que le siguieron, existe poca literatura que estudie la dinámica real de las conversaciones que tienen lugar dentro del contexto de la práctica social. Por lo general, cuando en el mundo del arte se promueve un proyecto que utiliza la conversación como eje central, se suele poner poco énfasis en el contenido o estructura de la conversación en sí, como si el simple acto conceptual de generar conversación fuera suficiente. Ahora bien, si la intención es entender realmente el intercambio verbal con los demás como una herramienta, es necesario tener una comprensión más matizada de la relación entre el arte y el habla, y reflexionar sobre la forma en que uno afecta al otro, tanto para obtener una perspectiva crítica como para poder fomentar experiencias más significativas con los participantes.

A lo largo de mis años de trabajo en museos, y de seguir los discursos críticos y curatoriales del arte contemporáneo, siempre me ha llamado la atención el poco énfasis que se le da al diálogo o al debate, y cómo se favorece, en cambio, la exposición de tesis tanto en los ensayos curatoriales y en los eventos públicos como en las revistas de arte. La práctica más cercana al diálogo es la entrevista, aunque primordialmente este mecanismo se utiliza para facilitar el monólogo de un artista u otro personaje influyente. Los verdaderos debates en torno a temas de estética son raros y sorprendentes cuando ocurren. Esta indiferencia al diálogo posiblemente podría explicarse por la influencia de filosofía posmoderna francesa (Foucault, Derrida, etc.) en la teoría del arte contemporáneo, dado que para estos pensadores el diálogo es un método defectuoso de comunicación, limitado por estructuras de poder y logocentrismo. La tradición de la educación, en contraste, proviene de la hermenéutica de Gadamer, del pragmatismo de Dewey, del neopragmatismo de Habermas y Rorty, de la filosofía de Paulo Freire y de otros para los que el acto de conversar es un proceso emancipatorio. Al pensar en práctica social, es esta línea de pensamiento la que puede otorgar una visión más clara de las problemáticas y potencial del diálogo.

El diálogo, por otra parte, se ubica cómodamente entre la pedagogía y el arte porque históricamente ha existido no solo como una herramienta pedagógica, sino como una forma de enriquecimiento individual que requiere tanta experiencia como cualquier delicada artesanía. Cuando la gente se refiere al «arte de la conversación» o al «arte perdido de la conversación», reconoce que el intercambio verbal es algo que requiere experiencia, imaginación, creatividad, ingenio y conocimiento. En un famoso ensayo sobre el tema, Thomas de Quincey describe la conversación como algo emergente de la necesidad del «comercio coloquial de pensamiento», «un poder separado y sui generis», cuya compleja construcción se encuentra «no en las pirámides o en las tumbas de Tebas, sino en las canteras en bruto de la mente de los hombres, que son tantas y tan oscuras» (De Quincey 1910, 20). En otras palabras, el acto de conversar ha sido percibido por generaciones como una práctica cultural.

Sería imposible abordar aquí la multiplicidad de formatos que el intercambio verbal puede adquirir —diálogo, conversación, debate, etc.— en función de su nivel de



formalidad; por ello me limitaré a describir la relación contenido–formato en lo que, a mi parecer, concierne a los intereses principales de la práctica social.

- **Contenido–formato**

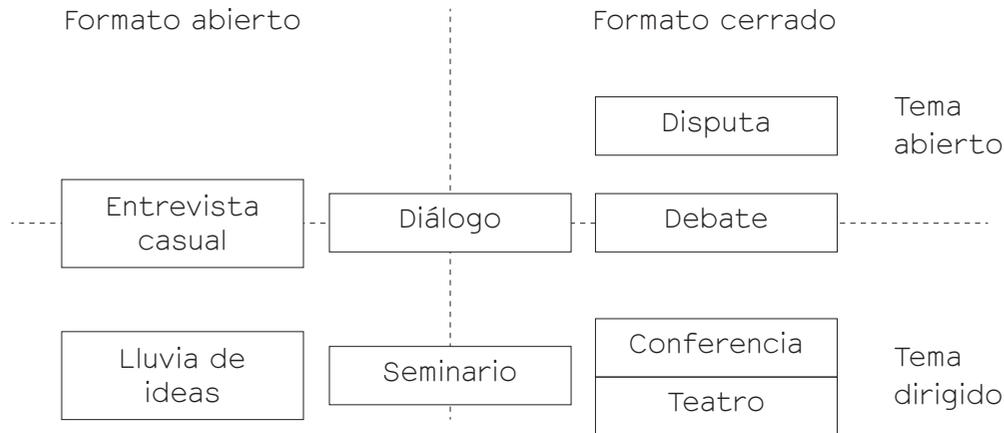
En el caso de la práctica social, los proyectos que entran en esta categoría tienden a favorecer estructuras de conversación menos formales. Sin embargo, las estructuras abiertas dependen de una espontaneidad de intercambio que es difícil de generar o de moderar. Los intercambios informales pueden ser impredecibles, pueden resultar interesantes o llevar a ninguna parte.

Es cierto que una obra puede consistir en la creación de un espacio donde cualquier clase de conversación podría tomar lugar. En otros casos, una obra simplemente existe para presentar la apariencia de una conversación significativa, donde la idea de conversar, pero no la conversación en sí, es el aspecto relevante. Este tipo de obras no concierne aquí, ya que son equivalentes a lo que se discutió anteriormente en términos de proveer solo una ilustración simbólica de la interacción.

En la mayoría de los proyectos de arte dialógico, por el contrario, los artistas no se satisfacen con tener *cualquier* conversación. Si la conversación es el centro o no de la obra, los objetivos buscan, por lo general, llegar a un entendimiento común sobre un tema determinado, dar a conocer o debatir un tema en particular, o colaborar

juntos para lograr un producto final. Si estos son los objetivos, y si no se desea aventurarse a la posibilidad de un intercambio vacío, se necesitan estructuras para desarrollar una conversación productiva, y para ello se puede recurrir a metodologías pedagógicas de enseñanza dialógica.

Las estructuras de la conversación tienen dos tipos de variables: una es la especificidad del contenido (tema) y la otra es la especificidad del formato. Para tener una idea de la forma en que estas dos variables se interrelacionan, puede considerarse el siguiente diagrama:



Dependiendo de cómo se estructuran el tema y el formato de un acto de conversación, estos pueden caer dentro de los formatos familiares de la conferencia, el debate, el teatro tradicional o la conversación informal de la vida diaria.

El nivel de dirección y las restricciones de formato en un acto de conversación necesariamente reducen las posibilidades de interacción con el público o los participantes, poniéndolos en una situación de recepción pasiva, como es el caso cuando uno asiste a una producción tradicional de teatro o una conferencia académica. En contraste, los formatos y temas abiertos son, básicamente, la clase de comunicación de la vida cotidiana: la conversación informal, el intercambio casual que puede tener la gente en la calle, etc. Una sesión de lluvia de ideas es un formato de intercambio abierto que tiene, por lo general, una directiva u objetivo, como resolver un problema u obtener una nueva idea para un proyecto, etc.

Las categorías anteriores solo describen conjunciones de formato y contenido que se derivan de determinados modelos discursivos familiares; pero por sí solas no son suficientes para describir adecuadamente un proyecto de tipo discursivo. De hecho, muchos de estos proyectos a menudo se basan en un cambio de formato, que oscila en el tiempo entre la presentación formal, el debate y la conversación libre. No obstante, esta división provisional puede ayudar a alguien a obtener una comprensión crítica de un proyecto concreto mejor de lo que parece ser por su valor nominal. Es bastante común que

en un proyecto de arte se afirme que se trata de una «conversación» o «debate» cuando en realidad es más un monólogo o una conversación no estructurada. Una vez que se utiliza este panorama general, es bastante claro lo que los proyectos de arte discursivo operan en condiciones más o menos limitadas y convencionales.

Cuando se ha reconocido o establecido la relación contenido/formato en un proyecto discursivo, se puede determinar el nivel de compromiso que existe, o que se busca generar, entre un grupo de interlocutores. Uno de los medios más populares para medir el nivel de compenetración y/o debate entre un grupo de interlocutores es la taxonomía desarrollada por un grupo de educadores a mediados del siglo XX dirigidos por Benjamin Bloom. La taxonomía de Bloom incluye seis niveles de comprensión: 1) conocimiento, 2) comprensión, 3) aplicación, 4) análisis, 5) síntesis, y 6) evaluación.

La taxonomía sitúa el primer nivel (conocimiento) como la etapa básica, donde el interlocutor absorbe los hechos o información. En los niveles superiores, el interlocutor es capaz de asimilar este conocimiento para aplicarlo a situaciones nuevas y migrar estos conocimientos para estudiar problemas nuevos. En el nivel superior de la taxonomía, la evaluación, los interlocutores serían capaces de comprender problemas complejos y ayudar en grupo a abordarlos para ofrecer posibles soluciones.

Ciertamente, la taxonomía de Bloom está orientada al aula, que es diferente a las situaciones a las que se enfrenta un artista que trabaja con una comunidad, un grupo activista o un grupo al azar de individuos. Sin embargo, si se está de acuerdo en que la práctica social le debe prestar atención a la profundidad del intercambio que se da con las comunidades con las que interactúa, esta taxonomía puede ser relevante para indicar el nivel en que los interlocutores se involucran en el proyecto, lo que se puede esperar de ellos y lo significativo del impacto que está teniendo en su pensamiento y en el propio.

- **Diálogo participativo e interés mutuo**

Abrir un espacio discursivo implica otorgar a otros la posibilidad de insertar su contenido dentro de la estructura que se ha construido. Mientras más abierta sea esta estructura, mayor responsabilidad le será otorgada al grupo para darle forma al intercambio. El desafío principal es poder encontrar el balance entre la relación de incentivos entre los participantes y uno mismo con el formato que se presenta. Esto quiere decir que al abrir la estructura de conversación se debe estar preparado para involucrarse en las respuestas de los interlocutores. Una de las razones principales por las que un proyecto de arte público, comunitario o de práctica social no cumple sus objetivos radica en el hecho de que el artista percibe a la comunidad con la que trabaja como un grupo meramente utilitario, con el que puede trabajar para producir una obra, pero sin compenetrarse en sus intereses o problemas. Este distanciamiento provoca en la comunidad la sensación de estar siendo utilizada, en vez de estar formando parte de un proyecto colaborativo. En otras palabras, la relación entre la apertura de formato y contenido del proyecto tiene que ser directamente

proporcional al nivel de interés genuino que el artista tiene en las experiencias de esta comunidad y a su deseo de aprender de estas experiencias.

Si, en cambio, la actitud del artista es la de actuar como agente de servicio y abrir completamente el proceso para obedecer las decisiones e intereses de la comunidad, no solo se está abandonando la responsabilidad de gestar un diálogo crítico con la comunidad, sino que se propone una situación de dependencia en la que el artista viene solo a «resolver» un problema como si fuera un profesional técnico. Irónicamente, aunque estos gestos de actuación como agentes de servicio suelen ser bien intencionados, terminan por ser paternalistas y reflejan la misma falta de interés y de apertura al intercambio que la de un artista que viene a imponer su visión en una comunidad. Es por ello que el diálogo ideal entre el artista y una comunidad tiene que encontrar ese balance adecuado de apertura e interés mutuo, basado en la declaración directa y comprensión de intereses comunes.

Nota

Los fragmentos anteriores abarcan apenas algunas perspectivas desde las que considero que la pedagogía y la práctica social se interrelacionan. El tema principal no abarcado en este artículo concierne a la documentación y evaluación de una experiencia, lo cual he encontrado que suele generar polémica. Esto se debe a que el impulso de evaluar se interpreta a veces como un sometimiento del arte a un pragmatismo instrumentalista. Este no es el objetivo de evaluar, sino el de referir de una manera objetiva lo que ocurrió o no ocurrió en relación a una experiencia, para permitir la libre interpretación de la acción.

Si bien el impulso de documentación de toda obra es casi inmediato, en el caso de la práctica social está sujeto a toda clase de problemáticas, debido a que la línea divisoria entre lo que de hecho ocurrió y la manera en que lo reporta el artista es altamente ambigua. No puedo adentrarme en una explicación detallada de este tema, pero, regresando a la pedagogía, basta con decir que la práctica social, en cuanto que busca ser no una práctica simbólica sino actual, tiene que someterse a la documentación presente y no meramente simbólica. De nuevo, la pedagogía ofrece una variedad de métodos evaluativos y de documentación que permiten hacer un análisis comparativo de las dinámicas que tomaron lugar. En la vida real no es lo mismo decir que uno construyó una escuela que el construirla, o decir que uno inició una manifestación que realizarla. La virtualidad, en el contexto de la práctica social, es tentadora por cuanto un artista, a fin de cuentas, puede mentir como parte de su obra. Pero la práctica social se fundamenta en interactuar con el mundo real, y no solo con el mundo del arte. En últimas, aceptar el rigor documental en una propuesta artística es una decisión ética, pero que está íntimamente ligada a la integridad estética de la obra. Esta es quizá una lección más que se puede aprender de la pedagogía: el aprendizaje no es la meta en sí, sino el medio para llegar a ella. No es posible llegar a las metas a través de la simulación del aprendizaje. En la práctica social, el proceso es



la meta, y si este ha sido simulado, nosotros mismos nos ponemos en un lugar artificial al que decidimos arbitrariamente llamar meta.

Referencias bibliográficas

De Quincey, Thomas. 1910 [1847]. «Conversation». In *The Lost Art of Conversation*, Horatio S. Krans (ed.). New York: Sturgis & Walton Company.

Jackson, Shannon. 2011. *Social Works: Performing Art, Supporting Publics*, New York: Routledge.

Kester, Grant H. 2004. *Conversation Pieces: Community and communication in modern art*. California: University of California Press.

Rancière, Jacques. 2008. *Le spectateur émancipé*. Paris: La Fabrique éditions. En español: 2010. *El espectador emancipado*. Ariel Dilon (trad.). España: Ellago ediciones.

PEDAGOGÍA POIÉTICA Y SOCIEDAD DEL CONOCIMIENTO

Víctor Laignelet

Profesor titular, Universidad Nacional de Colombia

Presentamos en la revista ERRATA# un espacio propicio para la reflexión crítica de distintos autores y lectores frente a la enunciación de problemáticas de la institucionalización de la formación en arte. Así mismo, se presentan reflexiones sobre los posibles nuevos horizontes que permitan abarcar diversas perspectivas de una cuestión que compromete el reconocimiento del ser humano y sus formas de construcción de conocimiento y producción de sentido desde la complejidad cognitiva, social y cultural que suponen las prácticas del arte. Aspiramos, a la luz de nuevas experiencias en el arte, en la pedagogía y en el mundo, contribuir a abonar un terreno propicio para replantear la cuestión en profundidad.

En este número, Javier Gil plantea las implicaciones que derivan de la dificultad de una definición de un objeto epistemológico y de un sujeto ontológico para la formación en artes visuales. Cuestiona la rigidez y lógicas de los métodos de las ciencias sociales cuando son impuestos a las prácticas artísticas. Frente a las nuevas experiencias de la proliferación de la imagen en el mundo, el autor presenta la imagen no como representación del mundo, sino al mundo mismo como imagen, y desde allí sugiere múltiples problemáticas y señalamientos pedagógicos referidos a su producción, distribución, control y apropiación, a partir de una noción del arte como fuerza cognitiva en sí misma.

El texto de Miguel Huertas parte del principio de que la práctica del arte busca comprender la realidad desde formas de hacer que son tanto percepción y conciencia como construcción de sentido. Se centra en la revisión histórica de la pedagogía del arte a la luz del origen y evolución de la Universidad Nacional de Colombia, en un contexto de la historia del país comprometido políticamente con la noción de construcción de nación. Al interior de esta institución, reflexiona desde su experiencia sobre la formación en artes como un ámbito de distancia crítica con las propias prácticas del arte, entiende la pedagogía del arte como una acción política necesariamente vinculada a la práctica artística y en una relación compleja con la institución en cuanto principio de autoridad. Aboga, además, por el entrecruzamiento de las prácticas artísticas y los procesos de formación en arte en relación con un proyecto social y un rescate de microhistorias singulares, vinculados con la pregunta fundamental por el sentido a partir de la propia experiencia.

Finalmente, el formato de comunicación por el que optamos Manuel Santana y yo, en calidad de editores nacionales de este número, fue el de la entrevista o, más bien, el de la palabra dialogada con el artista Lucas Ospina, actual director del Programa de Artes Plásticas de la Universidad de los Andes. Allí se reflejan nuestras perspectivas y experiencias como artistas y docentes sobre el tema que este número plantea: la pedagogía y la educación artística.

ARTE, CIENCIA Y UNIVERSIDAD

Manuel Santana y Víctor Laignelet dialogan con Lucas Ospina

▼ Coloquio Errata# 3, cultura digital y creación, 1. al 3 de agosto del 2011,
Biblioteca Luis Ángel Arango, organizan: la Fundación Gilberto Alzate Avendaño
y el Instituto Distrital de las Artes – IDARTES, Bogotá.
Foto: Katia González Martínez.



Lucas Ospina Hace poco nos encontramos casualmente con Víctor en una librería y tuvimos una conversación acerca de la idea del cambio de paradigma entre la Escuela de Bellas Artes —en donde todos tal vez fuimos formados (o deformados)— y el modelo universitario. Nunca lo he averiguado bien, pero creo que el cambio inició debido a una ley del gobierno según la cual los programas debían dejar de ser «Escuelas» para poder otorgar títulos universitarios. En esa ocasión hablábamos de una pregunta que ahora siempre está en el aire: cómo investigar en arte y cómo a todos nos toca hacer una especie de servicio militar para justificar lo que hacemos. Uno no entiende muy bien si tiene que justificar la investigación llenando la bibliografía, o a través de objetivos o de valoraciones. O si tiene que inventarse un nuevo sistema de valoración; pero esa opción trae una serie de perversiones que no pueden olvidarse. Entonces, ciertas dinámicas del arte —como lo incierto, o como cierta individualidad para crear, en las que el artista trabaja a solas en un lugar y después muestra lo que hizo— se invierten, y ahora el artista debe mostrar el proceso o el proyecto antes de hacerlo, o garantizar ciertos resultados. Esto puede servir para ciertos tipos de arte, pero no para todos.

Víctor y Manuel han trabajado en la organización del programa de Arte de la Universidad Jorge Tadeo Lozano. No sé cómo han visto ustedes ese problema y cómo creen que se pueda resolver.

Víctor Laignelet Yo pienso que ese es un problema neurálgico. Cuando la formación en arte entra a la universidad, gana unas cosas y pierde otras, y no hay suficiente conciencia de lo que ha perdido. Por un lado, hace falta hacer una revisión histórica de cómo ha sido el proceso de institucionalización de la pedagogía del arte en Colombia, y también hay que revisar cómo ha sido la formación en artes en general.

En el panorama aparecen varios asuntos problemáticos, y tú ya has citado algunos. Para poder hacer parte de la universidad, el arte tuvo que asumir la noción de disciplina, entendida como el conocimiento sistemáticamente estructurado por expertos, accesible a la verificación de varios observadores y basada en criterios de verdad.

LO Y la profesionalización, también.

VL Justamente. A partir de la noción de disciplina, los artistas se definen ahora como profesionales del arte. La universidad amplió la misión de conservación y transmisión del conocimiento adquirido para pasar también a producirlo. El problema radica en que el conocimiento se produce según las ciencias —que son el paradigma dominante de la universidad—, es decir, a través de la investigación. En consecuencia, a los artistas-docentes les dijeron: «Bien, ustedes tienen que empezar a investigar para producir conocimiento». Y los artistas-docentes se preguntaron «¿qué es investigar?, ¿coincide con la forma como el arte produce conocimiento desde siempre o es un modelo diferente?». Los formatos de investigación se estructuraron según las tres grandes categorías en que se divide la ciencia, y los que supuestamente encontraron más



cercanos a la producción artística fueron los de las ciencias sociales. Por lo tanto, fueron obligados a adaptarse a tales formatos y empezaron a «simular», por decirlo de algún modo, transgrediendo la naturaleza real de sus procesos de creación para adaptarse a una estructura inadecuada que no corresponde con rigor a la manera como se llevan a cabo los procesos de creación y de producción de conocimiento en el arte.

Manuel Santana Pienso que este es un problema reciente en la Universidad Jorge Tadeo Lozano: es algo que no lleva más de seis, siete años. Como señala Víctor, la ciencia se asume como el estándar de producción de conocimiento. El arte ha sido visto como algo raro, extraño; de hecho, una escuela de arte dentro de una universidad es algo raro. Nunca se sabe por qué estos señores hacen esto, por qué necesitan esos espacios, por qué necesitan esa plata, por qué hay que mantener un laboratorio de fotografía a blanco y negro si lo digital ya superó todo lo análogo, etcétera. Es decir, siempre hay una incomprensión frente a la práctica misma y frente a la enseñanza del arte. Creo que los artistas, que son quienes se vinculan a las escuelas de arte para desarrollar la docencia y acompañar al estudiante en un proceso de formación, han sido muy dóciles frente a esas demandas que se hacen a partir de la ciencia para presentar proyectos.

Para mí ha sido muy interesante compartir el proceso de renovación del plan de estudios del programa de Arte con Víctor, pues por medio de un sustento teórico se introduce la idea de que los procesos de creación son generadores de conocimiento y que además tienen maneras particulares de producirse. Y con ello se inició todo un proceso dentro del programa con el que se buscaba convencer, o mejor, formar a los profesores en que efectivamente los procesos de creación generan conocimiento. Los artistas cedieron terreno en eso, es decir, repito, fueron dóciles al ajustarse a esos formatos de Colciencias,¹ por ejemplo. Uno veía que muchos proyectos hacían sacrificios en su componente conceptual o en su componente poético porque debían ajustarse a esa estructura.

A mí me parece interesante que en la academia se haya puesto el tema de los procesos de creación como generadores de conocimiento, y que esos procesos autónomamente pueden tener un centro dentro de la universidad que se encargue de liderarlos, evaluarlos, valorarlos y posicionarlos junto con las ciencias duras y las ciencias sociales en igualdad de condiciones. En el caso de la Tadeo, ha sido un aprendizaje un poco complicado porque para la dirección de investigación a veces es un poco incomprensible que un artista no parta de una pregunta o de un problema, o no enuncie una hipótesis. Dicen cosas como «pero cómo así, cómo hacen entonces, de dónde parten»... Una tarea que se ha hecho ha sido tratar de enseñarle a estas personas que los procesos en el arte son diferentes, y no ha sido fácil porque reconocer esa diferencia de alguna manera implica ceder territorio, ceder un poder del campo de la ciencia para que se introduzca otro relacionado con la práctica artística. En el caso de la Tadeo, que tiene una Facultad de Ciencias Humanas, Arte y Diseño, y donde la mayor parte de la población universitaria está en esa Facultad, se está dejando de lado una producción importante, todo por la dificultad de entender que también desde allí se produce un conocimiento.

En parte, digamos, el arte siempre ha sido visto como algo raro, algo extraño, y los artistas como unos loquitos. Parecen gente, como tú lo decías ahora, muy aislada, y ese mito del artista también ha entrado a la universidad: por eso se cree que el artista es un individuo totalmente ajeno a los demás, que no se pregunta cosas, que no tiene rigor ni disciplina para producir sus obras. No se entiende la obra como el resultado de un proceso de creación, sino como una especie de inspiración, y eso hace mucho daño porque impide que se comprenda que, por ejemplo, a nivel de formación, cuando hay un proceso de creación, es posible identificar unos momentos, unas etapas, que ellas pueden revisarse, conceptualizarse, reflexionarse, etcétera, y que en esos procesos también se genera pensamiento.

VL Sí, hay un gran problema relativo al poder, como has mencionado, y una revisión histórica de los procesos de institucionalización de la formación en arte muestra

1 Colciencias es el Departamento Administrativo de Ciencia, Tecnología e Innovación que promueve las políticas públicas para fomentar la CT+I en Colombia. (N. d. E#).

cómo ha sido el desarrollo de esa situación. En demasiadas ocasiones el arte ha dependido de diferentes sistemas de poder. En las civilizaciones antiguas, el Medioevo y durante la antesala a la Modernidad, la religión y el Estado dictaminaron el arte; fue justamente durante el periodo del Absolutismo cuando se forman las academias de bellas artes. Luego vino la burguesía y el progresivo avance de la sociedad de consumo. En todos los casos también lo hicieron y siguen haciendo los regímenes totalitarios de cualquier orientación ideológica o religiosa. Y finalmente, en plena Modernidad, le llegó el turno a la ciencia, en un momento en que los procesos formativos son regulados a través de la institución universitaria, y ella es normativizada según el paradigma científico como única forma válida de definir qué es y cómo se evalúa el conocimiento: entonces, la producción de conocimiento desde el arte queda supeditada a la científica. Esa revisión histórica demanda remontarse también a los albores de la civilización occidental y a sus bordes con otras civilizaciones no occidentales para adentrarse también en ellas. Esta claro que el término «Arte» no se utilizaba entonces. No obstante, sabemos que aquellas prácticas diversas y heterogéneas corresponden en espíritu, en una extensión considerable, con lo que hoy denominamos prácticas artísticas.

En Occidente pueden diferenciarse dos grandes corrientes relevantes para nuestro asunto: Aristóteles y su concepto de mimesis con lo sensible, y la de los platónicos con la noción de ilusión de lo sensible. En el Medioevo se forman talleres bajo estructuras religiosas cuya preocupación se centraba en la angustia de la salvación, por tanto, toda la formación se orientaba a hacer visible lo que sucede más allá de lo sensible. En el Renacimiento resurgen el principio de individualidad y un nuevo humanismo, que busca la armonía entre las dos corrientes, el cuerpo sensible y sensual rescatado por la visión antropocéntrica y fusionado con el cuerpo idealizado según valores trascendentes. Con el Absolutismo, la formación en artes se aterriza en un fin mundano puramente instrumental: el servicio del arte a la gloria del Estado.

Con la Ilustración, predomina la razón, y con el Neoclasicismo la noción del canon idealizado se academiza, se crean las escuelas de bellas artes. Los románticos plantean una «educación sin reglas» para favorecer el desarrollo del talento original y natural de la persona. Rousseau estaba en el aire, la razón dio nacimiento a la ciencia positiva. No obstante, cierto espíritu del platonismo, en su sospecha acerca de la dimensión ilusoria del mundo sensible, continuó subterráneamente y se vistió con distintos ropajes durante el Medioevo, el Manierismo, el Romanticismo, el Simbolismo, y finalmente con las vanguardias y la obligada ruptura con la noción académica del arte. Finalmente, aparece un experimento pedagógico paradigmático de la Modernidad en el arte que intentó combinar las dos tradiciones: la Bauhaus. Sin embargo, pronto se dio una profunda división que terminó con la salida de sus principales artistas, y pasó a ser controlada completamente por los arquitectos que sentaron las bases del diseño contemporáneo y la noción de proyecto. Por otra parte, las escuelas de bellas artes ingresaron en la universidad y fueron adoptando progresivamente la noción de disciplina según el canon científico, y posteriormente recibieron también el influjo de la

Bauhaus. Tal es el crisol de la formación en artes en Occidente. A pesar de la importancia de la irrupción de las vanguardias y otros movimientos del siglo XX, que resultan extraños a la razón positiva moderna, hoy se puede observar que finalmente se dio un retorno de la corriente racionalista y que ha establecido su hegemonía incontestada en la formación en la universidad.

Al respecto, quisiera citar una premisa de Rancière de orden político: la inclusión de lo excluido supone una nueva situación, una nueva partición del orden sensible y una nueva articulación de las reglas del juego. En su proceso de adaptación a la universidad y a sus reglas del juego, el arte ha ganado unas cosas y perdido otras. La universidad desatiende la historia de la formación en arte o la considera irrelevante desde una concepción lineal de la historia. Hoy parece necesario una inclusión mas profunda de la formación en arte con las consecuencias políticas que ello implica.

LO Víctor usó la palabra «situación». Uno puede buscar «hacer historia», digamos: hablar de los griegos, de la Ilustración, del Romanticismo, pero tenemos una situación, y es «a alguien se le ocurren unas cosas raras en la cabeza» y de alguna manera le da forma a esas cosas raras; y esas cosas raras que se le ocurren bien pueden ser activadas por alguien que le está hablando o por algo que vio; también pueden activarse por una disposición del sujeto a rayar, a vestirse de tal manera, a contrastar, a ver cómo un objeto al lado de otro genera algo. Esa misma situación, cuando se pone en el ámbito de la universidad, se vuelve extraña porque hay que verbalizarla.

Tengo un ejemplo: yo dicto una clase de dibujo; viene un estudiante y me muestra unos recortes de obituarios de periódicos, como con unas manchas en forma de cruz. Le digo, «¿Esto qué es?». Me responde: «Este es el trabajo de dibujo». Le digo: «Uhm, bueno, ¿cómo se llama el trabajo?» Y me dice: «se llama *Semen-terio*». «Y ¿por qué se llama así?» «No, pues porque las cruces están hechas con semen... y entonces "*Semen-terio*"... y están hechas sobre obituarios...». Le contesto: «Sí, sí... entiendo, el nombre comunica, usted jugó con las palabras, es una obra circular. Mire que ni la tengo que ver, usted me la cuenta y ya la veo». Le digo al estudiante: «pero esta es clase de dibujo, y veo que tiene una libreta, con unos dibujos ahí como raros, ¿será que la puedo ver? Si no es problema, no es obligatorio mostrar la libreta, porque yo entiendo que uno pueda rayar cosas y no las quiera mostrar, como este parece ser el caso». Bueno, empiezo a mirar la libreta: el estudiante tiene unos dibujos en carboncillo; unos de una botella, como oscura, que podría ser la botella de Baudelaire o de Edgar Allan Poe; otro de unas mujeres con unas caras eslavas, diría yo, con la mirada lejana: pseudo *emo*, pseudo *góticas*, pero con un dibujo muy bonito, muy sensible, delicado: tal vez demasiado delicado para un hombre que hace una obra llamada *Semen-terio* y muestra que conceptualmente es un macho alfa en la clase. Yo le pregunto a esta persona: «¿usted por qué no me mostró los dibujos?». Él me dice: «Es que esos no los muestro porque yo no los sé explicar». Ahí hay un problema gravísimo, un problema de situación. Donde este estudiante llegue a mostrar esos dibujos en frente de una clase de treinta personas y el profesor le pregunte por qué los está haciendo, qué lo

motivó a hacerlo, qué le pasó cuando era chiquito para que los hiciera, si no le parece que es muy tradicional su arte, esta persona no lo va a saber explicar en palabras. Sin embargo, en términos visuales sus dibujos se explican a sí mismos.

Manuel mencionaba otra palabra clave: «poder». En la universidad, o en una cultura como esta, a pesar de que cada vez estamos más inundados por asuntos visuales, sensoriales, perceptivos, tenemos que justificar todo con palabras. Y, justamente, el lugar de la universidad es ese, el de la palabra; lo digo simplemente para actualizar el problema que Víctor trae a colación: seguro que si uno lee los Diálogos de Platón, habrá alguno que hable sobre el problema entre palabra e imagen, o acerca de la verbalización... Pero resulta que todos venimos de una disciplina donde es usual que le digan al estudiante «El lenguaje es una cosa técnica: el resto se le ocurre a usted», y, en efecto, a uno se le ocurre... No sé cómo ve Víctor ese problema de lo verbal, de la justificación...

Los lenguajes de la ciencia y el arte

VL La ciencia está llamada a explicar, y su producción de conocimiento debe ser accesible a la verificación de varios observadores de manera objetiva. Por lo tanto, a los científicos les parece normal que las cosas siempre se deban hacer de esa forma. Esto es lo que sucede con lo que Manuel decía acerca de los profesores que se han venido plegando a esas estructuras y que han terminado adoptando formas de pensamiento, maneras de evaluar, de considerar los procesos artísticos desde esos mismos principios. Señalo entonces una primera diferenciación: la necesidad explicativa. En segundo lugar, el lenguaje de la ciencia es denotativo. El arte usa el lenguaje de otra forma: el lenguaje poético no es ni denotativo ni explicativo, ni siquiera argumentativo.

LO Claro que eso suena un poquito cursi, ¿no? Uno no puede hacer un programa ante el ICFES² diciendo «se tratará la poesía», o «el propósito es crear un estudiante-poeta». Digo, son cosas que no se pueden decir, porque también se instrumentalizan...

VL Pero llega un momento en el que hay que poner el tema sobre la mesa, no se trata de poesía, sino de poéticas, y reconocer que el lenguaje del arte tiene una diferencia sustancial y relevante con respecto a los demás lenguajes. La diferencia conduce a reconocer el valor del lenguaje polisémico, metafórico, polivalente, que no tiene que ver con esa dimensión de lo explicativo. Otra diferencia fundamental es la noción de lo inconmensurable, en el sentido de aquello que es no-medible, lo singular. Las ciencias trabajan sobre lo medible y generan conceptos abstractos y universalizables. Se fundan para ello en las matemáticas y el pensamiento lógico; aun las ciencias sociales, para ser consideradas ciencias, debieron recurrir a la medida, los indicadores,

2 El Instituto Colombiano para la Evaluación de la Educación (ICFES) es una entidad especializada en apoyar la labor del Ministerio de Educación Nacional ofreciendo servicios de evaluación de la educación en todos sus niveles y adelantando investigaciones sobre los factores que inciden en la calidad de la educación (N. d. E#).



Diálogo entre Lucas Ospina y los editores invitados de Errata# 4, Pedagogía y educación artística: Manuel Santana y Víctor Laignelet. Foto: Victoria Argoty (Plaxy).

las estadísticas. ¿Cómo se miden los impactos esperados?, ¿cuántas personas fueron a tal exposición?, ¿cuántos participaron en tal experiencia? Usan sistemas de clasificación basados en porcentajes, los números grandes son un indicador de éxito, lo cual se vincula estrechamente con el presupuesto. Alguna vez estuve en Planeación Nacional discutiendo acerca de políticas para el arte, y en respuesta a la discusión de los valores cualitativos sobre los cuantitativos me dijeron categóricamente: «Todo se puede medir». Ahí tenemos diferencias de fondo.

MS Yo creo que esto tiene que ver con el tipo de formación que tenemos. Nos movemos en un mundo de conceptos, de significados, y eso prima sobre todas las otras formas de conocer el mundo, las cuales creo que en el campo del arte son necesarias y fundamentales: la experiencia sensorial, la imaginación, la emoción, etcétera. Entonces, la escuela, la familia, se someten a tener que reproducir ese significado, a tener que recitar una serie de enunciados que están dados, y sobre los cuales también se estructura una sociedad capitalista y materialista, que transforma en útil lo que usted hace. El arte no sirve para nada: no tiene una utilidad práctica o material...

VL El arte no es instrumental... al menos se resiste a hacerlo.

MS Instrumental, sí; por eso es visto como sinónimo de perder el tiempo, porque no se está pensando en el ser —en que puede estar enriqueciendo el ser, el espíritu, la sensibilidad— sino en cuánto aporta en los términos que señalaba Víctor de lo cuantificable. Cuánto aporta a un capital, o qué se yo. Entonces me parece que hay un privilegio de la razón sobre las otras facultades cognitivas que se ponen en juego en una experiencia sensible y que hacen que la relación con el mundo sea variable,

polisémica, dialógica; es decir, no una imposición de unas verdades, sino más bien un diálogo o una interacción entre sensibilidades que van construyendo unas nociones del mundo, donde todas tienen cabida: ninguna pretende posicionarse sobre otra ni ser hegemónica.

Sin duda este asunto tiene que ver con el criterio de formación que recibimos; uno se pregunta, ¿qué pasa con la educación artística en la escuela? ¿Por qué la educación artística se reduce a «pintemos», o «hagamos *pintudeditos*»? Estos son ejercicios casi que de gesto, pero no de comprensión sobre qué nos pasa como personas, como seres sensibles, cuando hacemos esos gestos: ¿qué se está dimensionando en nosotros? La educación podría trabajar un poco más sobre eso, de tal manera que si uno pinta, no se trate de pintar por pintar, sino que detrás del ejercicio de pintar tú estás dimensionando una capacidad sensorial de reconocer colores o formas, emociones, en fin, que hacen que haya un sujeto más sensible con el mundo, más capaz de entrar en el otro, que construya un tejido social más sensible, que haga posible la interacción y no el choque, como sucede actualmente, donde hay que defender el bien material a toda costa.

VL Hay que hacer una distinción clara y estratégica entre procesos de creación y procesos de investigación, porque todo el mundo llama «investigación» a cualquier cosa: alguien lee un libro y dice «estoy investigando», hace un recorrido por algún lugar y afirma que está investigando. La investigación se inicia a partir de preguntas bien formuladas, implica construcción de hipótesis, modelos de razonamiento, metodología, respuesta a la hipótesis, principios explicativos, posibilidad de verificación por otros observadores. Por otro lado, la génesis de un proceso de creación es múltiple; como decía Manuel hace un rato, puede surgir de otro lugar: un recuerdo intenso, una afectación, una percepción singularmente atrayente sin saber por qué. Puede nacer a partir de muchas otras facultades cognitivas, de un cruce imaginativo de imágenes y no solo de una pregunta lógicamente formulada; también, por supuesto, puede surgir de una pregunta. Si se lograra dejar en claro que hay formas de producción de conocimiento y de entender qué es conocimiento distintas a las de la investigación —lo que implica una revisión de los formatos de propuesta de proyectos, los sistemas de evaluación, etcétera— ganaría el arte, porque sería fiel y riguroso con sus formas de producirlo y la universidad también, pues ampliaría la diversidad epistemológica en su interior y se abriría un espacio más amplio de autonomía, de tal modo que no se sigan traicionando los procesos de creación y su rigor, que es otro tipo de rigor. Me pregunto si el nombre de «escuela», en vez de facultad o departamento, puede tener incidencia en la manera como se define una práctica pedagógica. También las nociones del tiempo adecuado para las prácticas pedagógicas en arte frente a la noción de hora-clase pueden ser revisadas. ¿Por qué una clase tiene que durar dos horas, y no cuatro, o menos? El punto es vincular los tiempos académicos con las prácticas reales de los diversos procesos, sin estandarizarlos. Otra falsa dicotomía impuesta es la separación entre clase-teórica y clase-taller. En arte, en la mayoría de los casos, ambas cosas suceden simultáneamente. Nuestro hacer es un hacer que piensa.

¿Cómo se construirían espacios que fueran más propicios para la conversación, o formas de acción o intercambios en procesos de creación que se parezcan más a como se hacen las cosas de verdad? Pienso que el modelo a seguir podría observar más cómo actúan los diferentes artistas en sus procesos y responder con variables que se acerquen, en lo posible y viable, a esa realidad. En lugar de tener el retrovisor mirando al colegio, con sus pupitres y nociones temporales de clases estandarizadas —sin importar la materia de que se trate—, mirar hacia delante, mirar hacia la práctica real del ejercicio del arte cuando el estudiante haya salido de la universidad y procurar acercarse a ello.

LO Víctor, yo creo que hay que tener cuidado cuando se trata de separar la manera de aprender de la ciencia de la manera de aprender del arte, porque se crea una falsa dicotomía. Creo que son ejercicios en complejidad: si usted es pintor y está mirando, usted ve un color rojo, quizá ese color rojo no es el mismo que el rojo del Marlboro o del Bom Bom Bum, sino que usted lo puede precisar de cierta manera. Alguien que piense en ciencia va a pensar de una manera igual de compleja a usted, pero en relación con la ciencia. Usted no lo tiene que verbalizar, sino que lo puede discernir de manera sensible. Aunque la otra persona pueda ver su proceso, se prefiere decir que el artista, solo porque lo está viendo y no lo puede decir, es un «loquito»; y el otro es un científico, una persona rigurosa. A veces el rigor que se tiene para hacer una pintura o una performance, o el mismo rigor que podía tener María Teresa Hincapié para caminar, es el mismo que puede tener alguien al hacer experimentos para encontrar una vacuna, a través de ensayos de prueba y error.

VL Yo estoy de acuerdo con que la ciencia y el arte son formas complejas de pensamiento que están más en las relaciones que en las cosas mismas. Sin embargo, yo pienso que hay unas diferencias de fondo que es importante señalar. ¿Cómo se podrían mirar las diferencias sin que se creara una situación dicotómica? Reconocer que hay diferencias, conversar desde la diferencia y participar en los puntos de encuentro cuando se den. Pero no partir de la uniformización. Creo que, como dice Lucas, ambas son complejas y ambas son pensamiento en complejidad (pensamiento relacional, etcétera), pero, insisto, creo que hay unas diferencias fundamentales. La ciencia es explicativa, ya lo habíamos dicho. El primer ejemplo tenía que ver justamente con que el arte no se puede explicar; si el arte se vuelve explicativo pierde lo fundamental: la polisemia y la construcción dialógica de sentido.

LO Hay un género de arte que es explicativo, pero no todo arte tiene que serlo necesariamente.

VL Otra regla de la ciencia es lograr la demostración; el arte no es demostrativo, puede mostrar, sí, pero no sé si demostrar; al arte no le interesa entrar en ese terreno ni tiene los medios para evaluar lo fáctico desde la perspectiva de la demostración. Eso pertenece al dominio de lo lógico-predicativo o de las matemáticas. Otra diferencia fundamental es la singularidad; el arte trabaja sobre singularidades, cosas

específicas, únicas, y no tanto sobre principios generales formulados en abstracto y con carácter de universalidad.

LO Hay una frase de Jean-Luc Godard que viene muy al caso, esa de «La cultura es la regla y el arte es la excepción». Y pareciera que la cultura universitaria es la cultura del canon. Esto se relaciona con lo que decía Manuel de que el arte siempre es la excepción.

MS Hay en la enunciación, desde el punto de vista del lenguaje, la ciencia y el arte, algo que tiene que ver con lo que ustedes señalaban: se enuncia desde la razón. Este lenguaje debe ser leído, comprendido, interpretado, y eso es todo: aceptamos que ahí hay una verdad. El arte no tiende a hacer esto, sino que usa un tipo de lenguaje distinto, polisémico, genera un tipo de interlocución especial con un ser que a su vez es sensible y que puede hacer sus propias relaciones, su propio proceso de interpretación creativo. Creo que ahí hay una diferencia con algo que está institucionalizado y avalado como verdad, y para lo cual se destinan miles y miles de millones de pesos. Pero no se invierte en arte; en arte no, porque para qué sirve. No se le otorga un valor porque se mira desde el punto de vista material.

Universidad, aprendizaje y espacios de encuentro

LO Hay otro punto importante que quisiera tocar: así uno tenga resistencia a los objetivos, las nominaciones, los nominados, etcétera, tiene que jugar ese juego. Si uno no le cumple con ciertos requisitos al ICFES no le dejan abrir el programa, no lo dejan abrir la maestría; si uno no le da ciertas cifras a la universidad, no es posible avanzar con el programa. No hay manera de involucrar otras palabras como «ambigüedad», «poético», «extrañeza», cierta «anarquía» en el otro ámbito académico a no ser que uno las mate. ¿Qué estrategias se les ocurren a ustedes para poder incluirlas?

VL Es bueno saber que uno no se hace artista en la universidad sino en la vida, en el encuentro con situaciones singulares desde una forma de ser y relacionarse que llamamos artística. El arte se ha practicado desde tiempos inmemoriales sin pasar por la universidad, qué sé yo, desde sesenta siglos o más si nos adentramos en la prehistoria; siempre es posible construir circuitos fuera de la universidad. El arte es una forma de ser de la cual la universidad, como forma organizada del saber, no es sino un aspecto parcial del ser artista, sin duda provechosa, pero que está lejos de agotar la formación del artista. Siempre queda un trabajo por delante para desaprender una buena parte de lo aprendido, y esto es así porque el énfasis del arte reside en la creación.

Las maneras de formar artistas en la historia han sido múltiples y heterogéneas, tanto las occidentales como las no occidentales. Una opción para tu pregunta, insisto, es reconocer la dimensión del arte que sucede por fuera del circuito de la universidad: a mí me parece bueno decirle esto a los estudiantes: que uno no se hace artista en la universidad, que ella es apenas un elemento de un todo más grande, y ese todo ha de ser muy vital en la formación de la persona.

La otra estrategia es fortalecer los principios de autonomía de la formación en artes al interior de la universidad misma, de modo tal que no termine academizando, en el mal sentido de la palabra, toda iniciativa creativa que ocurra en otros circuitos vitales, sino que por el contrario los fortalezca y profundice. Pero esto implica unas lógicas pedagógicas diferentes, justamente más cercanas a las prácticas del arte en lo que tienen de extrañas, descentralizantes, anómalas, paralelas, paradójicas o rompedoras de modelos. Romper reglas no es fácil; no se trata de romperlas porque sí o como un fin en sí mismo, pero se requiere construir una cultura más desafiante en este sentido, que entienda los beneficios de los procesos de deconstrucción y reconstrucción, sobre todo de uno mismo.

LO Doy un ejemplo concreto: un amigo fue a estudiar a una universidad en Suecia. La universidad queda lejos de una ciudad grande, y los arquitectos, junto con los profesores, han pensado y construido ese lugar de una manera muy curiosa. El centro de ese Departamento de Arte, que tiene pregrado y maestrías, es una cocina. Allí hay varias cocinetas, neveras y sillas, y de alguna manera todo el mundo termina reuniéndose en la cocina: para prepararse algo, para ir a la cafetería y tomar algo —al lado hay una cafetería, para el que no le guste cocinar—. Ese es el corazón del lugar. Allí se dan las conversaciones. Por ejemplo, es el espacio donde alguien que acaba de entrar a la universidad puede hablar con alguien que está haciendo una maestría. Hablando de *situación*, eso a mí me parece aún más importante a veces, que todo el plan que uno puede organizar y presentarle al ICFES o a la universidad misma para justificar la existencia de estos programas.

VL En ocasiones, sucede todo lo contrario al lugar de encuentro, se da una atomización del espacio en la universidad: la dispersión que impone a veces la lógica del sistema de créditos y el uso racional de los salones obliga a tomar clases en muchos lugares, produce mucha dispersión y volatilidad y no tanto intercambio ni comunidad, pues se suprimen lugares de encuentro y permanencia.

LO Sí, pareciera que quienes idearon esto de la cocina hubieran dicho «Realmente la situación de clase no es tan importante; la situación de llamar a lista no es tan importante; la situación importante se puede generar en un lugar donde se encuentre una gente creativa a hablar; y quien no quiera hablar, llega a oír; y quien no quiera ir a la cafetería, simplemente no va». Cuando John Baldessari dirigió un programa de posgrado le preguntaron: «¿cómo estructuró ese programa?», y él decía: «muy sencillo; yo escogí a los mejores artistas para que fueran profesores. Esos mejores artistas casi nunca pueden ser profesores: es más, tienden a ser muy malos profesores; siempre están en sus exposiciones y tienen estos empleos para tener un trabajo fijo y poder seguir haciendo cosas por otros lados. Pero lo bueno es que los estudiantes que ven este listado de artistas son muy ambiciosos y quieren estar acá. Una vez que esos estudiantes están inscritos en el programa, son ellos mismos los que hablan entre sí: y ahí ya está el programa. De vez en cuando verán a alguno de estos artistas, pero lo usual es que no los vean». Los estudiantes tienen una masa crítica que les permite identificar

cuando está pasando algo, y esa situación hace que no exista la jerarquía del profesor que les viene a enseñar; no hay jerarquía de la nota, de la asistencia, porque, generalmente, el programa es lo menos importante: lo más importante es la situación.

Por eso retomo esta palabra, «situación», una y otra vez, porque es el lugar difícil. Es el lugar donde, por ejemplo, alguien va a entrar a una clase y otro le va a enseñar; el lugar donde alguien puede tomar distancia del resto —esto usualmente lo hace el profesor—, porque puede decir «todo esto que yo sé, todas estas personas no lo saben». Es más, uno ve esa esquizofrenia en personas que pasaron de ser estudiantes a ser profesores en un semestre; por ejemplo, alguien que se acaba de graduar de la universidad y entra a trabajar en un colegio. Cuando estaba en la universidad decía: «Los profesores son muy arrogantes, realmente no entienden; no estoy de acuerdo con el sistema de notas»; seis meses después, como profesor, esta misma persona dice: «Los estudiantes realmente no se concentran, no tienen dedicación... No saben lo que es el rigor». Uno queda sorprendido de cómo la situación metamorfosea al personaje; esto sucede porque precisamente se cuestiona la historia, se cuestiona la universidad como institución, se cuestiona el sistema de notas, se cuestiona si el arte es o no una condición de conocimiento. Pero la situación permanece.

MS Quiero comentar algo con respecto a lo que Lucas dice de la cocina y la escuela, porque me parece muy interesante el tema de la *situación*.

LO Quizá también lo puedes relacionar con algo del trabajo que tú has hecho en la universidad Jorge Tadeo Lozano, como el proyecto de la «Zona C», para generar un espacio de encuentro por fuera de clase.

MS Perfecto. Con Víctor pensamos que si se atomiza el espacio y el espacio es de todos, uno termina sin saber a qué pertenece, si a una escuela de arte o de diseño: por eso los estudiantes necesitan espacios de encuentro. Una cocina, por ejemplo, para poder socializar, para poder comentar acerca de la lectura que han hecho. Creo que este tipo de experiencias lo forman a uno, más que la clases, incluso; la clase da un tipo de formación, pero uno logra fortalecer y ampliar muchas cosas en ese encuentro que se da en la necesidad y en el reconocimiento del otro. Entonces la «Zona C» surge de la necesidad de un espacio, de reconocer que «no tenemos en dónde encontrarnos, pero podemos generar espacios». La «Zona C» no solo vincula estudiantes con el campo del arte, sino que busca que los estudiantes se encuentren, y los profesores también; reconozcámonos ya no como «usted es mi jefe» o «usted dicta dibujo», sino como un artista que tiene preocupaciones y preguntas sobre el proceso del arte, o sobre la docencia...

LO Además porque usted se puede sentar al lado mío mientras otro señor está hablando, cuando usted siempre es el que está de pie y obligado a hablar duro. En este espacio usted puede sentarse al lado de otro docente.

MS Sí, esa es la respuesta del programa a una necesidad. Pero lo que me parece más interesante es que los estudiantes generan esos espacios propios. Es decir, todo el tiempo el estudiante está haciendo resistencia, entendiéndola no como ir en contra de algo, sino como encontrar las «grietas» para poder hacer algo diferente. Existe el famoso proyecto de «Tranquilandia», un salón que conquistó un grupo de estudiantes, donde hacían exposiciones, jugaban fútbol, se reunían, hacían cualquier cantidad de cosas, y era una manera de decir: «Necesitamos un espacio para encontrarnos, porque no lo hay; necesitamos sentir que somos una comunidad de artistas». Esto también pasaba en los talleres de la carrera cuarta con todos estos «parches» que se armaban, se reunían en torno a «algo»; siempre había un pretexto para encontrarse. Me parece que las escuelas de arte o los programas de arte deben ser receptivos, no censurar estas manifestaciones, pero tampoco domesticarlas, formalizarlas. Se debe mediar con ellas, ver cómo dialogan con el adentro y el afuera.

LO Ese es un muy buen punto. No se trata ahora de convertir a todos en amigos... O tampoco se trata de que si algunos hacen un «Tranquilandia», institucionalmente el profesor diga: «Esto me funciona... y después me sirve para el programa de acreditación». Así, le dan a «Tranquilandia» un presupuesto dentro del programa, y siempre tiene que haber alguien en ese lugar, entonces algo que en un comienzo no tenía esa regulación, se convierte en algo rígido. Más bien de lo que se trata, y Manuel lo mencionaba, es de mostrar la «grieta» para que eso pase.

MS Creo que cuando aparece la necesidad, algo sucede. Hay otro ejemplo: un estudiante invita a tomar tinto en «Tranquilandia» todos los viernes a las dos de la tarde. Él lleva una cafetera, la pone en el piso y hace café. En ese espacio nos ha acompañado, por ejemplo, Antonio Caro, gente de letras, poetas, etcétera. Él invita gente y luego dice: «¡Hey, profesor! ¿Será que usted puede bajar a tomarse un tinto?». Uno baja y cuando se da cuenta él está hablando con mucha gente... Entonces estas son respuestas a necesidades sentidas por el estudiante, que hacen que genere o provoque el espacio.

Eso me recuerda una entrevista que le hicieron a John Cage, donde le preguntaban acerca de pedagogía. Él decía que el currículum debe parecerse a la vida; y la universidad debe parecerse también a la vida, no debe sacarte de la vida y ponerte en una formalidad. La vida en la universidad no debería ser como decía Víctor «de 7:00 a.m. a 10:00 a.m. soy dibujante; de 10:00 a.m. a 12:00 m. veo historia del arte, luego escultura, etcétera», sino más cercana al ambiente de producción de un artista...

Arte, actitud de vida

LO Yo podría alargar esa metáfora al decir que la universidad tiene que ser tan parecida a la vida que debe tener las trabas de la vida. A veces el estudiante tiene que ir a una clase con un profesor que no quiere; tiene que cumplir un requisito, porque también la vida es así, pero también debe tener ese terreno de «necesidad», que es un buen término que Manuel usa.

Recuerdo una universidad en la que estudié; yo casi no estaba usando el taller de la maestría, la cafetería del sitio era muy mala y conocía unas personas que cocinaban muy rico, así que convertimos el taller en cafetería. Cuando las personas de seguridad de la universidad y las de la franquicia de la cafetería nos decían que estábamos incumpliendo con las normas del sitio, nosotros decíamos que era arte. Cuando llegaban los profesores a decir: «Miren este proyecto artístico tan bueno», nosotros les decíamos: «No, esta es una protesta porque ustedes llevan mucho tiempo con una cafetería muy mala». Siempre se usaba esa ambigüedad, no dejar que lo que hacíamos cumpliera con los estándares de una u otra posición, sino que la palabra siempre era «necesidad». Esa necesidad también es de, por ejemplo, hablar con alguien sobre lo que se está haciendo, o necesidad de que le presten una cámara para grabar lo que se le dé la gana, así no esté tomando la clase donde se usa la cámara. Repito: si estamos en la universidad, no nos podemos saltar las reglas ni los créditos, ni los objetivos, ni el CvLac,³ ni todas esos requerimientos necesarios para mantener el programa. Pero, una vez adentro, uno ve que más que actos de formalización en palabras se necesitan actos de voluntad política para generar otros espacios. Esos actos sí enseñan una cosa: la actitud.

De la universidad yo recuerdo profesores, no recuerdo qué me enseñaron, ni el programa, ni el texto que leímos ese semestre, ni de lo que hablaban en clase, pero sí me acuerdo de la actitud. Es decir, que esa persona se atrevía a relacionar dos cosas que a mí se me hacía raro que relacionara, o recuerdo tres cosas puntuales que me dijo esa persona con cierto énfasis, pero no me acuerdo de cuáles eran esas cosas... Sin embargo, ese énfasis puntual sí me hizo recordar tres cosas clave, que eran importantes en ese momento. Lo digo porque las mismas discusiones sobre el discurso del arte son, también, discursos. Para mí, el arte es un asunto de acción: tomar un material, el cuerpo, una cámara y hacer algo con eso. El peligro de eso otro es que la retórica se apodere de él, o que uno le diga al profesor: «Bueno, ¿usted quiere hacer anarquía en la clase? Justifíqueme la anarquía». Lo siento, pero eso ya no es anarquía.

VL En el momento en el que el arte asume que es validado por el lenguaje discursivo, queda atrapado en las reglas explicativas, argumentativas y razonadoras. Se puede dialogar con el lenguaje discursivo, pero no otorgarle la sentencia final. De todas maneras, parece ser muy incomodo y desorganizador para los aparatos discursivos que una estructura de poder como la universidad acepte la noción de excepción y singularidad que propone el arte —estructura de poder en el sentido que determina cuáles son los criterios de entender que es el conocimiento y como se válida—, y lo hace desde la hegemonía de las ciencias; las otras formas de conocer deben siempre acomodarse a las normatividades mandatarias de un régimen al que le encanta la uniformidad de criterios de evaluación ya mencionados, para volver a la frase de Godard respecto a la regla y a la excepción.

3 El CvLac es el Directorio de Currículum Vitae en Ciencia y Tecnología donde deben inscribirse los investigadores y que es administrado por Colciencias (N. d. E#).

MS O la de transgresión...

VL O la transgresión. El punto es que el arte tiene en su ADN estas características de transgresión, excepción, singularidad, inconmensurabilidad, etcétera, esa es la dificultad mayor del proceso de institucionalización de la formación en artes. Habría que contagiar un poco a la institución de algo de este espíritu, alguna sutil modificación en su ADN no le vendría nada mal.

LO Esto se relaciona con lo que dice Manuel de que la primera dificultad está con los profesores, con uno mismo, recordando la frase «Además de que no enseñan bien, no dejan aprender», porque cuando uno deja que alguien aprenda se desaparece la jerarquía. ¿Cómo así que esta persona está aprendiendo sin que alguien le diga cómo? Además, socialmente, hay algo culposos en el autoaprendizaje: cuando uno aprende algo por cuenta propia parece que estuviera mal, parece que fuera un goce onanista. El simple acto de conocer o saber da placer, y eso no requiere de toda la otra estructura. A mí me gusta mucho lo que pasa en la ciudad con algunas de las personas que hacen grafitis en la calle; esas personas se están saltando todas las jerarquías, no están pidiendo permiso, no tienen una escuela, no tienen un profesor, están haciendo algo que desaparece, no tienen notas y, además, están produciendo algo sin intermediación.

VL Me parece que la actitud del profesor hace toda la diferencia, pues hay una condición o tendencia a la repetición en la psicología del ser humano o en el inconsciente, una tendencia a repetir que afirma y perpetúa automatismos. El profesor puede ser víctima de esta condición y multiplicarla en el estudiante, pero ciertamente puede ocurrir lo contrario, la excepción.

El estudiante que entra a la universidad es un estudiante hiperformateado, por el colegio, la cultura, la familia. Al campus llega un «producto» resultado de un proceso formativo. Hay sistemas que tienden a la repetición de sí mismos, sistemas conservadores. La fuerza de reproducción es tremenda, y tiene la agenda de reproducirse a sí misma a cualquier precio, es la misma fuerza sexual. Pero también podría reproducir cualquier otra cosa: esa es la gran diferencia entre el ser humano y el resto de la naturaleza. ¿En qué momento se pueden introducir semillas que liberen el sistema de su tendencia natural e inercial a repetirse? Es probable que haya profesores que, por su carácter, tengan ese espíritu libertario y terminen abriendo los potenciales en los otros y descubriendo que en ellos hay otras fuerzas que pueden ser liberadas. Creo que un punto central de la formación que es muy poco considerado, para no decir que excluido o marginado severamente, es el deseo: el problema más difícil con el deseo es que está atrapado en el lenguaje, por tanto en la cultura y sus múltiples instituciones. ¿Cómo liberarlo? La pregunta podría ser: ¿la actitud, la manera de ser, la toma de posición frente a la vida por parte del docente bastaría como ejemplo, o dejar ser al estudiante, por otra parte, sería suficiente? Me temo que se impondría el peso de la repetición automática de las fuerzas inconscientes y también el peso inercial

de la cultura y sus instancias de poder que buscan perpetuarse. ¿O es posible que inventemos algunas estrategias, alguna didáctica paradójicamente no sistemática para lograrlo? Esas son algunas de las preguntas que podemos indagar con mayor profundidad, y que a mi modo de ver es fundamental responder. Pienso que en lograr diversos medios de agenciar el deseo reside una gran clave, y el arte tiene mucho que hacer en ese dominio, al tener un lenguaje simbólico análogo a los procesos de interacción cognitiva del subconsciente.

¿Se puede enseñar el arte?

LO Hay una pregunta tonta que siempre se hace cuando se habla sobre estos temas: si realmente se puede o no enseñar el arte. James Elkins le ha dado vueltas a este asunto. Tiene un libro que se llama *Por qué el arte no se puede enseñar* —es un libro muy grueso—, y cuando uno termina de leerlo se da cuenta de que el arte sí se puede enseñar. Entonces uno piensa: ¿por qué escribe un libro tan largo si la respuesta es «no»? Creo que es una pregunta que se puede hacer alguien que lea esta revista y que está buscando que le digan algo; no importa si no es diáfano, pero que se aborde el asunto. Es una pregunta que se debe hacer, es una pregunta de sinceridad intelectual.

VL Tal vez el arte se puede enseñar, pero solo a quien ya tiene el alma dispuesta. La pregunta es muy compleja. Hay instituciones educativas que se han definido como universidades formativas, en oposición otras que se consideran investigativas. La universidad formativa parte del principio de que la universidad puede transformar a cualquier persona, sin importar cómo ingrese, y formarla a través de unos sistemas didácticos específicos. Supongo que esto también tiene otros aspectos económicos que pueden matizar las buenas intenciones. La promesa de la educación formativa es que somos capaces de formar a cualquiera sin importar el estado en que ingrese. Según esa premisa, se tendería en primera instancia a contestar que sí, que el arte se puede enseñar. La otra alternativa es que el arte no se puede enseñar, en consecuencia no se debería enseñar arte en la universidad. Esto se relaciona con lo que hablábamos acerca de los espacios de encuentro, la cocina, el café, la salida de clase, y tantos lugares donde han pasado las cosas importantes. A veces en toda una carrera son solo cinco momentos o menos en que se ha dicho algo realmente vital y formador; se supone que estos momentos de gracia son posible gracias a todo el resto del dispositivo universitario, una especie de clímax imprevisto tras larga preparación: no sabemos cuándo podrá ocurrir o si llegue a ocurrir. Por otra parte, para aquellas personas que tengan un alma intensa nunca bastará la universidad; sin duda exprimirán ese limón, pero también hallarán encuentros formativos en muchos lugares y situaciones, y con diversas personas, por fuera de la burbuja académica: estos son los autodidactas por naturaleza.

Para derivar algún nivel de felicidad digno de ese nombre, se requiere que haya un deseo muy fuerte y algunos talentos para la formación en artes, como en cualquier otro dominio. Los elementos formativos de base se les pueden dar a todos, esto tiene que ver con la noción de enseñanza, y puede alcanzar un nivel relativamente

medio de interés y de logro. La pregunta relevante es si todos pueden tener un nivel de aprendizaje. Recentrar la formación de la enseñanza hacia el aprendizaje es el reto a asumir, y es un reto porque cuestiona la visión que tiene el docente de sí mismo como alguien que sabe frente a los que no saben. Eso no es lo relevante, de hecho es una premisa cuestionable: el verdadero asunto es si tiene las capacidades para favorecer que el estudiante aprenda por sí mismo, y esto pasa porque aprenda a conocerse a sí mismo; quien responde a esto obtiene la llave del aprendizaje, pues todos contamos con un maestro adentro, es él quien realmente nos enseña en el foro de nuestra propia conciencia. La dificultad reside en encontrarlo. Solo para eso puede servir eventualmente un buen maestro externo.

MS Yo no sé si se pueda enseñar arte. Primero, habría que definir de qué hablamos cuando nombramos la palabra «arte», pensar una noción de arte para poder establecer qué se enseñaría. El arte se reconoce como un campo del lenguaje, que tiene que ver con lo analógico, lo metafórico, lo simbólico. Un programa trataría de incentivar y propiciar que la persona que ingresa pueda reconocer, usar esas formas de lenguaje, establecer un vínculo consigo mismo y con la cultura o el mundo en el cual está inmersa, para desde esas formas pueda expresar y decir lo que tenga que decir. Las clases de historia, los talleres, etcétera, buscan generar una serie de experiencias en el estudiante que permitan que emerja como sujeto. Además, buscan que reconozca potenciales y dificultades o capacidades que pueda usar creativamente para configurar un lenguaje y expresarse. Esa condición del ser sensible nos es común a todos los seres humanos. La decisión de ser artista es autónoma: quiero ser artista, entonces voy a una escuela de arte o voy a cualquier escuela y me aburro y digo no, mejor me formo por fuera, también trabajo por otro lado. O también hay casos de artistas que estudiaron otra cosa, medicina o arquitectura y después se dedicaron al arte; no necesariamente lo hicieron en una escuela de arte. Supongo que son personas



Diálogo entre Lucas Ospina y los editores invitados de Errata# 4, Pedagogía y educación artística: Manuel Santana y Víctor Laignelet. Foto: Victoria Argoty (Plaxy).

que tienen una capacidad sensible de comprender y de relacionarse con el mundo; justamente tienen la capacidad de hacer vínculos entre una cosa y otra y, desde ahí, poder decir, proponerle algo al mundo, a la cultura, y conmovier. Hacen que esa relación se vuelva significativa, que genere sentido, que tenga algún tipo de aporte al mundo, al lenguaje. El arte se hace para enriquecer al lenguaje, no para empobrecerlo. Lo enriquecen las obras que perduran y que cada vez pueden ser vistas o leídas de una u otra forma.

VL Para abordar de nuevo la pregunta de una manera menos filosófica y más práctica referida a la singularidad del arte, y para no conformarse con una respuesta que resulte evasiva, me cuestiono acerca de cómo puede haber una didáctica de algo que es por principio asistemático. Hay una especie de contradicción de términos entre cómo se piensa la educación en general y el caso del arte, pues sabemos que los procesos en el arte son tremendamente asistemáticos. Nadie tiene una manera ni un modelo; uno mismo los reinventa, los cambia, y se reinventa al hacerlo. Hay mil factores de complejidad que pueden transgredir todas las cosas; constantemente se lidia con la incertidumbre, con la oscuridad del proceso. Si por enseñanza se entiende metodología y didáctica, entonces yo diría que no, no se puede enseñar arte. Pero un poco más allá, la cuestión relevante es: ¿en qué consiste la diferencia entre la enseñanza del arte y el aprendizaje del arte? Una respuesta es: en el espíritu autodidacta.

LO Hemos mencionado demasiado la palabra universidad, tal vez porque estamos precisamente en ella. Pero, por ejemplo, está el proceso que hace Manuel, el proyecto «Echando lápiz»: el nombre me parece que da cuenta de una acción concreta. La situación en sí de tomar un lápiz para dibujar y darse el tiempo para hacerlo, usar ese instrumento que tiene una tecnología especial, aunque parece muy sencillo (intente usted hacer un lápiz o intente hacer papel, ni siquiera Robinson Crusoe que estuvo 28 años en una isla pudo hacerlo). En «Echando lápiz» se crea una situación, se da el tiempo para realizar una acción concreta, y en ocasiones solo se necesita darse tiempo para jugar con ese lápiz y ese papel, y punto.

Quizá la experiencia sea universitaria o no, es probable que se trate de aprovechar esa condición de ocio, tal vez prolongada o por un breve tiempo (es posible que se llame artista a quien tiene una condición de ocio prolongada). Quizás esas personas que usted ha contactado en un taller y que estaban en los barrios solo tenían un día para realizar la actividad; si tuvieran un poco más de ocio, a esas personas se les podría llamar artistas. Digo todo esto para matizar un poco la palabra universidad, porque también es una palabra rara.

VL Y habíamos dicho también que el artista no solo se hace en la universidad. Esa formación es solo una parte que le puede ayudar a desarrollar elementos de un todo. Porque es verdad que hay diferencias entre el que está por fuera y el que está dentro de la academia. La mayoría de quienes se mantienen completamente al margen obtienen resultados a veces caprichosos, tal vez por una cierta unilateralidad de

opiniones como consecuencia de carecer de un espacio para el encuentro y la conversación sostenida. Hoy es difícil mantenerse por fuera sin empobrecerse demasiado, como consecuencia de la opción de aislamiento que por el contrario un diálogo colectivo posibilitaría, a menos que uno encuentre otros recursos para ello, que los hay, así sea el café, a condición de que sea frecuente y sostenido. En la práctica del arte se conjugan ambas: el silencio y el encuentro, depende del sentido de balance y el temperamento de cada quien. Me parece positivo tener un pie adentro y otro afuera, y alternar. Pero lo que a mí me parece relevante es mantener un espíritu autodidacta irreductible, y esto quiere decir que uno asuma la responsabilidad de su propio aprendizaje de manera indefinida a lo largo de toda su vida y en cualquier escenario.

MS Para mí el valor de una escuela de arte inmersa dentro de una universidad es que cobija otra serie de disciplinas y de maneras de pensar que se pueden encontrar y que pueden discutir. Un nodo, un punto de encuentro.

LO Y que por fuera no se están dando. Yo siempre pongo el ejemplo de un texto que se lee en clase. En la galería y en el museo no se hace eso. Durante algún tiempo se hizo en el Museo de Arte Moderno, tal vez ahora lo hagan los guías, pero no es una actividad para formar a las personas involucradas; entonces la universidad sí es el espacio para ese tipo de discusiones.

ANOTACIONES SOBRE LA ENSEÑANZA DEL ARTE, LA UNIVERSIDAD Y LA HISTORIA

Miguel Huertas

Profesor de la Universidad Nacional de Colombia

▼ Zoisa Noriega, *Constelación*, 2007, acción presentada en la exposición «Exploratorio / superficies sensibles» de Miguel Huertas, Museo de Arte, Universidad Nacional, Bogotá.

Nota: todas las fotografías han sido tomadas por Miguel Huertas y presentan algunos problemas pedagógicos a partir de los cuales se estructuran ejercicios y actividades específicos en clase. En este caso se trata de la creación propia presentada en un ámbito académico.



De qué hablo

Parto del principio de que las obras de arte que considero significativas surgieron de la búsqueda de personas que intentaban comprender algo importante de la realidad, del mundo, de la vida social, y no de la voluntad expresa de *producir una obra de arte*. Que esos autores tenían claro que esa búsqueda solamente podía llevarse a cabo mediante una cierta forma de *hacer* que involucra la percepción, la conciencia y los modos de atribución de sentido del trabajo como acción en y sobre el mundo, que habitualmente llamamos arte.

Este pensar haciendo (o hacer pensando) exige una vuelta al origen, no *como si* no viéramos las nociones construidas, sino —justamente— deconstruyendo esas nociones para reconocer su historicidad y salir de un universo de absolutos donde el sentido de las cosas existiría de antemano.

Desde el siglo XIX, en los orígenes de las instituciones culturales que intentaban definir a Colombia como Estado-nación, se encuentran referencias a la idea de que la práctica del arte y su enseñanza exigían una disposición investigativa, y no solo de la voluntad de aprehender unas fórmulas estereotipadas. Si en los comienzos del siglo XX el término específico era poco usado, finalizando el siglo —y en relación con los procesos mismos del arte, por un lado, y las reformas educativas, por otro— se dejó claro que en nuestro tiempo el arte solo es pensable como *investigación*, que inicia por una pregunta para cuya indagación es necesario crear un método, un contexto, unos parámetros de pertinencia y, en principio, un proceso para construirla como tal.

Pero, en el fondo, toda pregunta importante es sobre la propia experiencia y sobre los modos como los seres humanos atribuimos sentido a lo real. Si algo justifica, entonces, una escuela de artes, es la posibilidad de construir en ella una distancia crítica de las propias acciones y decisiones para tener algo que decir en el ámbito de lo público.

Por eso mismo, frente al denso nudo de cuestiones y relaciones que se instalan en este terreno, creo que el mayor error que pueden cometer las escuelas de artes es suponer que la misión del artista es producir obras de arte, asumidas como aquello que circula y se canoniza en las instituciones autodenominadas artísticas.

El lugar desde donde hablo

Mi relación con la Universidad Nacional, sede Bogotá, empezó en 1976, cuando, recién egresado de un colegio público, ingresé con la intención de estudiar un oficio que tuviera que ver con el dibujo y me permitiera ganarme la vida. Cuando empecé a comprender el mundo del arte, tuve claro que lo que deseaba estudiar era Artes Plásticas. Esta conciencia se daba de una manera muy intuitiva; de hecho, estoy convencido de que solamente 35 años después —y luego de haber trabajado muchos años como profesor, salido brevemente del país, realizado una maestría en historia y teoría del

arte y, ahora, cerca de culminar una tesis de doctorado— empiezo a comprender lo que significa llegar a estudiar en una escuela de artes.

Finalizando la carrera, hacia el año 1982, tuve algunas experiencias sencillas y otras más complejas que me hicieron interesar en la pedagogía. Interés paradójico, pues aparte de los estudios universitarios que viví con intensidad pasional —no por otra razón mi relación con la universidad ha sabido prolongarse tanto, allí creo que mi pensamiento cultivó sus más grandes amores y odios—, en los otros niveles de estudio detesté la escuela. Nunca me vi como profesor y fui yo mismo el primer sorprendido por la militancia pedagógica que empezaba a surgir.

En esa época sabía, sin poderlo definir más que someramente, algo que hoy puedo argumentar un poco mejor: llegué al convencimiento de que el arte solo tiene sentido como acción política y que no hay lugar más político que el que se pregunta por la enseñanza. En todo caso, el único lugar que reivindicó para mí es el de artista (de hecho, normalmente me presento como *dibujante*, actividad de la que derivó toda mi reflexión), y si me he adentrado en el mundo de la pedagogía, ha sido en la medida que siento que puedo pensarla como artista. Sé muy bien —y he tratado de estudiarlos y de hacer que se respeten— que hay unos saberes y tradiciones pedagógicas con los que hay que dialogar estrechamente, pues sin ellos el panorama nunca estará completo, pero cuando hablo como profesor de arte nunca olvido mi origen disciplinar.

Si me deslicé como artista al campo pedagógico, me deslicé como pedagogo a la administración institucional. Nadie puede enseñar desentendiéndose del complejo entramado institucional donde se sitúa su acción; desconocerlo equivale para mí a una traición, porque es asumir que el arte y la enseñanza pueden basarse en valores inmanentes, abstractos, atemporales y apolíticos. Como simples ciudadanos, tenemos la obligación de intentar comprender de la mejor manera posible el marco normativo que determina nuestro entorno y preguntarnos por las decisiones tomadas en el pasado que dictaminan sobre nuestra actualidad; y por el grado de responsabilidad que nos cabe por lo que hacemos y dejamos de hacer en la vida social.

Pero también, llegado a los lugares de la administración, uno se da cuenta de que las posibilidades de decisión y de incidencia en el medio son mucho más difíciles de lo que se suponía: pareciera que en las jerarquías institucionales el poder siempre está en otro lado. Queda la opción de detenerse allí, devolverse o seguir adelante en este camino administrativo que —a menos que uno replantee todo el proyecto personal y se prepare para seguir siendo propositivo en ese nuevo medio, mientras ve alejarse lentamente el bagaje de partida— se expone a alcanzar terrenos de acción para los que puede ser cada vez más francamente incompetente.

Decidí no abandonar la institución universitaria, pero tampoco hacerle el juego a lo que de ella encuentro inaceptable. Por un lado, tengo claro que mi acción como profesor no puede garantizarle el éxito ni la felicidad a nadie, de manera que lo único



que puedo ofrecer es un buen interlocutor, y para eso debo formarme muy cuidadosamente a mí mismo. Por otro lado, sé que hoy en día la mayor autoridad en el campo del arte colombiano es la institución universitaria, lo que implica un compromiso muy grande de quienes allí actuamos para intentar rescatar y preservar lo mejor de ella, constantemente amenazada, sobre todo en las últimas décadas, en las que se ha pretendido cambiar su naturaleza para que sea más «eficiente», produciendo profesionales hábiles en el mercado laboral, pero sin mayor sentido crítico. Y la institución universitaria seguirá siendo la única alternativa de formación superior, al menos mientras los artistas mismos no seamos capaces de proponer alternativas válidas de lugares de formación, cosa a mi juicio aún lejana.

En resumen, y desde aquí hablo, mi pregunta esencial tiene que ver con el lugar del arte en la universidad. Por eso, como un proyecto fundamentalmente político con un grupo de compañeros, propusimos un programa de posgrado en educación artística, entendiendo que la academia tiene un poder: a través de la definición de sus objetos de estudio, también define categorías de lo que se puede saber y, a la larga, eso tiene una incidencia estructural en la vida social.

Las historias

La reflexión necesita bastantes insumos; en ese terreno, mi preocupación mayor es que tenemos normas, teorías, modelos y muchísima información general, pero nos falta

reflexión e investigación en historia. Colombia se desangra todos los días; tal vez el mayor desangre es el de su conciencia histórica y la peor condena es la exclusión del tiempo real. Digo «condena» intencionalmente: en nuestra experiencia diaria, la historia asume la forma de un tribunal que absuelve o condena; que tiene sus jueces, sus alguaciles y sus verdugos. Como podría pasar con grupos primitivos que poseían el secreto del fuego haciéndose poderosos frente a los que no lo tenían, en nuestra espesa contemporaneidad quien aparente poseer el secreto del saber histórico domina, ejecuta y se impone a nombre del tribunal del tiempo, del deber —paradójico— de construir un *mundo mejor*, idea fundamentalmente moderna que ha alimentado los más optimistas proyectos utópicos y los más crudos sistemas de exterminio del ser humano y de la naturaleza.

En nombre de este tribunal, del que se han hecho agentes oficiosos, sin que se discuta sobre los fundamentos de esa autoridad, todos los días hay profesores que al decidir qué se hace y qué no, coartan el desarrollo de sus estudiantes a nombre de la contemporaneidad, de la modernidad, de la posmodernidad y, en últimas, de la *Civilización*.

Una de las características más propias del arte, al menos del arte moderno occidental, es su historicidad. Ahí se define en gran medida su riqueza y su dificultad. Su riqueza, porque toda nueva imagen estructuralmente entra en diálogo con las ya existentes, y no solo con las otras obras autodenominadas de arte, sino con las de todo tipo y, más todavía, con lo visible en general. Su dificultad, por eso mismo, porque cada vez más este complejísimo entramado exige de la imagen¹ un cierto grado de conciencia, de manera que no basta el instinto, el don o el oficio, sino que exige insertarse en un *programa*, llámese actitud, estilo, manera, gusto, etc.

Si bien es discutible que podamos reclamar esta historicidad como propiedad exclusiva del arte moderno, ningún análisis actual del arte y de su enseñanza puede ignorar que la historia se presenta en el fondo como la legitimadora de toda obra de arte moderna. Para evitar la impresión de que hablo de un estado abstracto del arte, voy de una vez al núcleo del problema que intento presentar: hoy, difícilmente un artista colombiano, en cualquier parte del territorio, se declarará heredero de Ignacio Gómez Jaramillo, de Rómulo Rozo, de Fídolo Alfonso González Camargo, de Beatriz Daza, de Efraim Martínez, de Jacqueline Nova o de José Domingo Rodríguez... y menos aun de Gregorio Vásquez o de Ramón Torres Méndez, suponiendo —si se trata de un artista joven— que al menos identifique alguno de los nombres, cosa en muchos casos dudosa; mientras que no solamente aceptaría, sino que incluso reclamaría una filiación con Marcel Duchamp, Joseph Beuys, Andy Warhol, Matthew Barney o Marina Abramović, por citar solo algunos nombres al azar.

1 Tal vez sea necesario aclarar que imagen se entiende aquí en su sentido más profundo y denso, vale decir, como construcción de mundo que involucra la noción de realidad del tiempo y del espacio, la percepción, la acción del cuerpo, la conciencia, etc., y no se refiere solamente al mundo de las imágenes bidimensionales canonizadas en las prácticas artísticas.

Si resulta más o menos ridículo comparar a Carlos Correa con su contemporáneo Jackson Pollock (ambos nacidos en 1912), es porque uno se vuelve sospechoso de anacronismo, premodernismo, academicismo o —peor aún— de «nacionalismo» (entre comillas para señalar un título que implicaría la compañía de Luis Alberto Acuña, Alipio Jaramillo o Miguel Díaz Vargas). Así, tendríamos que admitir que enfrentamos un duro problema teórico porque nuestros abuelos y nuestros padres y nuestros hermanos mayores —en una palabra, nuestros modelos— normalmente vienen de otros lados, y nuestro lugar es como la patria de *los criollos*, ciudadanos de una metrópoli que las más de las veces no habían visto nunca, y atendían las órdenes de un rey cuya corte estaba al otro lado del mar, pero cuyo dominio era incontestable.

Un ejercicio escalofriante es preguntarse en dónde empieza la bruma del pasado. El arte precolombino, recuperado para bien y para mal como referente y como categoría por varias generaciones de artistas del siglo XX, está prácticamente extinto como tema de estudio y discusión en la cotidianidad del campo artístico colombiano. De los tres siglos de Colonia, quedan algunos museos —me temo que muy poco visitados con fines artísticos—, la figura de Vásquez —de algo debe servir para su memoria, que encarnara el canon de la Escuela de Bellas Artes durante mucho tiempo—, algunas publicaciones, una iglesias, unos caminos más o menos abandonados a su suerte y algo de su arquitectura y urbanismo en estado de amenaza constante. Ni siquiera los tímidos intentos oficiales de conmemorar el Bicentenario de la Independencia lograron mover demasiado el interés de los artistas y el público por esos temas.

Pero no vayamos tan lejos, ¿recordamos el siglo XIX? ¿Tenemos memoria del siglo XX? Mirando retrospectivamente, ¿hasta dónde alcanza nuestra mirada? ¿La última década del siglo XX nos es todavía familiar? Evidentemente, me refiero al promedio: siempre hay investigadores, artistas, profesores, espectadores con el suficiente interés para mantener prendida una llama, con independencia de que las condiciones externas no sean favorables. Pero todo esto que nombro tan someramente ¿existe para los estudiantes de bachillerato en Colombia? Peor aún, ¿existe para los estudiantes de pregrado de artes plásticas?

Por el lado de la pedagogía, el panorama no es más claro. No se dispone de una gran literatura respecto a las formas como se ha enseñado el arte en Colombia, ni en los periodos históricos ya señalados ni en la historia reciente. Constatar que afirmaciones semejantes podrían ser aplicables a todas las disciplinas del conocimiento, que es mal de todos, no es consuelo. La escasez de estudios históricos es una gran debilidad de los campos del arte y de la enseñanza del arte en Colombia. Insistiré en que me refiero a estudios sistemáticos, rigurosos, con suficiente distancia crítica y con herramientas metodológicas y conceptuales adecuadas, pues es menos difícil encontrar referencias libres, ironías, parodias e, incluso, caricaturas del pasado y de la historia en el mundo de las obras de arte, pero ese es otro tema que —independientemente de sus eventuales valores estéticos— no constituye conocimiento ni conciencia históricos, aunque pueda sugerir preguntas muy valiosas.

Es arriesgado intentar acercamientos históricos a temas sobre los cuales hay una literatura escasa. Doblemente arriesgado si uno no es historiador de *oficio*. En este caso, si no se tiene muy claro el sentido de lo que se hace, fácilmente se puede caer en muchos vicios, pero eso no obsta para que hagamos el esfuerzo colectivo de recuperar memorias y romper, así sea solo en parte, la bruma de una historia oficial mal hecha y peor digerida.

Sin que reemplace esta investigación histórica —de la que hay excelentes ejemplos en Colombia, y afortunadamente se multiplican—, mucho más interesante y valiosa que la prolongación de esquemas surgidos de las historias patrias y universales, es la posibilidad que tiene cada profesor de recoger las microhistorias, tan cercanas a la vida concreta de los individuos y las comunidades, aunque eso también requiere cierto rigor.²

En todo caso, por puro sentido común, deberíamos tener siempre en cuenta que los profesores de arte no deberíamos perder de vista el horizonte histórico de nuestras disciplinas, que no aspiran a las verdades universales, sino que —justamente— intentan dar cuenta de la particularidad de los fenómenos.

El entrecruzamiento de los campos artístico y educativo

Una característica del medio colombiano es que los desarrollos artísticos han tenido un paralelo con los educativos que los han determinado estructuralmente. William Vásquez, compañero de investigación,³ menciona que en el contexto colombiano —donde no se dio la misma dinámica de manifiestos, movimientos, grandes eventos o grandes colecciones presentes en otros países— los cambios en el pensamiento artístico han estado jalonados por cambios en la legislación educativa.

El reconocimiento de esta simbiosis señala la necesidad de estudiar más profundamente el fenómeno y considerar la educación artística como un campo con unas dinámicas propias. Ahora bien, en la vida diaria, ambos territorios se miran con desconfianza. Frecuentemente, los procesos pedagógicos miran el arte de una forma muy convencional: apoyo a destrezas muy limitadas y a manifestaciones aisladas, con lo que se pierde la gran riqueza de lo cultural y de las preguntas estructurales del arte contemporáneo. A su vez, desde el arte hay poco o ningún interés por la investigación pedagógica y se la mira muy convencionalmente, cuando no de manera despectiva. Ha sido muy común en Colombia la consideración de que quien no logra situarse como artista exitoso se dedica a la pedagogía; también que el trabajo pedagógico ha sido

2 Sobre el tema de la ausencia de registros y archivos de las prácticas pedagógicas, la consiguiente dificultad para las investigaciones y, derivada de esta constatación, la importancia capital de crear entre nosotros una cultura del registro y del archivo de nuestras prácticas actuales, véase Huertas et ál. (2008).

3 Estudió Artes Plásticas, Diseño Industrial y maestría en Historia y Teoría del Arte. Ha realizado investigaciones sobre el entorno institucional de la enseñanza de las artes, sus problemas metodológicos y sobre la historia de las escuelas de Bellas Artes y Artes y Oficios en Colombia en el siglo XIX.

algo así como el cementerio de artistas de talento que fueron devorados por la academia o la burocracia.

Sin embargo, al profundizar en la indagación, se hace claro que tanto las tendencias modernizadoras en educación, como la vocación didáctica de muchas de las manifestaciones artísticas colombianas han abierto posibilidades en muchas direcciones que, lamentablemente, no llegan a dialogar entre sí por no existir la reflexión sistemática que lo permita.

Señalo solo tres ejemplos rápidos de lo que llamo «vocación didáctica» en procesos artísticos colombianos: en 1917, en una carta de Francisco Antonio Cano a Gustavo Santos, crítico y musicólogo (y que más tarde sería el primer director de la sección de Bellas Artes del Ministerio de Educación), el primero le recordaba al segundo:

Dice usted en un aparte de uno de los artículos que últimamente ha escrito sobre la Escuela de Bellas Artes:

«El público es el alumno anónimo, necesariamente ignorante, a quien antes de exigirle algo, es necesario enseñarle algo».

Años más tarde, el trabajo de Marta Traba tuvo un interés pedagógico particular, que se relacionó con su trabajo de crítica y periodista, y al que no dudó en vincular con lo más avanzado de la tecnología del momento: la televisión. Finalmente, es conocido el gran impacto de la creación de la Escuela de Guías en el Museo de Arte Moderno por Beatriz González, tanto en procesos artísticos como pedagógicos, lo que abrió alternativas de acción institucional.

No es de ninguna manera un recuento exhaustivo, pues no se contemplan, por ejemplo, los trabajos en comunidad de los artistas políticos en distintos momentos y lugares, que están en mora de ser historiados en profundidad. Estos ejemplos coinciden en plantear de manera prioritaria la cuestión del público, de su formación y de su crecimiento como proyecto social.

Gusto, conocimiento, utilidad

En líneas generales, podrían definirse tres grandes periodos de la educación artística en Colombia a partir de la Independencia. El primero —relacionado con la fundación de un Estado-nación— abarcaría desde el siglo XIX, afianzándose con la fundación de la Escuela de Bellas Artes de Colombia en 1886, hasta 1935, fecha de la refundación de la Universidad Nacional de Colombia. Este periodo se caracteriza por ser un *proyecto civilizatorio*, cuyo rasgo central es el *gusto educado*. El segundo —relacionado con las reformas educativas de los años treinta y el proyecto gubernamental llamado *La revolución en marcha*⁴ y que llevó a la redefinición de la Universidad Nacional— inaugura una época caracterizada como proyecto moderno, cuyo rasgo central empezaría a ser el *del arte como problema de conocimiento*.

4 Nombre de programa del primer gobierno de Alfonso López Pumarejo, 1934–1938.

Gramática del arte. La relación del estudiante con sus materiales físicos y conceptuales.



Hasta aquí, todo parece claro, pero la imagen empieza a fragmentarse y a no corresponder con los esquemas o con los deseos abstractos. La desviación empieza en el año 1936, cuando la fusión de la Escuela de Bellas Artes a la Universidad Nacional —que generaba un contexto radicalmente diferente: el del arte como disciplina universitaria— se frustró por decisión de la propia Escuela. De esta manera, la anunciada fusión solo se llevó a cabo treinta años después, en 1965, y el cambio de modelo se consolidó realmente en 1993 en un nuevo plan de estudios que contempla toda la tradición moderna, durante la reforma Mockus-Páramo en la Universidad.

Es claro que a estas alturas las prácticas artísticas ya se habían modernizado hacía mucho y que la Universidad Nacional no era precisamente el espacio en donde estos procesos se afianzaban mejor. En ese sentido, habría que mencionar más bien los hechos relacionados con la Universidad de los Andes en los años sesenta y setenta, la actividad de intelectuales inmigrantes desde los años treinta y nacionales como Gaitán Durán y su *Revista Mito* (1955–1962). Pero dado que no estoy intentando periodizar las prácticas artísticas, sino su enseñanza, se da la circunstancia de que este periodo se consolida con esta reforma que *desplazaba un canon por otro*.

Este es un tema muy complejo, que apenas puede ser esbozado aquí; en efecto, es asunto arduo el del canon de una escuela de artes moderna si se asume que una de las tareas fundacionales de una escuela es la de definir, conservar y transmitir el canon, y que el arte moderno se caracteriza precisamente por el cuestionamiento a los cánones y, en general, por una disposición anticánónica.

Esta descripción —que a pesar de su apariencia no es un juego de palabras— ya en sí misma contiene la respuesta: en una escuela moderna de artes, el canon solo es pensable como el cuestionamiento al canon. Movimiento autorreflexivo que no se diferencia

de lo que ya el Romanticismo europeo anunciaba: la obra de arte solo puede hacer referencia a sí misma; únicamente de sus condiciones de aparición —de las decisiones que le dieron origen, más exactamente— se pueden deducir sus posibilidades de atribución de sentido. El canon que revisa críticamente al canon exige una escuela en donde el pensamiento de la historia ocupe un lugar central y la reflexión teórica sea tan (no más, no menos, *tan*) importante como la práctica.⁵

La figura revolucionaria que concentrará todas estas ideas es el Taller Experimental, que curiosamente retoma y pone juntas dos de las nociones —*taller* y *experiencia*— más caras a los grandes clásicos de la pedagogía moderna, como Montessori, Decroly o Dewey.⁶

En resumen, durante los casi sesenta años de este segundo periodo se da el tránsito de una escuela de arte moderno a una escuela moderna de arte. Pero esta nueva situación no duraría mucho, pues, para acabar de complicar las cosas, este fin de siglo marcado por la Constitución de 1991, la Ley de Educación de 1992 y fenómenos como el discurso global de las *sociedades del conocimiento* daba en muy poco tiempo un giro inesperado (no tan sorprendente, en realidad, para los que tenían afinado el ojo crítico, que no eran muchos), definitivamente afianzado por la *Revolución educativa*, proyecto de los gobiernos de Álvaro Uribe, que transformó totalmente el contexto. Remitiré al lector directamente a los estudios de los profesores de la Universidad Nacional Carlos Miñana y José Gregorio Rodríguez, que a mi juicio, describen bastante bien el problema.

Para efectos de, ¡al fin!, cerrar esta somera periodización, retendré la idea de que, en un nuevo contexto de instrumentalización del saber, desde inicios del siglo XXI puede hablarse de un tercer periodo en el que tanto el arte como su enseñanza tienden a legitimarse por su *utilidad*. De ahí surgen toda una serie de planteamientos que recalcan el valor de las prácticas artísticas *como instrumento* para construir la paz, la convivencia, el diálogo, la ciudadanía y un largo etcétera, no dicho con tono irónico, sino simplemente como una constatación —pues hasta ahí este fenómeno no es ni bueno ni malo— que a ningún observador del movimiento artístico colombiano en las décadas recientes se le puede pasar por alto.

Gusto educado, arte como problema de conocimiento, utilidad social de las prácticas, ninguno de estos temas es patrimonio exclusivo de una tendencia; son problemas generales de todo periodo. De hecho, conviven en nuestra cotidianidad académica. Cada profesor debe preguntarse sobre los modelos que guían su acción, qué clase de experiencia es la que su trabajo intenta convocar y qué utilidad puede ofrecer su

5 Sin embargo, un nuevo problema surgirá, pero solo se evidenciará un tiempo después: la disolución de los *oficios*, que en el momento no se prevé y que a corto plazo casi nadie considera indeseable, pero que es uno de los grandes problemas teóricos y prácticos de las escuelas colombianas, aunque por el momento no se haya empezado a discutir institucionalmente.

6 Sobre este tema, veáse Suárez (2007).

trabajo a la sociedad. Sin embargo, más allá, cada profesor tiene el deber de preguntarse a qué fines o juegos institucionales y sociales se presta.

Campos fragmentados, comunidades dispersas

Siguiendo la línea de reflexión sobre principios fundamentales, se podría proponer la escuela desde la perspectiva de la conformación de comunidades. Así, la escuela primaria introduce a los niños en unas comunidades generales: un país que tiene un pasado, unas tradiciones, unas definiciones en común. Ya en este punto se ve que esto puede ser objeto de cálculos más o menos precisos: no es lo mismo estudiar en un colegio laico que en uno religioso; en la escuela pública, que en un pequeño colegio de pensión costosa; en uno bilingüe, que en uno monolingüe, etc. Pero digamos que en general en los niveles primarios y secundarios se van dando unas introducciones más o menos precisas a ciertas comunidades locales, nacionales e internacionales. La universidad es el lugar que introducirá a sus alumnos en las comunidades profesionales; se construyen en ellas las condiciones que le harán a uno colega de sus profesores y le otorgarán un lugar en el campo. En el campo del arte: este es un problema muy complejo en Colombia, porque no hay comunidad profesional propiamente dicha. Hay agrupaciones, uniones temporales, amistades y muchísimas individualidades, pero no hay régimen de seguridad social, representaciones gremiales⁷ o tribunales éticos; cada quien se organiza como puede. He repetido este tema desde hace tiempo y lo seguiré repitiendo, una de las más grandes fantasmagorías del campo artístico colombiano se constituye aquí: no hay ninguna noción de gremio.

Desde este punto de vista, creo que en nuestros programas falta una reflexión sobre las condiciones concretas de la práctica artística como profesión, más allá del horizonte difuso de un *círculo artístico internacional*.

El arte como disciplina universitaria

Aunque se ha llegado a aceptar como verdad natural que el artista debe tener formación universitaria, no se han estudiado en detalle las consecuencias que ha tenido este fenómeno, que se puede dividir en dos: por un lado, el asentamiento de una conciencia moderna y, por otro, una nueva academización que, en cuanto tal, carga de nuevos imperativos las prácticas artísticas y su institucionalización.

En una primera perspectiva, ya en el siglo XIX con su discurso inaugural de las clases de dibujo para la Universidad Nacional en 1882, Alberto Urdaneta reclamaba para el arte la condición de *profesión liberal*. Este es un dato importante: hacia el siglo XVII las academias artísticas desplazaron a los antiguos gremios medievales bajo la premisa de la cientificidad del arte. Con el tiempo, esta tendencia llevaría a las escuelas de artes a situarse en el ámbito universitario, lo que ya desde principios del siglo XIX empieza en Inglaterra a ser un hecho, y más adelante en Estados Unidos. En Colombia,

⁷ Claro que hay iniciativas gubernamentales, pero aún no delimitan un ámbito profesional propiamente dicho.

la Escuela de Bellas Artes tuvo desde sus inicios una relación administrativa con la Universidad Nacional, aunque mantuvo una gran autonomía en sus propios procesos, y —como ya se mostró— este tránsito no fue fácil, pero al final se consolidó totalmente.

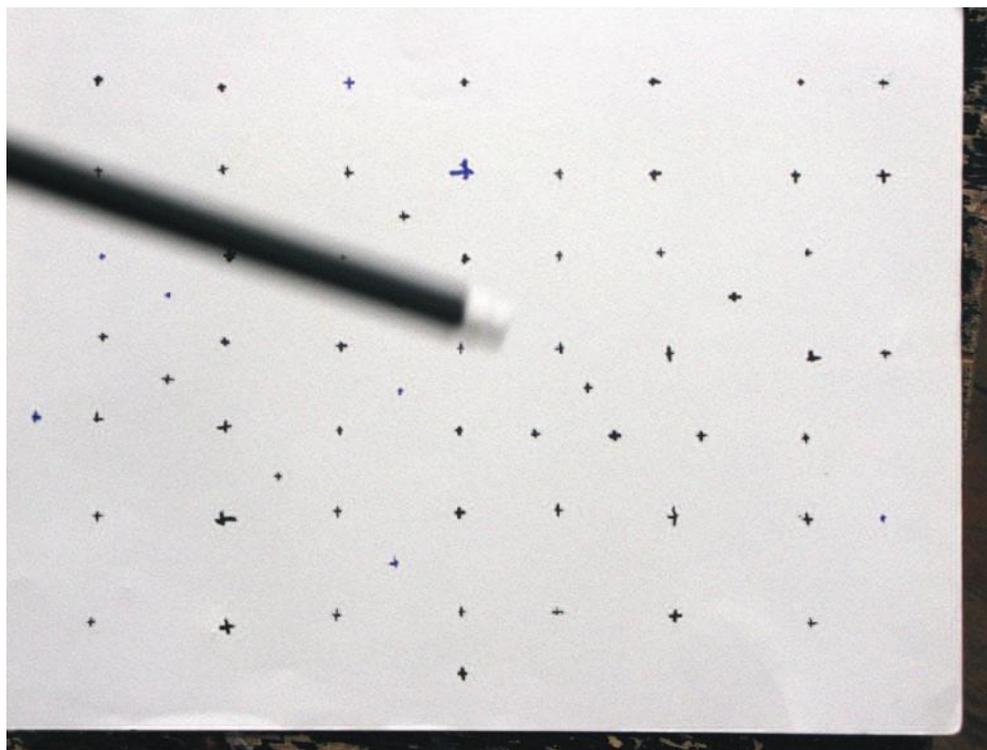
El gran problema de fondo, resumiendo muy sencillamente un planteamiento sobre el que investigo actualmente, es que cuando se transformaron las condiciones de esa universidad liberal humanista que se instaló en Colombia desde la reforma educativa de la *Revolución en marcha* —transformación que motivó un duro debate con la Escuela de Bellas Artes y el Conservatorio—, dicho modelo de universidad enfrenta las nuevas condiciones de instrumentalización del saber en este siglo. Lo que lleva incluso a preguntarse si realmente la universidad es actualmente un buen lugar para las artes; esta es una pregunta cuya intensidad aumentará con certeza en los próximos años.

Considero que el problema central del desplazamiento de la idea de escuela de artes, que va desde la lógica medieval de los gremios (que para efectos de este planteamiento, puede entenderse como una comunidad que se articula alrededor de la enseñanza de un oficio) pasando por la lógica de las academias (iniciada en Europa en el siglo XVII), y en el siglo XX se sitúa en el proyecto liberal moderno de la universidad, que a finales del siglo debe empezar a legitimarse por la instrumentalidad del saber, significa la pérdida de los oficios y con ello la pérdida de las posibilidades de construcción de comunidad. No porque la enseñanza de los oficios fuera la única posibilidad, sino porque el propio campo artístico (hechizado por el supuesto de que



La conciencia sobre la acción del cuerpo.

El espacio representado, producto directo de la experiencia cotidiana del espacio.



el paradigma del artista moderno es el de un ser solitario, genial, mesiánico y que se autolegitima), no ha podido, o parece no haber querido, desarrollar alternativas de construcción de comunidades.

Las discursividades académicas (universitarias) se han tomado el espacio de las argumentaciones artísticas hasta desplazar tradiciones y modos propios de ellas. Se puede celebrar o denunciar este hecho; lo claro es que, a décadas de distancia de haberse cumplido este fenómeno, los programas de artes no lo han revisado críticamente. Si se me permite expresar una idea extremadamente personal, esta aproximación crítica ha sido relegada por la fascinación, por el espejismo, de la enseñanza de producción de obras de arte.

Educación no formal y tradición

Esta nueva tendencia academizante se ha tomado todo. Creo que un signo muy preocupante, y muy poco debatido, es la desaparición oficial de la antiguamente llamada *educación no formal*, ahora llamada *educación para el trabajo y el desarrollo humano*.

No voy a discutir aquí el fondo del Decreto 2888 del 31 de julio del 2007. Es de suponer que los Ministerios involucrados (de Educación y de Cultura) analizaron muchas variables para tomar esa decisión. Pero desde la perspectiva de la enseñanza del arte, me hago muchas preguntas acerca de las formas como se transmitían manifestaciones tradicionales y oficios populares, no necesariamente dirigidos por la

lógica del trabajo laboral, el desarrollo económico humano, o la producción de obras de arte, porque en el contexto de la débil autorreflexión política de las escuelas superiores de arte, en este nuevo sistema académico, *tradición, oficio y popular* son malas palabras, sin hablar de otras como *artesanía* o *manualidad*, proscritas hace ya un tiempo de su cotidianidad. No pretendo dar cuenta de todo el contexto nacional, pero dentro de lo que conozco he percibido la tendencia a que los procesos pedagógicos informales (cursos libres, extensión, actividades de casas de la cultura, etc.) tienden a darse a sí mismos formas parecidas a los programas universitarios. En efecto, se convierten los planes de estudio en un entrecruzamiento de prerrequisitos, correquisitos, misiones y visiones; valores y objetivos, y a llenarse de egresados universitarios (las más de las veces muy jóvenes) cargados de buenas intenciones internacionalistas y contemporanzadoras que desplazan los saberes locales sin un solo lamento.

En las universidades se están formando actualmente demasiados artistas que se autoadjudican un valor redentor; que no han visto nunca críticamente su propia experiencia, pero se sienten en capacidad de iluminar a las comunidades, sobre todo a las más vulnerables socialmente y, junto a algunas iniciativas valiosas, pasan montones de acciones simplemente oportunistas en donde se entra a saco en territorios tradicionales para construir *obras* personales que pueden exponerse en los salones de arte.

Artes y oficios versus Bellas artes

En relación con la disolución de los oficios, el debate más antiguo y complejo es entre lo que puede llamarse los modelos de *Artes y oficios* y de *Bellas artes*. Formulados originalmente (¡también!) en el siglo XIX, en principio convocan dos contextos muy diferentes, pero sus mundos no son ni tan contradictorios ni tan imposible su relación, aunque sí se han caracterizado muchas veces como opuestos.

Por un lado, de manera muy general, podría señalarse que el modelo de Artes y oficios fue adoptado oficialmente en Colombia en el siglo XIX como un sistema dirigido a los niños pobres, en la lógica de lo que hoy llamamos «integración por el trabajo», basado en el aprendizaje de oficios prácticos, cultivo de la habilidad manual, la moral católica y el discurso patriótico.

El modelo de Bellas artes, por su lado, estaba orientado a las élites que dirigen la sociedad (con pocas variaciones, las mismas desde esa época), centrado en la historia universal, en los modelos consagrados por el buen gusto y en los valores civilizados.

Aclaro que esta división, planteada así por motivos metodológicos, en realidad no es tan simple. Por un lado, en el modelo de Artes y oficios también, y desde el mismo siglo XIX, se hacen preguntas sobre la técnica, el desarrollo material y el progreso social; por otro lado, es el modelo de Bellas artes el que se interesa por constituir el arte como campo y da origen no solo a las escuelas de bellas artes, sino a la historia del arte como disciplina.

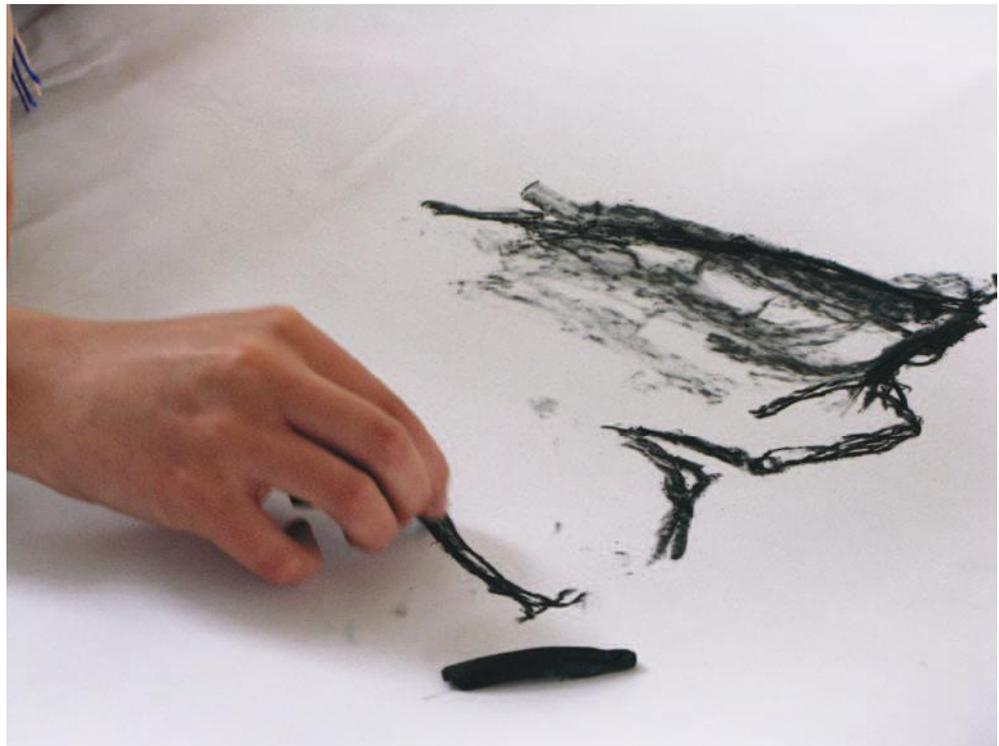
Las modernidades y la enseñanza del arte en Colombia

Para completar este escueto panorama es necesario insistir sobre un tema siempre problemático: la modernidad en Colombia.

Me aparto totalmente de una tendencia historiográfica muy extendida en el país que asume la modernidad como un estilo, tendencia que permitiría establecer una suerte de coeficiente según el cual podemos deducir la calidad de los artistas. Si asumimos que *modernidad* se refiere a una condición de las sociedades en la cual las relaciones entre los artistas y su entorno social cambia radicalmente en relación con las conocidas en el siglo XIX, es justamente con la propuesta de integración de la Escuela de Bellas Artes a la Universidad Nacional cuando empiezan a enfrentarse las prácticas artísticas a la exigencia de pensarse de otras formas.

En este acontecimiento conflúan varias fuentes: señalo —sin pretender ser exhaustivo— el proyecto político liberal nacionalista y moderno: la citada *Revolución en marcha*, que buscaba «romper con la historia»; las modernidades pedagógicas de varias fuentes, entre las cuales se pueden nombrar dos muy fuertes: los desarrollos educativos en España y en Alemania, llegados a través del trabajo de, entre otros, Agustín Nieto Caballero; las misiones pedagógicas alemanas de finales del siglo XIX y comienzos del XX; la presencia de profesores extranjeros inmigrantes, y el modelo de departamentos de la universidad norteamericana.

La acción de la mano que traza una huella derivada de la percepción.



Este contexto habría llevado a las disciplinas artísticas en Colombia (específicamente, Artes Plásticas y Música) a preguntas semejantes a las que inspiraron las vanguardias internacionales, tal como sucedió con el programa de Arquitectura que desde 1935 surgió como disciplina universitaria autónoma .

Para cerrar

Estas disquisiciones pueden parecer más o menos alejadas de la pregunta inicial sobre los principios en los que baso mi experiencia pedagógica. En realidad, son un intento de mostrar en dónde pueden ubicarse las preguntas detrás de las preguntas iniciales. Para usar una expresión trillada: ver más abajo de la punta del iceberg.

Justamente, en mis clases parto del principio de que, lo sepamos o no, nos interese o no, nos guste o no, estamos en un lugar concreto que es un salón en la universidad. Ella —independiente de normas, definiciones, leyes, expectativas— está fundada por una voluntad: la de dialogar de una cierta forma. *Esa cierta forma* implica unas maneras de argumentar, problematizar y analizar definidas históricamente, y lo menos que podemos hacer es preguntarnos qué decisiones colectivas del pasado y personales del presente nos han llevado allí. Pero todavía más, debemos saber que ese diálogo *no tiene un sentido dado de antemano*, lo que equivale a decir que solamente lo tendrá si se lo construimos y que el único medio para construirlo es el dialogar mismo: ningún estatuto externo podrá garantizarlo si no existe esa voluntad fundacional.



Estoy convencido de que, así como Jacotot —invitado oportunamente por Rancière al debate actual— basó su extraordinaria propuesta pedagógica en la «igualdad de las inteligencias», lo mejor del arte moderno puede basarse en la creencia de la «igualdad de las experiencias», planteamiento fácilmente localizable en autores como Montessori, con su respeto al mundo particular del niño; reconocimiento de igualdad que no desjerarquiza, sino que llena de un nuevo sentido la noción de jerarquía.

En efecto, en la reflexión sobre la definición del objeto de estudio, de los roles, de los juegos de lenguaje y de poder que se instalan en el aula, de la *autoridad* que legitima nuestros discursos y prácticas, es en donde se debería situar el núcleo de nuestras investigaciones.

Si en el fondo toda pregunta esencial es una pregunta sobre la propia experiencia, también es cierto que no hay nada más difícil de ver por su cercanía: la formación del artista se dirige a construir los métodos adecuados para tomar distancia de sus decisiones y poder verlas críticamente. Lo que un artista puede compartir con otros es esa particular forma de ver, que contribuye necesariamente a ver críticamente la experiencia social.⁸

El arte siempre plantea un problema de conciencia: del espacio, del tiempo, de la acción del cuerpo, de la historia cultural. En últimas, la obra de arte pone en escena las formas como los seres humanos construimos sentido de realidad.

La imagen tiene poder, un poder real de transformación (no sabemos hacia dónde se encaminará específicamente ese movimiento, solo sabemos que puede ser activado), pero este no es un poder que pueda ser convocado a voluntad: requiere de una formación larga, apasionada y humilde al mismo tiempo. Quien piense que puede empezar sin más a producir obras de arte no hará más que contribuir a atiborrar de objetos e imágenes un mundo desbordado por ellos; contribuirá a su degradación, pues el arte, aun mediocre o malo, no deja de tener poder.

Si un estudiante no trabaja en tratar de comprender qué es eso que lo mueve profundamente en una dirección, qué es lo que lo obsesiona, qué es lo que le molesta fundamentalmente; si un estudiante no trabaja en depurar sus percepciones, en aumentar su comprensión, en ampliar su capacidad de percibir lo sutil y refinar sus modos de *hacer algo radicalmente bien hecho*, no sé en qué podría ocupar su tiempo. O sí: en crearse a sí mismo ficciones que luego pretenderán iluminar algo a los demás.

Por eso el taller es un sitio en donde hay que crear las condiciones para que el estudiante se vea viendo, se escuche escuchando, se piense pensando. Las acciones que se realizan en un taller de artes son las mismas de la cotidianidad. Caminar,

8 Utilizo intencionalmente esta última expresión tomada del plan de estudios de Artes Plásticas en la reforma Mockus-Páramo de la Universidad Nacional en 1993.

ver, respirar, dejar huellas, buscar signos, relacionar, clasificar, recordar, describir, registrar... De modo que el taller y el profesor actúan a la manera de una caja de resonancia: espacio originalmente vacío en que, por eso mismo, resuenan las acciones y pensamientos de ese estudiante y se hacen visibles.

De la didáctica específica se puede hablar y discutir, y sobre eso siempre habrá teorías y procedimientos. En este territorio, casi siempre con sentido común (afinado, claro; no un sentido común, silvestre y lleno de clichés) y buena voluntad, se puede ser un profesor competente. En concreto: el enseñar a hacer algo específico o a buscar respuestas en un contexto dado de antemano; por ejemplo, la bibliografía existente sobre un tema, sin pretender disminuir ni su dificultad ni su importancia; no son grandes problemas.

El asunto se complica cuando se piensa, por ejemplo, que la escuela surgió como —y sigue siéndolo— institución de control, que las definiciones disciplinares —es el caso de la definición de arte— no son cerradas ni existen en abstracto, sino que son el resultado de un conjunto de fuerzas en tensión que constituye el *campo*; que en el aula —o el taller— se escenifica un juego de poderes, de institucionalidad, de autoridad y de construcción de sentido, y que la práctica artística no es de ninguna manera ajena a esos y otros semejantes problemas. Un texto de Lyotard recoge magistralmente este asunto en sus posibilidades y en su dificultad:

La civilización, entendida aquí como el proceso de aprender cómo compartir el diálogo contigo, requiere un momento de silencio. Aristóteles dijo: El maestro habla y el alumno escucha. En ese momento, el estatuto de yo me es prohibido, soy asignado a la posición de tu por el maestro, en el polo tácito de la destinación. Tácito no implica pasivo. La exaltación de la interactividad como principio pedagógico es pura demagogia. El alumno tiene la capacidad para hablar; tiene que ganar el derecho de hablar. Para hacerlo así, debe silenciarse. La suspensión de la interlocución impone un silencio y ese silencio es bueno. Esto no socava el derecho de hablar. Enseña el valor de ese derecho. Es el ejercicio necesario para la excelencia en el discurso. Como el alumno, escritores, artistas, eruditos y novicios deben recogerse para aprender lo que tendrán para decir a los otros. (Lyotard 1993; la traducción es mía).

Reducir este enorme y complejo territorio a una estadística sobre cuántos artistas de éxito se han graduado en un escuela o al índice de popularidad de un profesor —vale decir, tratar de juzgarlo en términos de *eficiencia*— es reducir las posibilidades de análisis de una actividad que se prolonga más allá de las actividades realizadas en un contexto temporal y espacial muy pequeño, y prolongar la idea de que nuestro mejor esfuerzo debe dirigirse simplemente a la consecución de productos deseables.

Desde el *Maestro interior* (San Agustín), guía infalible, hasta el *Pinche tirano* (Castaneda) que te enseña haciéndote la vida imposible, el registro de los profesores posibles es extraordinariamente amplio, y todos los modelos pueden o no funcionar en un momento dado, independientemente del grado de reconocimiento que obtengan



o busquen. Podríamos, incluso, negar esa condición y decir «no hay profesores, sino estudiantes» y plantear que en condiciones mínimamente adecuadas un estudiante inteligente sabrá qué hacer, de manera que lo procedente es establecer un sistema estricto de selección de los mejores. También hay estudiantes de todas clases: desde «El principito», que nunca dejaba una pregunta que hubiera hecho, hasta el que encuentra ideal el método de la hipnopedia para aprender sin ningún esfuerzo distinto al de dormir.

Pero el intento de consolidar un pensamiento autónomo —propósito pedagógico esencial—, hasta donde conocemos, se ha desarrollado mejor en el ámbito universitario, y por eso, frente a la pregunta de si puede ser la universidad —tal como se nos presenta hoy— un buen lugar para las artes, la respuesta no puede ser tratar de salirse de ella, sino sumarse a la lucha por rescatar lo mejor de su esencia:⁹ pensar la suerte del arte actualmente en Colombia nos exige pensar en la suerte de la institución universitaria.

Referencias bibliográficas

- Huertas, Miguel et ál. 2008. *Experiencia y acontecimiento. Reflexiones sobre educación artística*. Bogotá: Universidad Nacional, Facultad de Artes, Instituto Taller de Creación, Unidad de Arte y Educación.
- Liotard, Jean-François. 1993. «The Other's Rights». In: *On Human Rights*, Stephen Shute and Susan Hurley (eds.). New York: Basic Books, The Oxford Amnesty Lectures. Available at: <http://web1.uct.usm.maine.edu/~bcj/issues/three/lyotard.html>

⁹ No es casual que mientras escribo este artículo, el mayor debate de las universidades públicas en Colombia es la reforma de la Ley 30 de Educación Superior.

- Miñana, Carlos. 2004. «¿Tiene sentido hoy hablar de políticas públicas en educación artística?». Presentado en el IX Foro Pedagógico Distrital. Bogotá, 16 y 17 de junio. Disponible en: <<http://www.aspuacol.org/15-viicongreso/15-invitados/Pol%EDticas%20educ%20artist%20CMi%F1ana.pdf>>, consultado el 12 de marzo del 2011.
- Miñana, Carlos y José Gregorio Rodríguez. 2003. «La educación en el contexto neoliberal». En: *La Falacia neoliberal. Crítica y alternativas*. Bogotá: Universidad Nacional de Colombia. Disponible en: <<http://www.humanas.unal.edu.co/red/publicaciones/articulos-y-ponencias>>, consultado el 12 de marzo del 2011.
- Suárez, Sylvia Juliana. 2007. *Génesis del taller experimental en la Universidad Nacional: una cruzada por el arte contemporáneo en Colombia*. Bogotá: Secretaría de Cultura Recreación y Deporte.



Plantear cualquier posición acerca de la pedagogía de las artes visuales presupone hacer explícito cómo entendemos las prácticas visuales y, consecuentemente, preguntarnos por el cómo y el para qué de su enseñanza. Al respecto, Susan Buck-Morss señala: «una disciplina (tal y como sugería Foucault) produce su objeto como un efecto, diciéndole al sujeto qué preguntas le puede hacer al objeto, y cómo debe hacerlas; asimismo, le dice al objeto qué de él es valioso de estudiar (definiendo el objeto de tal manera que lo hace accesible a las preguntas que se le hacen)» (2005, 155). A lo largo de este texto me moveré por las mutuas implicaciones entre objeto y sujeto de las artes visuales, así como en las repercusiones pedagógicas de esa dinámica.

A mi entender, lo visual se define no solo en las prácticas de creación, sino en sus lógicas de producción, administración, circulación y apropiación. Su sentido ciertamente excede lo que ocurre al interior del mundo artístico, y ello determina el tipo de aproximaciones y preguntas que atraviesan la formación en artes visuales. El universo de lo visual no puede sustraerse de lo que ocurre con el mundo tecno-comunicacional, la forma-imagen progresivamente ha desplazado a la forma-mercancía; la imagen no reproduce al mundo, es el mundo mismo, es nuestra forma de experiencia y relación. «El mundo-imagen es la superficie de la globalización. Es nuestro mundo compartido. Empobrecida, oscura, superficial, esta imagen-superficie es toda nuestra experiencia compartida. No compartimos el mundo de otro modo. El objetivo no es alcanzar lo que está bajo la superficie de la imagen, sino ampliarla, enriquecerla, darle definición, tiempo» (Buck-Morss 2005, 159).

La formación de una artista visual no es ajena a esta situación. Es imperioso definir su lugar y sentido dentro de ella en una doble condición de crítica y creación, comprendiendo e indagando cómo se administra, regula y controla lo visible: quién lo produce, cómo se distribuye, cómo se consume y redefine en las prácticas de apropiación; qué imágenes se validan, cuáles no. Esa lectura trasciende el ensimismado campo del arte y sitúa la imagen y su significación en relación con otras dimensiones y prácticas. Emerge, en consecuencia, como algo crucial la generación de alternativas creadoras de sentido en todas esas dimensiones: producción, distribución, gestión y recepción; preguntarse, por ejemplo, no solo qué le hace el mundo tecno-comunicacional a lo visual, sino qué puede hacer el pensamiento y la creación visual al mundo tecno-comunicacional.

Se presenta, entonces, la tensión entre una práctica que se explica desde otras dimensiones y prácticas, y la necesidad de un pensamiento específico derivado del ámbito visual. Más que resolverla o establecer dicotomías que impiden pensar flujos y tensiones de aspectos allí implicados, se trata de conservar dicha tensión al interior de la educación artística. En ese contexto, puntualizaré aspectos relativos a la creación, porque considero que allí palpita lo más definitorio de la práctica artística. Hablar de especificidad o autonomía de lo artístico no significa aislarlo del mundo y las situaciones en que tiene lugar; es defender sus propios modos de proceder como creación de sentido, defender un tipo particular de experiencia. Considero necesario no perder de vista la singularidad de ese modo de pensamiento y —sin desconocer la

importancia de los discursos *sobre* el arte— priorizar los discursos *desde* el arte. Sería necio ignorar la necesaria conexión de lo visual con otras dimensiones y disciplinas, pero lo importante es desarrollar esas relaciones desde la particularidad de lo artístico, desde su inmanencia y potencia. De lo contrario se corre el riesgo de borrar dichas particularidades e incluso de producir relaciones en las que lo artístico, lejos de aportar algo propio, se reduce a ser un eco débil de otros discursos.

Tampoco se trata de ignorar líneas investigativas distintas al fomento a la creación en la formación del artista. En el terreno de lo artístico se realizan investigaciones desde metodologías procedentes de otras disciplinas, de acuerdo con diversas necesidades y problemas, pero es básico encontrar aquellas zonas que definen su propia especificidad. La inclinación exagerada hacia otras metodologías para legitimarse como disciplina con aspiraciones cognoscitivas pudo explicar el olvido del propio valor epistemológico de la creación artística. Cuando el arte quiso trascender su condición de técnica o de oficio y buscó su reconocimiento académico, echó mano de métodos y técnicas de las ciencias sociales. Es decir, no definió su legitimidad desde sus propias dinámicas, sino que se apoyó en esas disciplinas, con lo cual también hizo suyos modos de investigar que traían consigo premisas tendientes a métodos rígidos, propósitos preestablecidos y resultados previsibles: formas de proceder ajenas a las prácticas artísticas, marcadas por una lógica casi lineal, racionalizada y controlada desde objetos y fines predefinidos.

La necesidad de profesionalización e inserción académica de las artes las condujo a referenciarse desde estas lógicas, necesidad que incluso puede explicar el creciente interés hacia la investigación en las artes de un tiempo a esta parte. No obstante, el afán de legitimarse desde otras disciplinas pudo desvirtuar la suficiencia de la creación artística como forma de pensamiento, como modo de producir un conocimiento que no precisa vestirse de modelos investigativos prestados para afirmar sus posibilidades. Es fundamental pensar en un modo de conocimiento ligado a la creación visual, y desde ese acercamiento —y siendo fiel a él— derivar ciertos señalamientos pedagógicos.

La imagen: objeto pensante

Pese a la saturación e hiperrealización visual del mundo; pese a la obsesiva pulsión de registro (por la cual todo se convierte en un video o en una fotografía); pese al cansancio frente a la imagen, al artista visual le cabe la función de producir miradas inéditas, desplazar la percepción y producir conocimiento desde sus procesos de creación. Cuando el arte alcanza esa fuerza cognitiva involucrando emociones, afectos y sensaciones, rompe con los significados banales que circulan en la vida social. En ese momento, y desde su singularidad, introduce una alteridad en la experiencia. Esa ruptura y reinención de sentido puede suceder tanto en el museo como en la calle, o en prácticas comunitarias; su vigor no lo definen los lugares o situaciones en que acontece lo artístico, sino la riqueza de su experiencia.

Para un artista es fundamental crear imágenes como «objetos pensantes», como los denomina Wajcman (2001, 25). Más que hablar de Arte, es importante y válido hablar de obras de arte, o de prácticas artísticas capaces de crear sentido y abrir mundos, es decir, aquellas que más que remitir a lo visible producen la visión, revelan aspectos inéditos de lo representado, muestran dimensiones no alcanzables por otras modalidades del pensamiento o por la palabra y la comunicación ordinaria. Son imágenes que desafían lo que hemos convenido en denominar «realidad», que extrañan y nos extrañan porque hacen ver lo imperceptible, lo ambiguo, plural y contradictorio que las perspectivas unilaterales impiden ver. En ese sentido, nos sacuden y estremecen con sensaciones complejas, aunque no sepamos explicar cómo ni por qué lo hacen, entre otras cosas porque en su creación se han puesto en juego dimensiones distintas a la razón, y por ello se tornan inasibles desde la misma razón.

La imagen artística se presenta como alteridad, como aparición inquietante, porque permite simbolizar lo irrepresentable: fuerzas preverbales, pulsiones, deseos, memoria. Esta última, por ejemplo, se crea al interior de la obra con una nueva figura que no necesariamente remite al pasado objetivado o al sujeto que recuerda. La memoria no es monumento, es acontecimiento, creación que emerge gracias a la fuga del control racional y a la libre figurabilidad que sucede al interior de la producción artística. Al liberar la vida de su encierro en los lenguajes y lógicas perceptivas ordinarias, las prácticas artísticas crean memoria y mundos posibles. Abren mundos que solo surgen con la misma imagen y la experiencia contraída con ella; en ese sentido se puede hablar de especificidad y autonomía. Godard sintetizaba esa riqueza cognitiva, aparecida solamente en el trabajo creador, al afirmar que no se trata de producir una imagen de la realidad, sino la realidad de una imagen.

La imagen es una relación entre realidades heterogéneas que normalmente aparecen disociadas. El desconcierto ante una imagen poética incomoda los marcos establecidos por la inteligencia conceptual, por los esquemas culturales solidificados o por las rutinas perceptuales, afectivas y mentales que adormecen la existencia. La imagen poética piensa porque escapa a lo ya pensado y sentido, marca una diferencia frente a lo ya codificado. Ese pensamiento crea el mundo y al sujeto simultáneamente; la subjetividad no es identidad ya dada, sino diferencia producida en los encuentros con lo real. El sujeto no preexiste a sus experiencias y operaciones, se redefine con ellas. Ni siquiera su deseo se encuentra ya configurado, esperando pacientemente por exteriorizarse y expresarse: el deseo se construye en las propias prácticas y encuentros con la vida. Pensamiento artístico, construcción de sí y creación de mundos son correlativos; el sujeto va más allá de sí mismo al dejarse afectar en la propia experimentación con la realidad, al escucharse entre las cosas, al dejarse tallar por el mundo para emprender el trabajo creador.

Deseo de realidad y creación artística

Ahora bien, ¿cómo emerge esa construcción de mundos? Si bien no caben generalizaciones porque cada caso habla desde su singularidad, bien vale la pena efectuar

José Alejandro Restrepo, *Atrio y Nave Central*, 1996, videoinstalación. Foto cortesía del artista.



algunos rodeos más amplios. La capacidad de creación no se explica, no se crea utilizando una explicación o un método del cual echamos mano para aplicar en cualquier momento o situación. Tampoco es comprensible —sin dejar de lado su indiscutible importancia— desde la posesión de técnicas y oficios; se hace arte a partir de establecer relaciones intensas con la realidad, motivadas por una pulsión o una afección. Tampoco se trata de programar la reflexión, de sentarse a pensar, pues lo comprometido es algo más que un acto reflexivo, es el deseo, un forzamiento vital. Esto se confirma fácilmente cuando apreciamos trabajos de alumnos realizados exclusivamente desde argumentos conceptuales prestados, o desde modas que circulan en el ambiente. El hecho de no involucrarse genuina e intensamente produce trabajos carentes de fuerza y de singularidad.

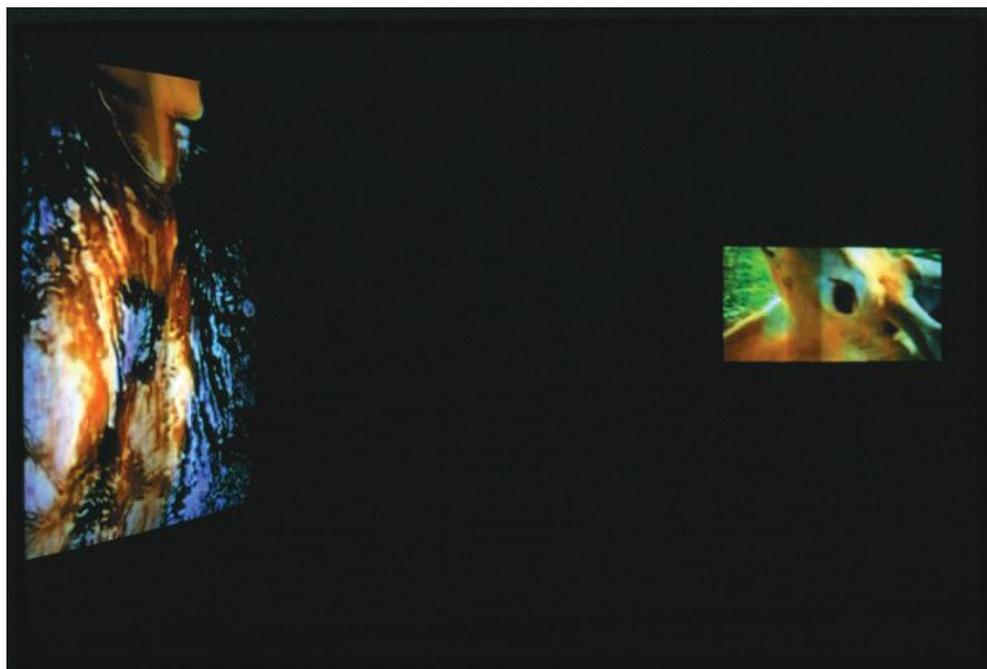
Jorge Larrosa nos ayuda a comprender ese deseo involucrado en la creación. Él lo vincula al deseo de lo real, al deseo de experiencia del mundo: «El deseo de realidad, entonces, está ligado a la experiencia en el sentido de que lo real sólo se da en tanto que experimentado: lo real es lo que nos pasa en la experiencia». Y añade:

Pero de una experiencia que no esté normada por las reglas del saber objetivante o crítico, o por las reglas de la intencionalidad técnica o práctica [...] sólo se da en tanto que otro, es decir, en tanto que escapa a lo que ya sabemos, a lo que ya pensamos, a lo que ya queremos. Lo real de la experiencia supone una dimensión de extrañeza, de exterioridad, de alteridad, de diferencia. (Larrosa 2010, 1).

El deseo de realidad predispone para la experiencia y compromete la singularidad del artista. Frente a modos de conocimiento con tendencia objetivante y desde posturas más abstractas y universales, lo artístico pone en escena la subjetividad y privilegia la singularidad de una situación con detalles, aspectos minúsculos, variaciones, matices y percepciones particulares. Al privilegiar el instante singular, con todo lo implicado en ese momento, necesariamente hablamos de un conocimiento desde la cercanía, la percepción, los afectos, el cuerpo. Frente a la distancia y lejanía de la razón, o desde la especulación teórica, lo artístico exalta las situaciones y singularidades de un momento dado. Por ello, la imagen artística se constituye en una especie de otredad de lo discursivo, capta lo no atrapable en un concepto, es decir, una afección, una sensación, una percepción. Un cuerpo es afectado cuando lo experimentado desmantela las referencias y discursos de que disponemos; la subjetividad —entonces— enfrenta esa insuficiencia como fragilidad, como un no saber que ocurre. Se siente interpelada por algo pleno de significancia, aunque difícilmente sea encapsulable en un significado. Esa afección salta en cualquier momento y lugar: un suceso pequeño y ordinario, un detalle, un instante, algo inesperado y que escapa a nuestro control pueden provocar la sensibilidad. Se crea no a pesar de esas afecciones, sino justamente por ellas. Al artista se le ocurren cosas porque le ocurren cosas.

La génesis en los procesos de creación, entonces, es plural; no necesariamente tiene comienzo desde una pregunta, como sucede con la investigación de otras disciplinas. Puede ocurrir por distintas vías: una afección emocional, un sentimiento ante

José Alejandro Restrepo, *Atrio y Nave Central*, 1996, videoinstalación.
Foto cortesía del artista.



el sufrimiento del otro, una impresión sensorial, un deseo de memoria, una pasión, un conflicto, una lectura, una película, un instante de una película, las ganas de ser otro, algo vagamente intuido, una imagen, un sueño, un dolor, un color, un suceso, una pregunta, una conmoción, una inquietud, un deseo, una obsesión. No sabemos cuándo surge, algo de azar lo define, algo nos sacude y afecta forzando al pensamiento. Esa afección provoca, intensifica y apremia la percepción, junto con otras facultades. Las emociones se exaltan y se posicionan cognitivamente, se producen momentos de libre juego e improvisación en los que se silencia la razón para que hablen otras dimensiones; en otros momentos, la razón es solicitada para depurar, sintetizar o apropiarse de lo sucedido. La imaginación se exalta poniendo las imágenes en acción a través de distintas operaciones: descontextualizar, recontextualizar, fragmentar, repetir, silenciar, relacionar, metaforizar, acelerar, velar, agrandar, lentificar, etc., con sus consecuentes efectos de sentido. Todas estas acciones destinadas a movilizar las imágenes no se desarrollan gratuitamente, lo hacen en función de sus potenciales de significación y de los derroteros insinuados a lo largo del proceso. Prácticamente todo artista se caracteriza por centrar su práctica en una o más operaciones por las cuales construye sus mundos.

Este despliegue transita entre la familiarización y la extrañeza; se intenta familiarizarse con el asunto y al mismo tiempo se lo carga de una especie de extrañamiento que lo llena de sentidos desconocidos. Transita entre lo conocido y lo desconocido. Es claro que si supiéramos los resultados de los procesos de creación, no habría hallazgo o conocimiento; estos se caracterizan por la penumbra, por el claro-oscuro, se mueven por terrenos inciertos y azarosos. En ese sentido, no tienen métodos ni resultados prefijados. No hay pensamiento si proyectamos lo ya sabido sobre la

realidad. Más bien se trata de dejarse tocar por el mundo y aprender a valorar lo incierto. El artista, lejos de asumir una posición de control, debe abandonarse confiado a la escucha de lo que va sucediendo, sospechando que ese abandono garantiza la emergencia de lo desconocido. En el camino participan las claridades de la razón, pero también las incertidumbres de lo no controlable racionalmente.

Un proyecto creador se encuentra simultáneamente dentro y fuera del sujeto, oscilando entre sus decisiones y los encuentros surgidos en el proceso. Dinámica parcialmente previsible, pero esencialmente impredecible. El sentido, por tanto, no está dado de antemano, sino que acontece, así se tenga un horizonte al cual se orienta la acción. Bien lo señalaba Klee cuando afirmaba que el artista lo sabe todo pero solo lo sabe después. El conocer artístico no ilustra un saber ajeno a su propio acontecer; en la creación la acción piensa, el pensamiento es inmanente a la experimentación con el mundo y con el material sensible.

Por lo tanto, no cabe hablar de métodos, entendidos como caminos con pasos bien establecidos, como puede ocurrir en otras disciplinas. La creación artística no se orienta desde una metodología racionalmente coherente y los resultados solo pueden pre-sentirse vagamente. Los métodos, si podemos hablar en esos términos, también se inventan, aparecen con la experiencia, son múltiples y circunstanciales, se producen atendiendo a las particularidades de cada situación. No hay caminos hechos porque estos se vuelven tiránicos antídotos contra la experiencia, además, porque no hay métodos para la sensibilidad ni para la creación de mundos. Al menos en el marco que vengo desarrollando, es preferible hablar de preparar el terreno para que sucedan cosas y para que sucedan de maneras diversas. Quizás sea mejor apelar a palabras menos rotundas para mencionar sus derroteros, a palabras como «estrategia», «táctica» u «operación».

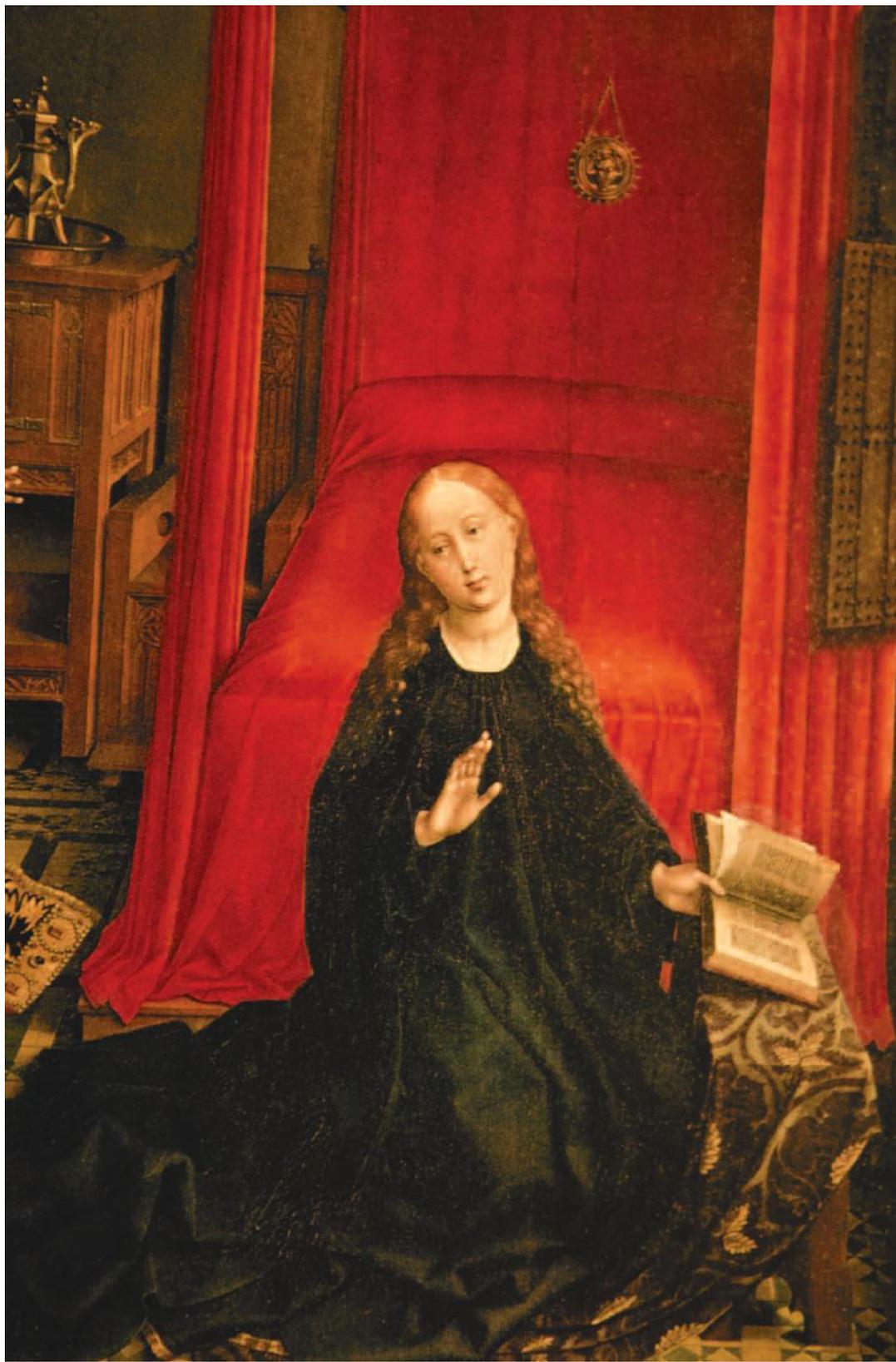
En este contexto cobra significación hablar de intuición no como una ocurrencia surgida de la nada, sino como un ordenamiento o reordenamiento intempestivo precedido por la consistencia de un trabajo. La intuición permite tramitar la complejidad alcanzando repentinas respuestas capaces de sintetizar muchas inquietudes. José Marina (1993, 182) nos recuerda que García Márquez, tras mucho trasegar buscando resolver la ascensión de Remedios la Bella, repentinamente ve a una bella negra en el patio de su casa tendiendo y conteniendo unas sábanas infladas como cometas por la acción del viento. En ese encuentro fortuito encontró la solución: Remedios la Bella se elevaría impulsada por sábanas. Una imagen bella, imposible y perfectamente verosímil. Para saber recibir esos felices hallazgos, hay que situarse en un estado de espera activa, un «dejarse recibir», confiando en que algo va a suceder después de una intensa fusión con el asunto que se trabaja. La extraña velocidad de la intuición, planteada aisladamente, parece una revelación divina, pero lo cierto es que viene precedida de un gran esfuerzo. Cuando tras ese esfuerzo la mente consciente se retira y permite el calentamiento de otras fuerzas, cuando alcanzamos una atención flotante activa, una espera alerta, cuando nos entregamos a cierta deriva, a cierto vacío, a cierto silencio, en ese momento el inconsciente trabaja sin ser advertido. Opera como un ladrón

en medio de la noche, ya sea para sorprender en la vida asombrosas soluciones, ya sea para acceder a asociaciones insólitas en un espontáneo juego combinatorio de elementos de diversa procedencia. La idea de «dar a luz» tras la previa incubación en el vientre nocturno del inconsciente resulta eficiente y poética.

La imagen artística usualmente abre relaciones inesperadas, distantes; fusiona momentos y espacios, emprende saltos insospechados, juega con resonancias, ecos, establece síntesis alejadas de las lógicas diurnas, síntesis que pueden no explicarse, pero sí comprenderse sensiblemente. La imagen es un entramado de tiempos, sale del tiempo pero para recobrarlo; en ella lo cercano se tensiona con lo lejano, lo próximo se enrarece mientras lo lejano se aproxima. Al fin y al cabo, las imágenes se construyen desde inauditas vecindades, su propio modo de elaboración acerca tiempos y espacios distintos. Una imagen es una conjunción de imágenes, sobre todo en estos tiempos en los que disponemos de una inmensa colección de ellas. La noción de montaje, entonces, resulta sumamente provechosa para entender estas relaciones. Usualmente nos referimos a esa noción cuando hablamos del montaje de una exposición o de una obra de teatro, pero es algo más determinante, es una operación central, un proceder constante y fundamental para comprender un pensamiento poético distinto a la lógica arborescente y a los mundos lineales a través de los que habitualmente nos relacionamos con el mundo.

El montaje opera por choque de imágenes y, por tanto, de los mundos que ellas encarnan; la imaginación posibilita esos encuentros y desencuentros que diferencian el pensamiento visual de la linealidad y lógica de otros modos de pensar. Georges Didi-Huberman ha desarrollado en varios de sus trabajos¹ aproximaciones importantes a este «pensamiento por montaje». En ellos, si bien emplea la categoría de montaje para ofrecer otra lectura de la historia del arte, es claro que dicha categoría también es extrapolable para entender la historia de la construcción de obras, incluso de una serie de obras en las cuales se presenta un juego de repetición e innovación, de memoria y creación. Para este autor, en la imagen concurren fuerzas del pasado; supervivencias que retornan, pero no de manera idéntica, lo hacen como diferencia. La imagen se compone de otras imágenes con las que se contrae un juego de repetición y diferencia. En ese sentido, difícilmente podemos hablar de progreso en la imagen; es más sensato hablar de una dialéctica de regresión-progresión. Lo pasado no se borra del todo, pero tampoco reaparece de manera idéntica; el pasado no se reduce a un hecho objetivo que se actualiza con exactitud, es creado o re-creado desde el presente que lo visita, desde el trabajo creador de la memoria. Imágenes, detalles, rasgos, gestos, trazos, reaparecen experimentando un desplazamiento a la manera de un inconsciente visual que fractura la actualidad y coherencia de las formas. Hay gestos que viajan desde la profundidad del tiempo, fuerzas que anidan en las formas

1 Fundamentalmente en *Ante el tiempo* (2006); *Cuando las imágenes toman posición. El ojo de la historia I* (2008) y *La imagen superviviente. Historia del arte y tiempo de los fantasmas según Aby Warburg* (2009).



Rogier van der Weyden, *La anunciación* (detalle), c. 1425, Museo del Prado, Madrid.

como supervivencias primitivas contrabandeadas en las manifestaciones artísticas y culturales. «El montaje es una exposición de anacronías porque precisamente procede como una explosión de la cronología» (Didi-Huberman 2008, 159)

El montaje se produce desde afinidades formales o conceptuales, incluso desde realidades sumamente distantes, con intervalos enormes entre ellas, intervalos que invitan al espectador a morarlos para construir los puentes necesarios que les den sentido. El choque de imágenes explota el orden de las cosas y abre un espacio para la aparición de deseos y la articulación de lo heterogéneo, contradictorio y ambiguo; es decir, habilita un espacio para las pluralidades y discontinuidades que nos habitan. Semejante compleja relación de tiempos responde a la profundidad de la experiencia, o al menos a otro tipo de experiencia cuya temporalidad no está marcada desde la exterioridad, más bien responde al tiempo interno de la subjetividad en el momento de la creación.

En las imágenes que acompañan este texto se puede ilustrar algo de lo mencionado. En el caso de Adriana Duque condensa dos imágenes y dos mundos. Por un lado el universo de la iconografía clásica europea (representada por la imagen de Van der Weyden), con espacios exuberantes, llenos de pliegues y dobleces. Dicho universo en su composición y espacialidad está presente en la imagen producida por Adriana Duque. No obstante en esta imagen encontramos una zona que interroga y perturba el orden y la coherencia de la representación, se trata del asomo desde el fondo de un recinto campesino colombiano. Ese recinto, en su humildad, contrasta con la opulencia aparente del resto de la imagen, como si detrás de lo manifiesto se escondiera otra realidad, como si detrás de un mundo mágico e ilusorio de procedencia europea asomaran realidades locales. Se presenta, entonces, un juego de envíos y reenvíos en el espacio fotográfico que se corresponden con juegos de sentido que viajan por los tiempos acercando mundos distantes. Ese montaje de tiempos y espacios necesariamente genera reflexiones que exceden la evidente belleza y esplendor de la imagen.

En el caso de la instalación de José Alejandro Restrepo, nos encontramos con otros aspectos ya referidos. El artista cuenta que alguna vez, en 1991, estando en Palenque, observó a unas mujeres del lugar bañándose en una especie de ritual privado. Al ser sorprendido, fue increpado por ver algo prohibido. Semejante experiencia fue la detonadora de *Atrio y nave central*, instalación que muestra el encuentro de momentos y situaciones dispares. En ella se presenta un juego de tiempos que también habla de los tiempos de construcción de una imagen. Por un lado, está el relato mitológico de Diana y Acteón referido al castigo que sufre Acteón por atreverse a mirar lo prohibido: Diana bañándose desnuda. A ello se suma una realidad muy local: el veloz ingreso de parejas a esa otra zona relativamente vedada como lo es la zona de moteles de Chapinero en Bogotá, inconfundibles por esa gramática arquitectónica en la cual los arbustos hacen las veces de umbral que esconde y a la vez convoca a introducirse en el recinto prohibido. Las parejas son absorbidas evitando ser vistas. A ello se suma un elemento adicional, el título de la obra: *Atrio y nave central*, con sus connotaciones sacras y sacrificiales. La videoinstalación aglutina distintas experiencias y mundos, y

lo hace desde problemas comunes como la mirada, la prohibición y la atracción del ver, el paso de un umbral e ingreso a una zona sacra fuera de lo cotidiano, la metáfora del arte como acto de ver lo imposible, etc.

Archivos

Estas obras, como tantas otras, suponen un archivo de imágenes que funciona como una máquina de visión y pensamiento. Allí se almacena una gran pluralidad de imágenes y a la vez se propician diálogos y encuentros entre ellas. Ese pensamiento-montaje, trabajado profundamente por Didi-Huberman en su largo estudio del *Atlas Mnemosyne* de Warburg (2009), es absolutamente fundamental para repensar una historia de las imágenes que desborde la crónica lineal. Este atlas o archivo aglutina en un mismo panel imágenes de tiempos distintos, rebosando así sus fronteras naturales y convencionales. Didi-Huberman diferencia la imagen como gesto, provista de *pathos* o fuerza pulsional, de una iconología que solo se detiene en signos. Las ideas-signos, a su juicio, quedan atrapadas en el ámbito de lo conceptual y olvidan la presencia de lo somático en la imagen. Hay fuerzas concentradas en el gesto que reaparecen a lo largo del tiempo como síntomas de intensidades pulsionales inconscientes. A través de Warburg, Didi-Huberman analiza esos retornos, sobre todo inscritos en movimientos corporales investidos de inusitada expresión y procedentes de contextos muy distintos, incluso en imágenes que aparentemente poco tienen que ver con lo trágico o patético. De esta manera, aproxima imágenes muy distanciadas temporal y espacialmente, y al hacerlo desmantela las usuales secuencias lineales establecidas por la Historia del Arte para estudiar la dinámica de las imágenes.

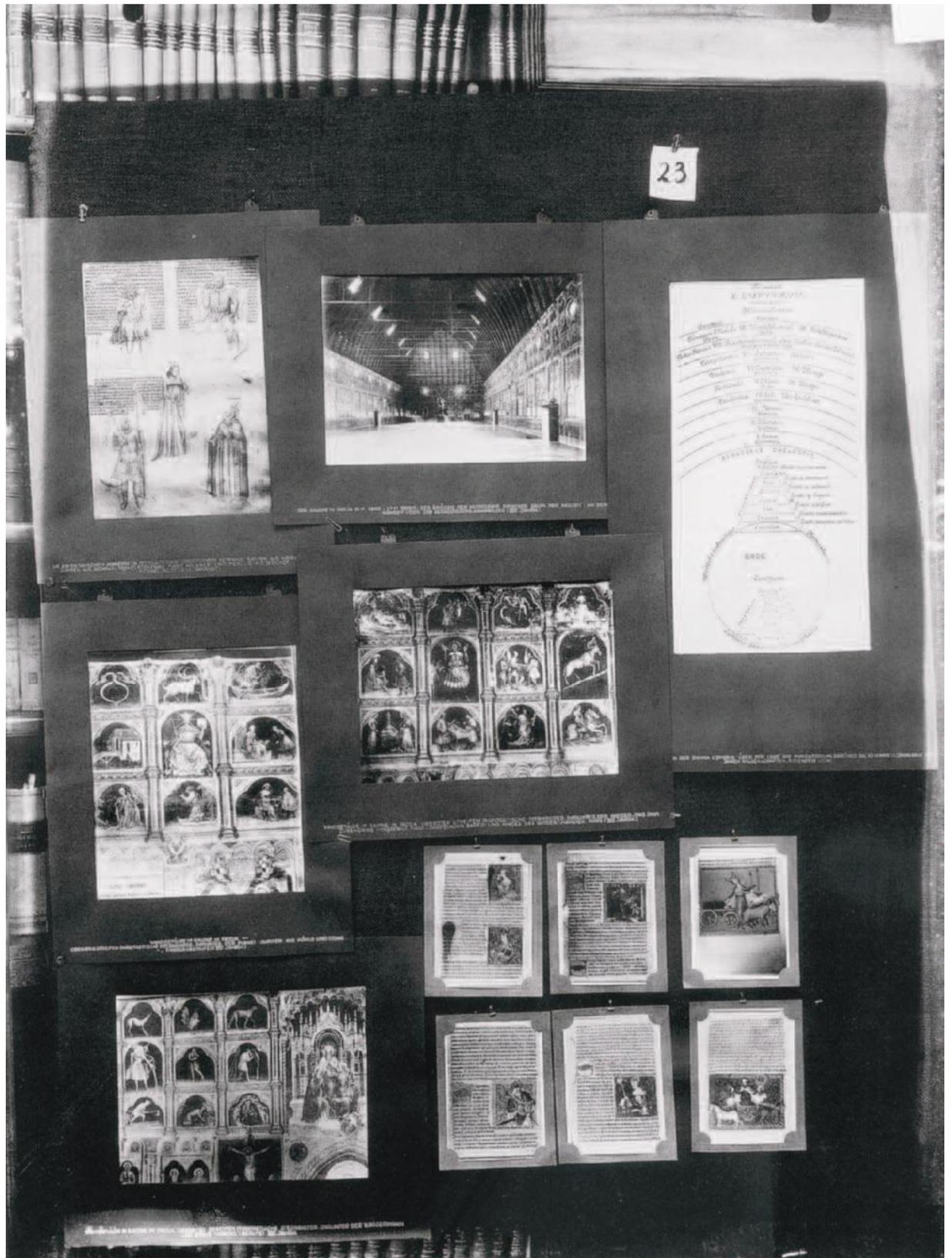
Pero el archivo, más allá del sugerente énfasis propuesto por Didi-Huberman en lo gestual, es en sí mismo una herramienta indispensable en todo proceso de creación visual. Su disposición puede quebrar las categorizaciones racionales y por ello abrir las puertas a otros modos de pensamiento. Las imágenes no se ordenan desde una razón totalizante externa, tampoco desde la «no-autoridad de lo arbitrario». Posiblemente el mismo archivo obliga a mirar de otra forma, a exigir otras dinámicas perceptivas y a despertar la imaginación metafórica.

Había que mostrar que los flujos no están hechos más que de tensiones, que los fuegos artificiales amontonados terminan por explotar, pero también que las diferencias dibujan configuraciones y que las desemejanzas crean, juntas, órdenes desapercibidos de coherencia. Llamamos a esta forma un montaje.

(Didi-Huberman 2009, 430)

El montaje, agilizado con y desde el archivo, es una forma de pensamiento que desterritorializa los objetos de conocimiento habituales y que no solo escinde la aparente unidad de los periodos históricos, sino que mantiene las tensiones vivas. Escenifica discontinuidades y supera la absorción de las distancias y diferencias en un relato o totalidad impuesta por encima de ellas. Más que análisis sistemáticos, asoman síntomas visuales que viajan y se desplazan sin propósito entre realidades diferentes: desde la fuerza vital y significativa de detalles, fragmentos, cortes, encuadres. Repeticiones,

Aby Warburg, *Mnemosyne Atlas*. Imagen tomada del libro *Atlas Mnemosyne*, 2010, Madrid: Ediciones Akal.



desplazamientos, desvíos, inversiones, derivaciones se movilizan en el tiempo, perdiendo su identidad primera al tiempo que transgreden los límites de su propio campo de significación.

El archivo es una máquina de experimentación en la que se priorizan no los objetos, sino las relaciones. Y dada su libertad de acción y su fuga de categorías rígidas e inmovilizadoras, se favorece un juego de relaciones poco evidentes y desafiantes de su fijación en conceptos. Las ideas no se instalan previamente en el archivo para controlar la selección y combinatoria de imágenes; las ideas estallan a partir de las incesantes mutaciones y relaciones, a partir de trazos erráticos no adormecidos por algún esquema explicativo. Es un dinamizador que, a la manera de un recipiente alquímico, favorece un pensamiento netamente visual.

Cierro este pasaje apelando de nuevo a Didi-Huberman, quien cita a Merleau-Ponty: «Pensar no es poseer objetos de pensamiento, es circunscribir con ellos un dominio por pensar, que no pensamos todavía» (citado en Didi-Huberman 2009, 420).

¿Y la pedagogía?

La pedagogía de las artes visuales no puede sustraerse de las anteriores consideraciones. Hay que partir de las prácticas artísticas, de sus modos de pensamiento, y desde allí inquietar lo pedagógico; de lo contrario, más que potenciar las artes, la educación puede violentarlas. Es necesario formar artísticamente en el arte. Tampoco lo pedagógico puede convertirse en un mecanismo para suavizar una práctica o un conocimiento, para hacerlos digeribles; lo pedagógico tiene sentido en cuanto preserve e incremente la complejidad de ese modo de pensamiento. Planteado esto, me parece oportuno señalar otros rasgos.

Crítica y creación. Es importante concentrarse en dos posturas que se implican mutuamente. La primera es de orden crítico, referida al análisis de las lógicas vigentes de producción, distribución y consumo de sentido. La otra es la apuesta por un pensamiento creador de mundos posibles. Se trata de la capacidad para desmontar lógicas y políticas de lo sensible y, simultáneamente, generar sentidos y experiencias, ya sea produciendo imágenes con una consistente circulación y puesta en público, ya sea generando las condiciones para que otros las produzcan.

La experiencia. Una pedagogía de la creación privilegia la experiencia por encima de la enseñanza o la explicación. No sobra repetir que la voluntad explicadora termina por reafirmar las distancias que pretende eliminar: la distancia respecto a lo aprendido, al mismo acto de comprender y al docente. El explicar supone que existe una verdad, un saber ya dado, anticipable y transmisible. En ese contexto, a la educación solo le resta girar alrededor de ese saber y no en torno a la experiencia del alumno. El pensamiento creativo es un aprendizaje desde la experiencia, desde una afección profunda. Por eso se hace necesario estimular en el alumno el riesgo y la intensificación de los encuentros con las realidades que lo rodean. Encuentros con personas, movimientos, ideas,

artistas, imágenes, ciudades, otras artes, acontecimientos, etc. Pensar visualmente supone exponerse, dejarse afectar, y desde ese estado energético empezar a mover las imágenes, a establecer relaciones entre ellas. No se trata, entonces, de transmitir un saber, o de conducir a alguien para alcanzar verdades que preexisten, sino de ofrecer las condiciones para que aparezcan inquietudes, pasiones y entusiasmos que detonan el deseo de conocer y experimentar. Se piensa sobre lo experimentado, y no desde la adecuación del pensamiento a un objeto previamente programado. El conocimiento se construye, se crea, no precede a la experiencia, procede de ella.

Exaltar la experiencia hace valiosos los hallazgos del alumno, cualesquiera que ellos sean, y son valiosos sencillamente porque son producto de su acción. Generar el deseo y entusiasmo de abrirse a la existencia hace que la formación artística desborde lo que sucede en las aulas y supere esa constante escisión entre estas y la vida misma (no se educa para responder en el aula, sino para responder a la vida). Al fin y al cabo, la experiencia y la afección ocurren en cualquier momento o lugar; no sabemos cómo alguien aprende, mediante qué encuentros, amores o pasiones. Basta preguntarnos en qué momento, bajo qué circunstancia, fuimos tocados por el arte, en qué instante la literatura, el arte o la música entraron en nuestras vidas. Es factible que ese momento no dependiera de una clase o de un método, ni siquiera de la propia voluntad. En consecuencia, lo valioso radica en fomentar el deseo de experiencias en el estudiante, preparar el terreno para que estas se presenten y lo hagan más allá de lo ya sabido y conocido.

El docente. El lugar del docente no sería el de aquel que posee certezas y respuestas, menos aún cuando está en juego la creación artística. También a él le corresponde abandonar las recetas, las seguridades de quien posee el saber, renunciar a la tranquilidad de las metodologías hechas, la garantía de las recetas. Su labor es más valiosa cuando deja al otro aprender, cuando deja de lado el lugar del saber-poder que normaliza y homogeniza, para liberar así la producción del deseo y de singularidad en el estudiante. Porque lo importante es hacer de la pedagogía un escenario para que el deseo se construya y produzca realidades, y eso no sucede si el profesor posee todas las respuestas. Al docente le corresponde transmitir la pasión que posibilite esa emergencia. Quizá su rol sea el de un acompañante que investiga junto al alumno a sabiendas de que no existen certezas. Se perfila, en consecuencia, como una especie de caja de resonancia abierta a la novedad de cada encuentro con el alumno y sus procesos de aprendizaje y creación. No se hace un curso sobre lo que se sabe, sino sobre lo que se busca, afirmaba Gilles Deleuze.

Valorizar el instante del encuentro alumno-docente recupera la debilitada potencia ritual de la pedagogía. Es ritual por cuanto establece una modalidad de relación que pretende marcar diferencias frente a la pobreza y codificación de las relaciones ordinarias. En ese sentido, lo artístico, el cuidado poético, no solo es el fin de la educación, sino el medio de llevarla a cabo. Lo poético, lo sensible y lo afectivo son la pedagogía misma, y esta también es un modo de relación, un modo de conversación.

Por ello, para facilitar el aprendizaje, no necesariamente hay que disponer de una «pedagogía», pues muchos propician aprendizajes desde la actitud, desde la sensibilidad, desde sus gestos, desde el entusiasmo que contagian. No es frecuente mencionar la condición pedagógica de la amistad como un lugar hospitalario donde el otro circula con confianza y libertad, donde puede exponerse y transformarse.

Laboratorios de creación. Si la creación es central en la formación del artista, si es un componente continuo y constante, su lugar no puede estar exclusivamente al final del currículo. Los laboratorios de creación, como estrategia transversal, posibilitan vínculos entre los mundos interno y externo del estudiante, entre teoría y práctica, entre el individuo y los demás, entre alumno y docente, entre las técnicas y la creación. La creación rompe límites y dicotomías, moviliza la percepción conjuntamente con la imaginación y la inteligencia conceptual. El proceso creador se constituye en el genuino momento de levantar archivos y diarios en los que se consignan ideas, bocetos, ocurrencias y documentación, es decir, el momento de pensar visualmente estableciendo relaciones y asociaciones. Un proyecto de creación le da vida a conceptos y teorías; por su mediación ya no se está en las materias, se fluye entre ellas, se tejen viajes y relaciones. Seguramente todo lo que un semestre ofrece puede dimensionarse articuladamente desde la práctica creadora. Incluso lo interdisciplinario aparece allí en acción, pues la creación tiene mucho de impura (se hace arte con lo no artístico), y en esas impurezas acontecen encuentros de disciplinas y saberes que desafían la racionalidad moderna, tan dada a separarlas, clasificarlas y controlarlas.

Las instituciones. Lo dicho sobre la pedagogía es extensivo a las instituciones que se ocupan de la enseñanza del arte. Normalmente estas configuran sus tiempos, espacios y lógicas administrativas desde modelos homogéneos sin atender a las particularidades de una práctica. Cabe preguntarse qué tanto definen su funcionamiento desde las mismas prácticas creadoras y sus requerimientos, qué tanta imaginación institucional se tiene para definir un modo de ser que haga justicia a la creación artística contemporánea, y si sus tiempos y espacios son los adecuados. La complejidad de las prácticas actuales difícilmente soporta la fijeza y organización de las instituciones modernas. Es factible que los ritmos de la creación precisen de unas dinámicas ajenas a la tradicional estructura y secuencia de clases. Siempre será mejor definir unas lógicas para las artes, y no acomodar las artes a ritmos y lógicas extrañas.

La creación y sus ambientes. La creación supone un ambiente de creación, las ideas se mueven en atmósferas que propician su circulación y discusión. Frente a la figura del creador aislado, es importante fomentar comunidades que generen un tono contagioso para sus integrantes, preservando la individualidad de sus componentes. La educación es un lugar de contagio del deseo, y por ello precisa de un ambiente estimulante, una comunidad abierta y plural que favorezca el desarrollo de los procesos creativos.

Técnicas y oficios. El énfasis en los procesos creativos no ignora el lugar y sentido de las técnicas y oficios, pues estos también son pensamiento y facilitan la eficaz

materialización de las ideas (el dibujo, por ejemplo, no es la forma, sino una manera de ver la forma). Pero las técnicas se justifican y dimensionan sobre todo al interior de cada proyecto creativo, cada uno de ellos involucra sus propias decisiones técnicas, así como también cada elemento técnico trae consigo efectos de sentido. Las técnicas no son recursos que alojan neutralmente cualquier contenido, por el contrario, lo cargan significativamente.

La documentación. La apuesta por la creación artística y la necesidad de legitimar las artes desde sus propios modos de conocer y pensar no significa dejar de lado la necesidad de sistematizar y dar cuenta de sus procedimientos y logros. En el ámbito académico, es indispensable documentar la validez cognitiva de las creaciones, ya que no todas son valiosas y es menester cierto criterio y rigor que diferencie su valor. Tales criterios deberían estar abiertos a la pluralidad misma de la creación y no ser asimilables a los criterios de evaluación, registro, tipo de fuentes, etc., definidos para las disciplinas científicas. En ese contexto, es fundamental documentar, dar cuenta de lo hecho, así los modos de documentación se revistan de las características propias de lo artístico. Si se aspira al reconocimiento de estos procesos, se impone evidenciar ciertas operaciones implícitas en la creación de una imagen, obra, composición, libro, etc. A juicio de Miñana, esto no es otra cosa que «La capacidad de sustentar, es decir la reflexividad sobre lo que se está haciendo, y de conectarse y legitimarse con una comunidad y una tradición académica, no sólo con el público... La investigación también es un proceso de reflexividad, de autocrítica, de poder devolver el camino andado» (2006, 4).

Referencias bibliográficas

- Buck–Morss, Susan. 2005. «Estudios visuales e imaginación global», en: *Estudios Visuales. La epistemología de la visualidad en la era de la globalización*, José Luis Brea (ed.). Madrid: Ediciones Akal.
- Didi–Huberman, Georges. 2006. *Ante el tiempo*. Buenos Aires: Adriana Hidalgo.
- Didi–Huberman, Georges. 2008. *Cuando las imágenes toman posición. El ojo de la historia I*. Madrid: Antonio Machado Libros.
- Didi–Huberman, Georges. 2009. *La imagen superviviente. Historia del arte y tiempo de los fantasmas según Aby Warburg*. Madrid: Abada Editores.
- Larrosa, Jorge. 2010. «Deseo de realidad. Algunas notas sobre experiencia y alteridad para comenzar a desenjaular la investigación educativa». Texto presentado en el Encuentro de Laboratorios de Investigación–creación. Área de Artes Visuales. Ministerio de Cultura. Septiembre 2010, Santa Marta, Colombia.
- Marina, José Antonio. 1993. *Teoría de la inteligencia creadora*. Barcelona: Editorial Anagrama.
- Miñana, Carlos. «Construyendo problemas de investigación en artes: ámbitos y enfoques». Texto de dos charlas presentadas en el Instituto Departamental de Bellas Artes. Cali, Colombia. 29 de mayo y 27 de octubre de 2006.
- Wajcman, Gérard. 2001. *El objeto del siglo*. Buenos Aires: Amorrortu Editores.

UN FÁRMACO

Víctor Laignelet

Profesor titular, Universidad Nacional de Colombia

▼ Michael Maier, Emblema XLII del libro *Atalanta Fugiens*, 1618, editado por Stanilas Klossowsky de Rola en *El Juego Aureo*, 2004, España: Ediciones Siruela.



Recordado Maestro

Me topé en mis exploraciones iconográficas de emblemas del Atalanta Fugiens de Michael Mayer con este bello grabado de 1618 y me sedujo por completo. No resistí compartirlo con usted, pero le ruego que por su tema no vaya usted a mal interpretarme. Me atrevo a comentarle algunas impresiones que espero no le resulten ingenuas. La lámina tiene un misterioso tono azul —fronterizo a un violeta brujeril— sin duda para producir deliberadamente urticaria a los académicos. La imagen nos enseña cómo la naturaleza debe servir de guía al artista. Posiblemente nos presenta a los dioses Saturno y Venus, quienes mantenían relaciones clandestinas como aquí se insinúa para furia del pulsional Plutón, su volcánico marido. Por dioses no me refiero a las desahuciadas divinidades greco-latinas, sino a sus arquetipos vivificados en nosotros. No deja de ser interesante que el viejo Saturno, que como se sabe simboliza los valores de la razón, el rigor analítico, la paciencia, la prudencia y la importancia de poner límites, sale de la oscuridad de su melancólica noche siguiendo la huellas de la erguida Venus, quien con garbo avanza presurosa hacia el nuevo amanecer bajo una plateada luna aún visible sobre su cabeza, todo lo cual, como podrá ver, es fiel a la naturaleza de algunas fases del proceso del que tanto hemos hablado. La razón ayudada escasamente con la pobre luz de su vela, si se la contrasta con la potencia deslumbrante del sol naciente, avanza a tientas tras el paso de la imaginativa, voluptuosa y deseante Venus, quien porta flores —curiosos órganos sexuales del reino vegetal— y frutos, que es de lo que se trata todo el asunto. A él debo reconocerle, no obstante su entrecortado avanzar, que el bastón y las lentillas de los que se sirve me recuerdan el valor del esfuerzo, la concentración y la experiencia, como la suya, estimado maestro, aunque por fortuna el espesor de sus lentes es delgado, aún no porta usted bastón ni más faltara! y su paso es ligero como la brisa. Su presencia y persistencia, la de Saturno digo, me recuerdan que ciertamente no todo es inspiración. Empero, el conocimiento y la teoría se presentan aquí detrás de la experiencia siguiendo sus pasos a tientas, como creo y siento es el proceso que nos concierne. El sol, fuera de cuadro, detalle que seguro no pasará usted por alto, baña en trógonos toda la escena; a la hermosa Venus, al quejumbroso Saturno y también a su fortificado hogar —donde ha amansado pacientemente su inmensa cultura y conocimiento— del cual partió muy de mañana en medio de unas nubes de tenebrosa oscuridad para aventurarse a cruzar el puentecillo —avanza desde el lado izquierdo hacia el derecho, otro detalle que su perspicacia no pasará por alto— para adentrarse en un territorio del todo ignoto y salvaje, cautivado por una fragancia juvenil irrenunciable. Estas imágenes tienen la gracia de nunca agotar su sentido ¿no le parece querido maestro? Aventure usted una lectura más audaz con las estrellas por herramienta, ardo de deseos por conocer su penetrante interpretación.

De su admiradora y alumna,

Victoria Littlelamb

Por paradójico que parezca, la pedagogía de las artes en la cultura posmoderna y en la naciente sociedad del conocimiento es un acto que apenas comienza. El mandato que orienta la sociedad y sus recursos hacia la ciencia, la tecnología y la innovación —a menudo en un horizonte de instrumentalidad a favor de la producción de bienes de consumo— excluye las prácticas artísticas de esa visión de sociedad. Los mecanismos del proceso de esta exclusión son sutiles. Para comprender mejor el actual estado de cosas es preciso evaluar la historia de los procesos de institucionalización de la pedagogía de las artes.

En la modernidad, el proceso de institucionalización de la universidad como fundamento del positivismo científico convino en que la enseñanza debía establecerse sobre la noción de disciplina, entendida como el conocimiento sistemáticamente estructurado mediante modelos de razonamiento, acumulado por expertos a través de la investigación, accesible a la verificación de varios observadores de manera objetiva y basada en criterios de verdad. La universidad fue entendida en principio como un santuario para la conservación y transmisión del conocimiento adquirido. Solo posteriormente incluyó la producción del conocimiento basada en la investigación científica como su *modus operandi*. Las formas de saber de las ciencias se dividieron en ciencias formales, de fundamento lógico-matemático; ciencias naturales, de fundamento empírico, y ciencias sociales, relacionadas con el hombre y la cultura. En este último campo se agruparon un conjunto amplio de prácticas y saberes que debieron luchar y reformularse para ser consideradas ciencias, como la psicología, sociología, antropología, ciencias políticas, economía, administración, derecho, historia y otras más. Su capacidad de objetividad y científicidad no es el asunto de este texto, sino señalar: primero, que la ciencia, en cualquiera de sus tres modalidades, es ante todo una forma cultural de organizar el conocimiento, y, segundo, que existen otras formas culturales de organizar el conocimiento; de hecho, ni la filosofía ni las artes están incluidas en la categoría cultural de «ciencias». El filósofo Gilles Deleuze sostiene que ciencia, filosofía y arte son irreductibles —no se puede explicar una por las otras—. Lo mismo es válido para Michel Foucault desde una perspectiva más específica cuando afirma que la relación imagen-lenguaje es irreductible la una a la otra.

Reconocemos que las ciencias son una forma cultural de organización del conocimiento de una relevancia incuestionable para la sociedad. Empero, es pertinente preguntarnos si existen otras formas culturales de organizar el conocimiento igualmente relevantes para la sociedad. Si la respuesta llega a ser afirmativa, podemos indagar entonces: ¿cómo, en cuanto formas culturales de organizar un saber y formular un lenguaje propio, se establece la institucionalización de las artes de cara a otras formas de institucionalización del conocimiento, para el caso las ciencias? Tal indagación nos lleva a plantearnos a continuación: ¿cómo distintas formas culturales de organizar el conocimiento pueden encontrarse y dialogar en una misma institucionalidad educativa a pesar de su irreductibilidad? La respuesta a tales interrogantes nos convida a explorar de cerca los modos adecuados para establecer un diálogo horizontal de formas culturales del saber equivalentes pero heterogéneas, diversas e irreductibles.

Dicha exploración probablemente nos llevará a reconocer la necesidad de revisar en alguna extensión la definición y misión de la universidad contemporánea, del sistema de educación en general y de las instituciones que lo legitiman.

Cuando los artistas de la modernidad aceptaron encajonarse en la definición de disciplina —noción igualmente moderna—, para poder ser reconocidos e ingresar al fórum del conocimiento que se supone es la universidad, debieron adoptar los modos de concebir, proceder y evaluar de la investigación científica, asumiendo un proceso de academización con el cual el arte de la modernidad y del romanticismo había mantenido un fuerte antagonismo. Esta academización adoptaba en este caso las formas culturales de organizar el conocimiento de otra forma cultural: las ciencias. Una de las consecuencias fue que las ciencias sociales, apenas nacidas en el siglo XIX, les fueron impuestas como el modelo supuestamente más próximo de ordenar su saber, desconociendo los propios modos de producción de conocimiento de las artes a través de su inmemorable historia y prehistoria. Esto no fue consecuencia de un diálogo interdisciplinario o de saberes, sino de un régimen de colonización epistemológica y de autoritarismo institucional. Es necesario que se reestructure este vínculo y que el concepto cultural de academia se amplíe. Solo hasta hace poco el Ministerio de Educación de Colombia abrió una sala especial para las artes diferenciada de la de humanidades. Fue, sin duda, un paso en la buena dirección.

Las artes no se acomodan del todo a las reglas del juego de legitimación del conocimiento imperante en la universidad avalado por Colciencias¹, tal vez por la dificultad que resulta de intentar sistematizar la didáctica de un proceso de producción de conocimiento que, por su naturaleza creadora, subjetiva y contingente, es asistemático y se resiste a los excesos de un paradigma que supone que todo en esta vida se puede medir. La ciencia nace con las matemáticas como criterio de verdad. No obstante, los procesos de creación en artes rehúyen las explicaciones homogenizadoras y generalizantes; usualmente se sitúan en la excepción a la norma, la ruptura de la regla, el filo de las paradojas, las anomalías de los paradigmas dominantes o en la experiencia directa y poética de lo innombrable, lo inconmensurable y lo singular. Aun los discursos que se tejen sobre el arte, sus interpretaciones y narrativas no requieren ser consensuales ni pretender objetividad ni científicidad, pues operan en el orden de lo simbólico y no de lo fáctico.

El proceso de inclusión en la universidad y demás sistemas de educación de los modos de producir conocimiento a través de las artes exige una negociación, pues el espacio de esa inclusión demanda la reacomodación del sistema y sus relaciones en algún grado, y no solo la mera adaptación unilateral del incluido. Acabar de incorporar las artes en pleno derecho en el sistema de educación puede servir como una suerte de *fármaco* que, bien formulado, podría operar como un veneno y un antídoto simultáneamente. Lo venenoso es acoger en la centralidad institucional otras formas de

1 Departamento administrativo de ciencia, tecnología e innovación en Colombia.

producción de conocimiento marginadas: en el caso que nos ocupa, el de las artes, respetando sus propias lógicas por blandas o inasibles que les parezcan a las metodologías científicas. Este veneno implica un cambio en la partición del poder decisorio, metodológico y evaluativo de la producción de conocimiento. El antídoto nace de la inoculación de una dosis apropiada de veneno que puede ensanchar los pulmones con el aire fresco de otras formas de entender y validar el conocimiento, frente a los peligros —sin duda tóxicos para una sociedad del conocimiento— derivados de la pretensión de hegemonía y autoridad de la organización cultural que denominamos ciencia, como la única forma válida de producir y evaluar qué es el conocimiento, misión que antes acaparaba la institución religiosa. Creemos que ha llegado el momento de revisar en los sistemas de educación la jerarquía, variar la priorización y aceptar con mayor rigor la pluralidad epistemológica y los diversos criterios para comprender qué es conocimiento.

La inclusión de los modos de producir conocimiento de las artes favorecería la renovación y crecimiento del sistema educativo a través de la ampliación de las formas de administración pedagógica, aprendizaje, producción y circulación del conocimiento. La inclusión de distintas formas de comprender lo que es el conocimiento redundaría en un modo de ser institucional más flexible, creativo, crítico, poético, incluyente y respetuoso de la heterogeneidad y pluralidad de formas diversas de aprender a conocer y generar sentido. No solo se trata de definir un espacio de actuación para el arte diferenciado de las ciencias, sino de fomentar desde esta distinción un diálogo horizontal de saberes con las ciencias de tal modo que la pedagogía *del arte* o *desde el arte* pueda ayudar a fortalecer una cultura de la creación en las demás disciplinas. Cultura orientada a la formación de individuos empoderados que asuman con el coraje necesario el reto que implica ser creadores y críticos por derecho propio, y enfrentar las resistencias al cambio que toda innovación acarrea, sobre todo en los espíritus burocráticos, tecnocráticos y conservadores. El diálogo con las pedagogías del arte puede aportar algunas dosis de homeopatía sutil y efectiva para oxigenar la educación al desplegar un horizonte de perspectivas plurales, de modo que respondan de mejor manera a los anhelos, necesidades y potencialidades de una sociedad con justa razón indignada.

En Occidente, algunas ideas en procura de una mayor heterogeneidad epistemológica y pedagógica surgieron en los movimientos contraculturales no-violentos de los años sesenta, pero no hubo en aquel entonces suficiente voluntad política para una renovación significativa en los sistemas de enseñanza. Una sociedad dividida entre razón instrumental o irracionalidad no sabe reconocer ni agenciar las pulsiones y los deseos reprimidos por la cultura, en general, y por diversas instancias de poder, en particular, ni potenciar transformaciones en las subjetividades individual y colectiva, pues la claridad meridiana de la razón instrumental no es suficiente y no es la única herramienta cognitiva válida para superar el estado de cosas que no parecen funcionar bien en la sociedad contemporánea. Ha llegado la hora de invitar más facultades cognitivas al foro del conocimiento.

La pedagogía desde el arte, la cual prefiero denominar *pedagogía poiética* o *pedagogía creadora*, es entendida como una pedagogía que moviliza todas las facultades cognitivas centradas en la capacidad de creación y propende por la deconstrucción continua del sujeto docente y del sujeto estudiante. La *pedagogía poiética* suma a la razón instrumental y al pensamiento lógico predicativo la razón sensible y el pensamiento poético, los cuales nos interrogan acerca de la cualidad de sentido de lo que somos y hacemos, y no solo celebran la cantidad de lo que conocemos o producimos. Compromete igualmente una pedagogía de la percepción, pues del mismo modo que aspiramos a crear conceptos desde el pensamiento lógico, nos invita también a crear perceptos que desplieguen nuevas formas de percibir el mundo y, por tanto, generen nuevo conocimiento sobre el mundo. No solo de *logos* vive el hombre; también del *pathos*. La pedagogía poiética apela en consecuencia a una pedagogía que ahonde en el universo emocional, en los modos de afectar y ser afectados, y en el fortalecimiento de la capacidad de sentir empatía, cualidades necesarias para establecer nuevos vínculos relacionales. Igualmente convoca a una pedagogía que procure senderos para la inmersión en lo inconsciente, no tanto desde la perspectiva psicoanalítica, sino desde la simbólica del arte, que posibilita un acceso más fluido a la fuente de potencialidades latentes que allí residen —patria mnémica de los arquetipos que el desusado lenguaje de los mitos posibilitaba anteriormente dinamizar—. En la medida que el arte participa de un lenguaje senso-simbólico análogo a los modos simbólicos paralingüísticos de las interacciones inconscientes, nos adentra en los procesos raizales de la gestación de lo original desde los profundos estratos volcánicos de lo pulsional. La *pedagogía poiética* es también una pedagogía de la imaginación en su capacidad de anticipación para responder a desafíos no presentes, o de apoyar tanto la comprensión como el aprendizaje en cualquier dominio, y la representación, producción y construcción mental de alternativas de mundos posibles, pues los modos cognitivos de la imaginación se centran no tanto en conocer lo que «es», sino lo que puede ser, central en el proceso de creación. Finalmente, es una pedagogía que supera los prejuicios de la razón positivista acerca de la intuición, entendida no como mera inspiración sin esfuerzo, ni homologable al instinto situado justo en sus antípodas, sino en cuanto propiedad emergente de la interacción concertada del juego de las facultades, en un proceso de creación que cuestiona lo conocido para penetrar en lo singular.

En resumen, la querrela que plantea la formación en artes al sistema de educación y sus formatos de evaluación de la producción de conocimiento reside en la necesidad de aceptar, incluir, estimular, fomentar, practicar y divulgar otras formas de conocer y validar el conocimiento desde distintas facultades cognitivas. El filósofo norteamericano Nelson Goodman, matemático y experto en estudios cognitivos, pregunta: «¿Por qué el modo lógico-predicativo ha de erigirse como criterio de lo que ha de concebirse como pensamiento?», y señala otras alternativas: «la ciencia no es el único camino que conduce al conocimiento: la práctica, la percepción y las diferentes artes constituyen igualmente medios para obtener conocimiento» (1984).

La percepción, mencionada por Goodman, es una facultad cognitiva que requiere un espacio pedagógico específico; las artes, al operar en el régimen de lo sensible, son formadoras de la percepción sensible. El filósofo danés contemporáneo Søren Kjørup (2006) aborda las relaciones cognitivas entre sensación y pensamiento, experiencia y entendimiento a partir de la noción de *conocimiento sensible*. El autor revisa una concepción de estética en el siglo XVIII diferente a la noción de belleza y gusto. Recupera y reinterpreta al filósofo alemán Alexander Baumgarten (1999), quien en su temprana tesis universitaria, en 1735, introdujo por primera vez en la filosofía occidental el concepto de «estética». Kant utilizó en sus cursos los textos de Baumgarten en alguna extensión, aunque se distanció de ellos cuando señala que nada se conoce en el juicio del gusto, ninguna cualidad de las cosas se afirma, juicio que considera requisito previo para la educación y no su resultado. La educación implica, según él, la capacidad para las ideas, no para los juicios del gusto. Para Baumgarten, la estética es una lógica o epistemología de un tipo de conocimiento específico que llamó «*cognitio sensitiva*» o «conocimiento sensible», determinado por un criterio de idea diferente al utilizado para las ideas en general, en el que cada concepto solo puede explicarse a través de más conceptos. En contraste con ello, las ideas sensibles se mantienen en el mismo nivel de la experiencia sensible, acumulando sus características singulares. Su perfeccionamiento reside en alcanzar con mayor intensidad lo individual y específico de las cosas mismas.

Las prácticas artísticas contemporáneas destacan el valor de los conceptos acerca de la experiencia estética cuando afirman que los discursos del arte hacen parte de la obra misma. Pero la investigación, como la entiende la universidad, sigue sin reconocer las formas de conocimiento sensible en sí mismas, y ha forzado al arte a desconocerlas para centrarlo prioritariamente en el nivel discursivo como el único fundamento legítimo para evaluar la producción de conocimiento. A la experiencia estética contemporánea le interesa lo particular desde su relación con lo general, y también desde la relación con lo singular y contingente. Por ello, para conocer no apela solo a la abstracción de los conceptos, sino que también redignifica el conocimiento sensible directo de lo singular. El conocimiento intelectual se funda en la relación entre un objeto y su generalidad: estas relaciones son los conceptos. La cognición sensible se establece en la relación entre un objeto y su particularidad: estas relaciones son los perceptos. Desde el punto de vista del pensamiento poético, el valor de la experiencia estética radica en cómo el artista utiliza los medios sensibles en la creación convergente de perceptos, afectos y conceptos (no obstante ser irreductibles), para evocar metáforas inteligentes, profundas y polisémicas, abiertas a la singularidad de formas diversas de construcción de sentido en el participante de dicha experiencia. La trilogía compuesta de conceptos (nuevas maneras de pensar), perceptos (nuevos modos de ver y escuchar) y afectos (nuevas formas de experimentar) señala tres formas válidas de generación de nuevo conocimiento que atraviesan las artes.

Mencioné anteriormente que una *pedagogía poiética* convoca, además de una pedagogía de los perceptos, afectos y conceptos, una pedagogía de la imaginación y el

inconsciente. El espacio de esta reflexión no permite ahondar en ellas, sin embargo, deseo referirme brevemente a la necesidad de abordar también una pedagogía de la intuición y desde la intuición. Para una mejor comprensión de lo que es la intuición, me apoyaré en la filosofía de Henry Bergson (Morente 1917), pues es conocido el lugar central que ocupa en su filosofía. Para Bergson, la inteligencia es la facultad para alcanzar los conceptos que dan cuenta de lo que las cosas tienen en común, lo cual genera su abstracción, idea o concepto, pero no para penetrar las cosas en lo que tienen de singular y específico. La intuición, contraria a la abstracción del lenguaje lógico-discursivo, es la experiencia directa del descubrimiento de lo inédito en las cosas, para lo cual no tenemos concepto, pues al ser inédito no existe en nuestra inteligencia ningún predicado anterior para ello. Bergson interroga: ¿Es posible conocer sin el intelecto? Y afirma explícitamente: «el órgano de la filosofía es la intuición, y sus métodos, semejantes a los del arte, serán aquellos recursos que puedan expresar y sugerir, con la menor pérdida posible, la visión intuitiva de lo real». Una parte importante de su filosofía consiste en dar cuenta de las formas de conocer de la intuición y del desconcierto que supone para el intelecto conocer sin conceptos. Por otra parte, da cuenta de los modos como la intuición se revela contra el lenguaje para poder entrar en lo inédito de la singularidad, penetrar en su movimiento y durar con su duración. No obstante, reconoce que en la medida que la intuición es incomunicable ha de sufrir su diseminación y pulverización en la arena de los conceptos para hacerla práctica, pero esto solo es válido y útil cuando la intuición se refiere a la materia, pues materia e inteligencia están en consenso, pero otra cosa sucede, según Bergson, cuando la intuición se refiere a la intimidad de la conciencia, del ser y su duración, de lo singular y lo único. Las cualidades singulares son necesariamente inefables para el lenguaje discursivo y conceptual, pues ya habíamos dicho que un concepto es la relación de un objeto y su generalidad; en cambio, para Bergson, la relación entre un objeto y su singularidad sí se puede exteriorizar en un conjunto de experiencias estéticas y poéticas convergentes que evoquen la intuición requerida al penetrar en el movimiento original y único de las cosas y sujetos singulares.

No deja de ser significativo que en ambos casos, percepción e intuición, el factor cognitivo fundamental no es la abstracción conceptual de las cosas y sujetos, ni el juego explicativo de esos conceptos por medio de otros conceptos, sino el conocimiento de lo específico, lo singular y lo inconmensurable en objetos y sujetos particulares. Una pedagogía del arte integral comportaría un aprendizaje de la cognición lógica y de su capacidad para generar instrumentos discursivos acerca de la experiencia estética, pero también es algo más, pues el sujeto humano no es solo un sujeto racional; también es un sujeto sensible, un sujeto afectivo, un sujeto imaginativo, un sujeto intuitivo. Son muchas las cualidades cognitivas que nos diferencian de un animal, y no solo la racionalidad. Todas las facultades están convocadas en la producción y en la experiencia estética, y por tanto precisan una pedagogía específica. Además, todos estos niveles cognitivos diversos que nos constituyen como sujetos no son identidades fijas, por ello una *pedagogía poética* implica combinar procesos de aprendizaje y desaprendizaje, o lo que es equivalente: incluir procesos

de deconstrucción del sujeto para darle movilidad y cambio. De esta forma se puede trazar un itinerario circular que va no solo de lo desconocido hacia el conocimiento, sino también dar un giro según el cual se puede avanzar de lo conocido (el universo de los conceptos) hacia lo desconocido (el universo de lo inconmensurable y singular).

Finalmente, me quiero referir a la importancia del deseo en los procesos de aprendizaje, cognición y creación. La justificación procede de afirmar que el deseo es anterior a toda pregunta y acción, y que es el motor de todo proceso de cognición, solución de problemas y transformación de la vida. La mala noticia es que el deseo permanece prisionero del lenguaje y, por tanto, de los discursos y la cultura que construyen torres de significados en donde la promesa de la cual es portadora el deseo queda encerrada hasta pervertirse en una oscuridad sin fin. Los sistemas de poder, políticos, religiosos, económicos y discursivos de cualquier individuo o institución conspiran contra el deseo, procuran con éxito amansarlo, domesticarlo, persuadirlo, redireccionarlo o diluirlo en el deber ser de sus propios postulados, caprichos o intereses. La buena noticia es que la experiencia estética y las prácticas pedagógicas del arte pueden —cuando están atentas al nivel pulsional donde se gestan los deseos en uno mismo y en los otros— evocarlo y posibilitar de este modo su emergencia, generalmente de forma paulatina, y excepcionalmente como el rayo que golpea la torre del lenguaje, liberarlo catárticamente. El proceso de creación, en síntesis, sería el proceso de agenciar el deseo con el concurso activo de todas las facultades cognitivas orientadas no tanto por la razón, sino por el deseo y la imaginación como su luz y faro, para darle voz, imagen y cuerpo sensible. Desde esta perspectiva, la razón podría asumir un giro copernicano y abandonar su puesto de autoritario control para confiar y ponerse al servicio instrumental de la fruición del deseo.

Parafraseando a Paul Klee, el arte entendido como la práctica de «hacer visible lo invisible» —en este caso, del deseo preso y ocultado por el lenguaje y colonizado por la cultura y sus múltiples instituciones de poder— haría posible seguir su traza, perseguir sus huellas hasta darle forma sensible y, como consecuencia de su visibilización, permitirnos elegir con mayor libertad y así favorecer un verdadero empoderamiento del sujeto o de la comunidad: un sujeto que no reconoce su deseo no es un verdadero sujeto todavía; una verdadera comunidad es una comunidad de deseos. Frente a los excesos del pensamiento teorizante, ideologizante y dogmatizante, producido desde cualquier instancia de poder, incluida la de los discursos del arte (como la de este y los presentes textos), las pedagogías y prácticas artísticas llevadas a cabo por personas y comunidades singulares pueden optar por seguir la huella y darle forma sensible a la experiencia irrenunciable de sus deseos.

Referencias Bibliográficas

- Baumgarten, Alexander. 1999. *Reflexiones filosóficas en torno al poema*. Barcelona: Alba.
- Goodman, Nelson. 1984. *Of the Mind and Other Matters*. Cambridge: Harvard University Press.

Kjørup, Søren. 2006. *Another Way of Knowing*. Bergen: Bergen; Kunsthøgskolen i Bergen, Bergen National Academy of the Arts, Roskilde University.

Morente, Manuel. 1917. *La filosofía de Henry Bergson*. Madrid: Publicación de la Residencia de Estudiantes.

dossier

UN PROYECTO ARTÍSTICO EN UN CENTRO CULTURAL EN LA COMUNA 4 DE MEDELLÍN

Proyecto **Ex-Situ/In-Situ**: Moravia, prácticas artísticas en comunidad*
Barrio Moravia, Medellín, Colombia (2008–2011)

Por Fernando Escobar Neira

El 24 de mayo de 2008 se abrió al servicio un nuevo equipamiento urbano en Medellín: el Centro de Desarrollo Cultural de Moravia (CDCM). El edificio, diseñado por Rogelio Salmona y construido gracias a la participación del sector privado, hace parte de una gran intervención del gobierno de la ciudad en la zona nororiental. El CDCM es hoy un referente para los proyectos comunitarios de Medellín, ya que durante sus tres años de operación logró integrar iniciativas culturales y educativas, así como la producción y apropiación de nuevos espacios públicos por parte de los habitantes del barrio. En la actualidad, es un modelo de gestión y planeación participativa, promovido desde prácticas y políticas culturales públicas.

En términos muy generales, los objetivos del CDCM fueron fijados de acuerdo a las declaraciones más recientes de Derechos Humanos y a las políticas públicas emitidas por la ONU, que grosso modo son: apoyar la

educación no formal, ser un centro de información cultural, brindar posibilidades para el desarrollo creativo individual, crear y consolidar el hábito de la lectura en niños y jóvenes, y, finalmente, contribuir al progreso cultural y artístico de su comunidad beneficiaria. Todos estos objetivos han sido desarrollados a lo largo del tiempo que lleva en servicio el CDCM, que se ha convertido en el corazón de la vida cultural del barrio y de la Comuna 4, pues su presencia ha fortalecido el trabajo comunitario, favorecido el encuentro entre habitantes del barrio, multiplicado los eventos culturales, mejorado la oferta cultural (cine, teatro, artes visuales y música) y ha sido fundamental para el empleo creativo del tiempo libre de niños, jóvenes y adultos.

Para que este CDCM fuera posible, se requirió de una política pública que enmarcara un proyecto que promoviera acciones concretas y consistentes. Esto sucedió en el 2004, cuando la Alcaldía de Medellín puso en marcha la última gran intervención sobre el barrio, cuyas circunstancias de gestión, concertación y ejecución se convertirían, a su vez, en la conclusión del

* Para conocer más sobre los participantes, artistas, habitantes del barrio, gestores, equipo de apoyo e instituciones vinculadas a este proyecto, véase www.exsituinsitumoravia.com.

proceso cultural de las organizaciones comunitarias del barrio: el Macroproyecto de Intervención Integral del barrio Moravia y su área de influencia (2004–2011).

El barrio Moravia hace parte de un sector de reciente urbanización de la Comuna 4–Aranjuez y es recordado en la ciudad porque en sus terrenos —ubicados a menos de dos kilómetros del centro de Medellín— funcionó hasta mediados de los años ochenta un botadero de basura a cielo abierto. En medio de las difíciles condiciones en las que emergió (por ejemplo, está ubicado en una zona de alto riesgo ambiental no recuperable según el gobierno de la ciudad), llegó a ser el barrio más densamente poblado del país, con una importante presencia de grupos étnicos, como afrodescendientes e indígenas.

Su rápido proceso de crecimiento y poblamiento tuvo distintas causas. Dos de las principales fueron el fenómeno de desplazamiento forzado de población campesina en Colombia, específicamente de Antioquia

y los departamentos aledaños, y las dinámicas más recientes de desplazamiento intraurbano, derivado de la acción de grupos armados ilegales en distintos puntos del área metropolitana del Valle de Aburrá.

Otra opinión tienen los habitantes de un sector de Moravia llamado El Morro —recicladores en su mayoría—, quienes afirman que «ese territorio hoy está “domado”, construido y habitable gracias a su propio trabajo y no comparten esa situación de riesgo inminente expuesta por el Estado» (Grupo Memoria y Patrimonio 2007, 2).

*

Marta Elena Bravo (2008) afirmó que los objetivos que animaron la creación del Ministerio de Cultura, a partir de la Constitución Política de 1991, coincidían en buena parte con los resultados de procesos de investigación en educación, cultura, ciencia, tecnología y comunicación que se esperaba fueran concebidos como procesos que animaran el desarrollo integral del departamento de Antioquia y de Medellín. Estos procesos



Vista del Centro de Desarrollo Cultural de Moravia, octubre de 2009, Medellín.
Foto: Fernando Escobar Neira.

Vista de un evento realizado por cocineros de Moravia en el sector de El Morro de Moravia, noviembre de 2009, Medellín. Foto: Fernando Escobar Neira.



de investigación se adelantaban desde finales de los ochenta y quedaron consignados en los documentos *Bases del Plan de Desarrollo Cultural de Antioquia* (1987), elaborados por la Gobernación de Antioquia y el *Plan de Desarrollo Cultural de Medellín* (1990), a cargo de la Alcaldía de Medellín (Bravo 2008, 187 ss.). Bravo destaca la participación —ya a la luz de la nueva Constitución— de la sociedad civil representada en ONGs, agrupaciones culturales, colectivos de artistas y grupos comunitarios y cívicos en los distintos debates para concertar esos planes y los posteriores.

Con el fin de que ese proceso cobrara forma en una política pública de educación y cultura, fue fundamental la puesta en marcha de una maquinaria cultural que diera coherencia y significara nuevas formas de relación y control sociales, así como de la participación de la comunidad organizada. De este modo, la cultura y la educación se convirtieron en el eje —ambiguo, contradictorio y conflictivo— de la transformación que hoy representa el CDCM, que son las líneas actuales de su gestión, bajo la dirección del artista Carlos

Uribe. Pero el motor fue sin duda la participación de la ciudadanía organizada, que logró al final el establecimiento de un centro cultural que representara sus ideales políticos, sociales y culturales.

*

A propósito de su labor como Secretario de Educación de São Paulo a finales de los ochenta, Paulo Freire afirmó que «cuando la gente entiende la educación como posibilidad, la gente descubre que la educación tiene límites. Es exactamente porque es limitable o limitada ideológica, económica, social, política y culturalmente, por lo que ella tiene eficacia» (Freire 2007, 105). La posibilidad y el límite que reconoce Freire en la educación al parecer coinciden con el lema que identifica la actual alcaldía de la ciudad: «Medellín, la más educada». El lema supone que la educación —con sus valores imaginados y concretos—, sumada a la cultura, ha de alcanzar la paz y la inclusión social que todos sus habitantes desean y necesitan. Pero, como ha sido evidente, esto no basta.

Parafraseando a Bourdieu, no se debe pasar por alto que en el proceso educativo la escuela instituye fronteras sociales, y que estas fronteras se han encarnado en las condiciones de vida de las personas, en la división social del trabajo y en la segregación espacial de quienes no poseen ese «don» de la alta cultura, que permite disfrutar de ciertas producciones artísticas. La razón es que el ordenamiento escolar separa «mágicamente» a los que son —que tienen títulos o credenciales— de los que no son —los apartados, los que perdieron—. Los elegidos son marcados de por vida por su pertenencia a la academia, a ciertos empleos, consumos culturales y circuitos y espacios de la ciudad (Bourdieu 2008, 111). En las condiciones de precariedad y segregación de amplios sectores de la sociedad colombiana —específicamente en la de Moravia—, las diferencias que evidencia Bourdieu son sorprendentes y las fronteras sociales que establece, casi infranqueables.

Se puede afirmar que la educación ha sido un factor decisivo para la diferenciación entre grupos sociales, que se introduce en los medios culturales que los grupos sociales dominantes emplean para apropiarse, producir y reproducir sus valores y patrones culturales, su ideario, creencias, en fin, su modo de vida. El campo del arte es sin duda uno de estos medios culturales.

*

En el contexto descrito hasta este punto se inscribe el proyecto *Ex-Situ/In-Situ. Moravia, prácticas artísticas en comunidad*, que en su apuesta curatorial —a cargo de Carlos Uribe, Juan Alberto Gaviria y Fernando Escobar— incluyó más de veinte propuestas de artistas y colectivos de varias regiones del país interesadas en vincular las culturas populares del barrio con nuevas tecnologías y medios masivos de comunicación, teniendo como eje al CDCM. Estas iniciativas integraron críticamente valores tradicionales y aparentemente «estables» de los productos y prácticas de la alta cultura, reproducidos por la escuela y los medios masivos de comunicación en la vida cotidiana de los habitantes del barrio. La mayoría de

estas propuestas se desarrollaron durante tres fases consecutivas, desde junio de 2008 hasta el 2011.

La curaduría indagó en las prácticas culturales, cuestionando los actores e instituciones involucrados en las dinámicas de transformación socio-espacial del barrio desde saberes sociales diversos, que algunas veces se cruzaron con estrategias y tácticas en manos de los artistas, y un ideario de políticas construido por los moravitas. De este modo, la curaduría abordó distintas expresiones culturales animadas por reivindicaciones sociales, que convergieron en artefactos culturales no limitados al campo del arte, lo que logró transformar en escalas micro-espaciales las dimensiones cultural y social de Moravia. Y más aún, la curaduría intervino indirectamente en los idearios y representaciones de ciudad, identidad, arte y cultura presentes en las comunidades de aprendizaje vigentes hasta entonces en el barrio y la comuna.

Con esto, más que ampliar el campo de acción del arte contemporáneo, se lograron, entre otras cosas, apoyar el empoderamiento de una gobernanza cultural, que redundara en la concertación de políticas públicas, la organización social comunitaria y la gestión participativa del territorio del barrio. También apoyó el establecimiento de un renovado sentido y alcance de lo público desde la cultura, al reconocer su potencia pedagógica. De otro lado, el proceso permitió entender cómo la práctica cultural abre nuevos y expeditos caminos para la construcción de ciudadanía y la realización de los derechos civiles, políticos, sociales y económicos, desde la activa participación de la sociedad civil.

Por medio de cada una de las plataformas dispuestas para el proyecto —como su página web (www.exsitusmoravia.com), el periódico comunitario *¿Qué pasa?* y las intervenciones artísticas específicas en comunidad—, el proyecto curatorial y el CDCM lograron integrarse al ordenamiento sociocultural del barrio a partir del proceso de cada uno de los artefactos culturales resultantes del trabajo de artistas y comunidades vinculadas a ellos.

Vista del sector del Oasis Tropical de Moravia sobre el río Medellín desde la estación de metro Caribe, junio de 2008, Medellín. Foto: Fernando Escobar Neira.



En este sentido, la valoración y reconocimiento de las actuaciones e intervenciones de grupos minoritarios como los *hip-hoppers*, los jóvenes, las familias indígenas que habitan la Comuna o los grupos culturales cuyos miembros se identifican con alguna etnia, se hicieron visibles a través de las plataformas de los distintos proyectos artísticos que tuvieron lugar en los espacios públicos de Moravia.

Dicho de otro modo, el proceso evidenció la importancia del papel de ciertas prácticas contemporáneas en la transformación micro socio-espacial de un emplazamiento urbano. Esta transformación, además de permitir la acumulación de «capital cultural» por parte de las comunidades —y no solamente de los artistas, como es habitual—, fue útil para afianzar y fortalecer las identidades barriales por medio de la representación de la diferencia cultural. Pero también —en una dirección contraria y negativa—, la estetización de la política.

El capital cultural «supone estructurar los saberes adquiridos con los que se incorporan y construyen diariamente», con el ánimo de transformar las condiciones de vida de quienes lo acumulan (Morduchowicz 2010, 40), lo que explicaría el aumento del número de agentes del campo cultural local que —asociados o no a organizaciones de base social, pertenecientes o no a instituciones educativas, miembros o no de iniciativas privadas de gestión cultural— entraron en diálogo o contacto con funcionarios públicos e investigadores adscritos a instituciones académicas a través de las prácticas artísticas propuestas por *Ex-Situ/In-Situ*.

Es obvio que tal diálogo y contacto no fue necesariamente fluido o positivo. Por el contrario, fue y es conflictivo en la medida en que cada vez son más las organizaciones sociales que reclaman una política cultural como plataforma básica para legitimar la lucha por sus derechos y su territorio.

Como conclusión, baste señalar que el proyecto aportó en la construcción de lo público, proveyendo de herramientas políticas y pedagógicas a muchas de las iniciativas de autogestión del barrio, ya que una organización comunitaria por sí misma no puede garantizar su sostenibilidad y coherencia si no se integra a esferas para la acción pedagógica y la formación política.

Referencias bibliográficas

Bourdieu, Pierre. 2008. *Capital cultural, escuela y espacio social*. México D. F.: Siglo XXI.

Bravo, Marta. 2008. *Itinerarios culturales 1985-2007. Voces y presencias*. Medellín: Biblioteca Pública Piloto, Comfenalco Antioquia, Universidad de Antioquia, Universidad Nacional, Gobernación de Antioquia.

Freire, Paulo. 2005. *La educación en la ciudad*. México D.F.: Siglo XXI.

Morduchowicz, Roxana. 2010. *El capital cultural de los jóvenes*. México D. F.: Fondo de Cultura Económica.

Uribe, Carlos y Fernando Escobar. 2009. *Ex-Situ/In-Situ. Moravia, prácticas artísticas en comunidad* (catálogo). Medellín: Tragaluz Editores.

Grupo Memoria y Patrimonio. 2007. *Reasentamiento: Arraigo y transformación*. (Sin publicar). Medellín: Archivo Grupo Memoria y Patrimonio, Secretaría de Cultura Ciudadana, Alcaldía de Medellín.

Sitios de Internet:

Proyecto *Ex-Situ/In-Situ*: www.exsituinsitumoravia.com

ESCUELA MÓVIL DE SABERES Y PRÁCTICA SOCIAL DE HELENA

Helena Producciones (Claudia Patricia Sarria-Macías, Gustavo Racines, Ana María Millán, Andrés Sandoval y Wilson Díaz)
Cali, Colombia (1998)

En Colombia, al parecer, ni la crisis económica ni los cortes presupuestales frenan el incremento de la oferta artística. Muy al contrario de lo que podría pensarse, parecen estimularla; inexplicablemente cada día hay más oferta, aunque haya menos demanda de este tipo de pensamiento y trabajo. Cabe anotar que solo en Cali, base de trabajo de Helena Producciones, hay seis facultades con carreras relacionadas con las artes plásticas y visuales, contando las licenciaturas. Muchos de los que las inician se gradúan exitosamente, pero la administración de la ciudad no tiene políticas que generen estructuras o plataformas coherentes con toda esa apertura universitaria en relación al arte. La administración ha dejado a la industria cultural esta solución, pero sus objetivos tampoco responden a las necesidades profesionales de los artistas. Entonces, estos exploran sus propios recursos, como por ejemplo, la conformación de colectivos y otras estructuras y formas de participación que los mantienen vigentes y productivos en el medio. En Cali, pese a las circunstancias, se genera una actividad artística constante.

Precedido por iniciativas particulares de algunos artistas y colectivos, en épocas recientes, el Ministerio de Cultura de Colombia ha establecido los Laboratorios de Investigación-Creación, un programa que expande los límites del arte hacia otras áreas como la pedagogía o la práctica social, y que es una

alternativa de la que muchos de los llamados artistas contemporáneos colombianos nos hemos nutrido.

Con la insistencia o terquedad de mantener el pensamiento artístico en una ciudad económicamente consumida, la Escuela Móvil de Saberes y Práctica Social de Helena surge en el desarrollo de las actividades de investigación y práctica realizadas por el colectivo en diversos proyectos de la región centro, sur y occidente del país desde 1998.

Este tipo de actividades pedagógicas derivadas del arte representan una fuente de trabajo para gente como nosotros, que tratamos de consolidar un «campo profesional». Estas prácticas permiten al artista expandir las metodologías para idealmente mantener y seguir construyendo la estructura de dicho pensamiento, que al fin y al cabo es la base y el sustento de lo que se llama arte. Dichas actividades representan también un intento de diseminar el conocimiento en un ámbito que, mezquino, busca todas las formas de retenerlo y administrarlo.

Los proyectos de la Escuela se han llevado a cabo generalmente por medio del trabajo con diversos grupos de personas y organizaciones, en estructuras externas a sistemas formales de educación artística y tradicional. La Escuela Móvil de Saberes y Práctica Social de Helena surge más de estas experiencias que

han permitido acercamientos a la realidad natural, cultural, ambiental, política, histórica, social y económica de las comunidades, que del contacto por medio de sistemas predeterminados de intercambio cultural. Estas actividades tuvieron que ver con los primeros intercambios en la realización de talleres desde una perspectiva comunitaria, como el taller dictado por Helena Producciones titulado «En serio», taller de diseño y producción de la revista de los clubes juveniles del Instituto Colombiano de Bienestar Familiar, Yumbo (Valle), en el año 2000.

También ha sido intención de Helena destacar el formato de taller, mostrando diversas iniciativas de los artistas participantes en diferentes proyectos del colectivo.¹ Así mismo, Helena ha desarrollado un programa sobre arte contemporáneo y performance, de carácter gratuito y autogestionado, en el marco del Festival de Performance de Cali, abierto, entre otros, a la comunidad estudiantil de bachillerato y universidad de la región desde 1998.

Pero desde el 2005, y en el marco del XI Salón Regional de Artistas Zona Pacífico en Colombia, para el que Helena Producciones fue curador, las metodologías que contribuyeron a la formación de la Escuela Móvil de Saberes y Práctica Social de Helena, y que le darían carácter, fueron aplicadas en un particular proceso de investigación en la zona.

El modelo investigativo para la curaduría del XI Salón Regional de Artistas Zona Pacífico se planteó desde el viaje no como un esquema rígido según métodos científicos basados en la comprobación racional, sino como un recurso

1 En los diferentes Festivales de Performance se encuentran los talleres dictados por los siguientes artistas. V Festival de Performance de Cali, 2002: Pancho López (México) y Antonio Caro (Colombia); VI Festival de Performance de Cali, 2006: Federico Guzmán (España), Escuela de Esgrima con Machete de Puerto Tejada (Colombia) y Le Gens d'Uterpan (Francia); y en el VII Festival de Performance de Cali, 2008: Kalikadaver (Colombia), Adriana Mejía y Alejandro Jaramillo – Instituto Hemisférico de Performance y Política (Colombia) y Juan Linares y Erika Arzt (España-Austria).

que proporciona una experiencia del lugar obtenida por un acercamiento a lo desconocido, ligado al ser afectado y al entender al otro. Tras una previa planeación, emprendimos el recorrido por la región y utilizamos la investigación cualitativa en la experiencia de campo, método que usamos para establecer comunicación con los municipios de la región. Todo esto se hizo partiendo de los diversos puntos de vista de los hacedores sobre su realidad, su entorno y su actividad artística. (Helena Producciones 2006)

Considerar las posibilidades de los contextos locales; dar cabida a las iniciativas de ciertos grupos, y también al intercambio y posibilidades de su cultura material; y ofrecer un giro en el concepto tradicional de cultura en Colombia —a partir de propuestas que se plantean en el imaginar, pensar, hacer, estimar y cooperar—, fueron algunas de las bases para el desarrollo de la Escuela Móvil de Saberes y Práctica Social de Helena.

En el 2006 Helena Producciones planteó un proyecto de formación e intercambio entre artistas y artesanos en Neiva, Huila, en el que, al ritmo de intensas reuniones en las cuales se trabajaba de diversas maneras, se iba dejando al descubierto, entre otros temas, quién debía hacer las carrozas de las Fiestas del San Pedro que se realizan cada año en Neiva, cuánto se debería pagar por ello, cómo se manejaba el presupuesto, etc. Así, se iba desarrollando poco a poco en el espacio de trabajo una relación muy estrecha entre política, artesanía y arte.

Este taller fue diseñado en el ámbito del programa Laboratorios de Investigación-Creación del Ministerio de Cultura de Colombia que, por sus características, ofrecía la estructura idónea para continuar poniendo en práctica nuestras propuestas pedagógicas en torno a las artes.

En este esquema se llevaron a cabo investigaciones y propuestas que tuvieron acogida en distintos lugares. Las propuestas en progreso fueron transformadas

Escuela Móvil de Saberes y Práctica Social, 2008, Mercaderes.
Foto: © Helena Producciones.



y mejoradas de manera colectiva, lo cual hizo que la estructura de los talleres se dinamizara cada vez más, traspasara los límites y empezara a dar respuesta a las necesidades manifiestas de conocimiento, discusión, intercambio y sostenibilidad de los participantes.

La estructura de los talleres, al crecer gradualmente en proporción a su desarrollo, requirió plataformas más complejas de gestión, circulación y producción. Debido a esto, Helena Producciones consideró necesario crear en su organización el programa de la escuela, con el fin de fortalecer los procesos, darles continuidad, soporte, cobertura, seguimiento y movilidad local y nacional; además de la vinculación a redes internacionales que son parte de la estructura construida durante doce años por Helena Producciones.

Desde el 2007, comenzó en la región pacífica la asociación de los programas Laboratorios de Investigación-Creación en Artes del Ministerio de Cultura y la Escuela Móvil de Saberes y Práctica Social de Helena, en la propuesta denominada Laboratorio de

Investigación-Creación para el Pacífico Sur: Cauca, Valle y Nariño. La propuesta se diseña, gestiona y produce en la naciente estructura de la escuela.

Para estos talleres se desarrolló una investigación permitida por la plataforma creada mediante el proyecto Escuela Intercultural para la Promoción de Derechos Humanos, Convivencia y Protección Social, ejecutado en el Departamento del Cauca por la Corporación Maestra Vida y Fundecima,² la cual integró un importante número de escuelas campesinas representadas por padres de familia, estudiantes y profesores. A partir de esta experiencia, surge uno de los planteamientos básicos de la Escuela Móvil: «¿Usted qué quiere aprender?,

2 La Fundación Estrella Orográfica del Macizo Colombiano (Fundecima) surge de la decisión política del Comité de Integración del Macizo (CIMA) en la Asamblea del Macizo, en Almaguer, Cauca (agosto 16 y 17 de 1993) para conformar una entidad de apoyo técnico, incidencia, gestión y ejecución de proyectos ante las formas tradicionales de administración pública en la región del Macizo Colombiano. Veáse: www.pazdesdelabase.org/index.php?option=com_content&view=category&layout=blog&id=13&Itemid=41

¿usted qué quiere enseñar?». Además de los padres de familia, alumnos y maestros, se vincularon estudiantes de arte, artistas e investigadores en torno a un diálogo amplio y diverso acerca de la utilidad, los alcances y los límites de la educación en arte en la región, a través de experiencias personales e institucionales en los departamentos de Cauca, Valle y Nariño.

En el 2008 la escuela atendió los requerimientos de tres grupos en el Departamento del Cauca con identificaciones culturales e históricas diversas: Capellanías, antiguo palenque asiento de una comunidad afrodescendiente; Caquiona, resguardo indígena; y Mercaderes, comunidad mestiza de tradición colonial. Entre dicciones y contradicciones, Helena y sus miembros desarrollaron estructuras de organización en colectivo mediante un taller de mural que se dio en Mercaderes —un municipio sin graffitis ni dibujos en las calles—, y cuyo resultado fueron varios murales en el espacio público y un proyecto colectivo de artistas organizado con posibilidades y oportunidades.

En Capellanías, por su parte, los habitantes manifestaron la necesidad de aprender a hacer sombreros. Se abrió un taller para hacerlos en fibra de plátano, recurso con el que ellos cuentan. Las conversaciones giraron en torno a la escasez y limitaciones del sitio, sus sistemas de producción, el cultivo de plátano, el arte, la artesanía y el diseño. Los indígenas del cabildo de Caquiona solicitaron clases de pintura al óleo sobre tela y sobre pared para explorar la técnica y hacer uso de ella en el desarrollo de su propia iconografía. La escuela proveyó estos talleres técnicos alrededor de los cuales se construyeron diálogos, intercambios y experiencias.

Para el 2009, la Escuela Móvil de Saberes trabajó en un proyecto planteado por la necesidad de generar en Puerto Tejada, Cauca, espacios de diálogo de carácter histórico por medio de herramientas como la narración oral, el dibujo, el video, la construcción de textos, la investigación y la producción de otros recursos. En principio, el proyecto se formuló para sustentar a la Escuela de Esgrima con Machete de Puerto Tejada;



Escuela Móvil de Saberes y Práctica Social, Escuela de Esgrima con Machete de Puerto Tejada, 2006. Foto: © Helena Producciones.

Escuela Móvil de Saberes y Práctica Social, Coco Show, 2010, Juanchaco, Ladrilleros y La Barra. Foto: © Helena Producciones.



sin embargo, no solo se concentró en la esgrima, sino también en otros aspectos. Durante el proceso se fundó el grupo Monteoscuro 1897, como un colectivo de investigación y discusión histórica, que se conformaría legalmente como fundación. A partir de sus iniciativas se produjo una publicación, que el mismo grupo editó y que da cuenta del trabajo en conjunto y de sus reflexiones.

Los procesos llevados a cabo en Puerto Tejada permitieron la conexión con otros espacios, como los acercamientos e intercambios de chocolate, chontaduro y música entre la Casa Cultural El Chontaduro de Cali y el grupo Monteoscuro 1897. Además, permitieron el desarrollo de talleres de esgrima, dibujo y pintura con estudiantes de un colegio del barrio Potrero Grande, en Cali, dictados por la Escuela de Esgrima con Machete de Puerto Tejada y Helena Producciones.

De este proceso surgió la cartilla que los mismos participantes del taller editaron; así se marcó la pauta

para realizar la edición de una serie de publicaciones impresas que dan cuenta del trabajo de distintos grupos, incluidos los artistas visuales, como en el caso *Cumbre Cartagena de Indias 2011*, fruto del Primer Simposio de Profesionales e Informales en las Artes Plásticas y Visuales, Popayán, 2010, que convocó, no sin ironía, diferentes actores culturales alrededor de la pregunta: ¿de qué vive un artista en Colombia?

En el 2010, Helena desarrolló una edición de la escuela en asociación con el Ministerio de Cultura de Colombia, en el marco del programa Laboratorios de Investigación-Creación, en los corregimientos Juanchaco, Ladrilleros y La Barra, frente al puerto de Buenaventura. Esta vez trabajamos sobre la historia del lugar, el turismo y la artesanía, como puntos de interés señalados por la gente. Seis meses de trabajo dieron como resultado —además de las charlas, intercambios y experiencias propias de la Escuela Móvil— algunas clases dictadas por los artesanos locales sobre técnicas de tejido en fibras naturales en desuso debido al

desinterés de los turistas; pancartas, avisos y dibujos publicitarios para los negocios de cada uno de los participantes; la construcción de puestos de exhibición para los productos de los artesanos, dirigidos en su construcción por un diseñador industrial invitado; y un evento en Juanchaco como práctica de trabajo colaborativo y de autoapoyo titulado Coco Show, para promover la venta de productos artesanales, y que fue animado por un grupo musical de la zona y acompañado de comidas típicas. También se produjo una cartilla en litografía, con el acompañamiento de Helena, que entre datos y curiosidades da cuenta de la historia y la cultura de este sitio. La segunda edición de esta publicación y del evento, ahora en manos de la comunidad, es parte de un proyecto de gestión colectiva.

Helena ahora continúa con otros proyectos y a su vez busca una oportunidad y una nueva locación para las que sea pertinente plantear la siguiente edición de la Escuela.

Referencias bibliográficas

Helena Producciones. 2006. «La región, espacio de diversidad», en *Catálogo 40 Salón Nacional de Artistas*. Bogotá: Ministerio de Cultura.

Sitios de Internet

Comité de Integración del Macizo Colombiano (CIMA): www.pazdesdelabase.org

EL GRANO DE ARENA

Humberto Vélez en conversación con Hans-Michael Herzog

Panamá (1965)

El director de DAROS-Latinamerica conversó con Humberto Vélez en la Casa Daros de Río de Janeiro (que abrirá al público en 2012) sobre sus complejas performances colaborativas y la relación entre la educación y el cambio social en las artes.

Río de Janeiro, 4 de julio de 2011.

Hans-Michael Herzog ¿El arte tiene que servir para algo? Si es así, ¿para qué?

Humberto Vélez El arte no sirve para nada. No tiene función directa, como en cambio sí la tienen la arquitectura o las leyes. Quizás esa falta de funcionalidad sea la condición más perturbadora para la sociedad, pues el arte se expresa libremente, sin el agobio de la utilidad ni la necesidad de certeza a la que están sujetas la academia y las ciencias. Sin embargo, esta libertad del arte está siendo socavada más y más por el mercado. Para el artista es casi siempre necesario vender para vivir o sobrevivir, pero la sumisión del mundo del arte al objeto diseñado y al precio del mercado está cambiando el concepto del arte. Cada vez se piensa menos en los valores estéticos y temáticos de la obra, y más en el circo mediático que puede producir. Si el arte sirve para algo, como tú preguntas, es para romper con la idea de lo establecido, de lo racional, para continuar esa eterna querrela —como decía Apollinaire— entre el orden y la aventura.

HMH ¿Qué provecho sacan los colaboradores y los participantes de tus performances? ¿Estás seguro de que reciben algo a cambio de su participación? O quizás ocurre que, cuando nadie habla más del evento, ellos se sienten más solos y abandonados que antes, peor que nunca, porque por un momento y por poco tiempo estuvieron integrados al arte, pero ese vínculo termina con la obra.

HV Para contestar esta pregunta es necesario que explique cómo desarrollo mis performances colaborativas. Después de recibir la propuesta de un museo, galería o la dirección de un evento, voy a investigar a la ciudad donde se realizará la obra. Por supuesto que tengo mis ideas, pero ello no significa que las llevo para imponerlas como un menú. Una vez que llego al lugar, empiezo a conocer a su gente, pasear por los espacios más significativos y me reúno con los grupos o individuos que los organizadores quieren que conozca. De alguna u otra manera, trato de entender si tengo algo en común con este lugar y esas personas. Si no hay nada en común, pues no habrá proyecto, pero si encuentro un sentimiento e interés en común, existe la posibilidad de una obra. Hago una propuesta a los organizadores y fijamos una nueva vuelta para presentar la idea a los posibles colaboradores y participantes. Usualmente la idea que propongo se relaciona con un tema que a los participantes y a mí nos interesa; una idea o una acción personal, grupal,



Humberto Vélez, *The Fight*, 2007, performance de boxeo en colaboración con clubes de aficionados del sur de Londres, Tate Modern. Foto: Len Grant.

social, política, o todo a la vez. Un vínculo y una necesidad vital, social y expresiva que compartimos: ese es nuestro contrato de interés, nuestra alianza. Después de ponernos de acuerdo sobre la idea de la performance, empieza la etapa de desarrollo en que participan no solo los grupos, sino también los que encargan y producen la obra. Yo escribo un guión inicial o «escaleta» (como se le llama en el cine), que estructura la base dramática y de acción, y que también servirá para la documentación. Durante el proceso, los colaboradores van agregando progresivamente su presencia y sus sellos personal y colectivo. Esta es una etapa muy difícil porque aparecen las enormes dificultades de lo que significa trabajar en grupo con instituciones y personas que no han realizado una obra de arte. Mi función no es solo de mediador, sino de guía e instigador. Quizás aquí tenga que imponer algunas estrategias tomadas tanto de mi práctica como abogado, cuando trabajaba con grupos campesinos y sindicatos en Panamá, como de documentalista, que aprendí en la Escuela Internacional de Cine y TV de San

Antonio de los Baños en Cuba. Algo que digo claramente a los participantes de la performance es que se trata de un proyecto único e irrepetible, y que yo, como artista, no puedo ofrecer continuidad. Juntos crearemos un momento, pero después cada uno deberá sacarle provecho a su manera.

Puedo pensar en mi obra como un proceso de aprendizaje, si entendemos el arte como la posibilidad de abrir la imaginación a nuevas formas de pensamiento y acción. En la obra todos aprendemos unos de otros. Yo advierto a las instituciones que después del proyecto los participantes volverán con nuevas ideas y propuestas. Este es un reto para las instituciones, acostumbradas como están a imponer sin escuchar al público. Por ejemplo, después de *The Fight (La pelea)* —la performance que realicé en el Tate Modern con clubes de boxeo, y en la que nos tomamos el Turbine Hall—, la Asociación Inglesa de Boxeo Aficionado, uno de los colaboradores del evento, solicitó presentar en el Tate eventos boxísticos.

Humberto Vélez, *La Banda de mi Hogar*, 2003, performance en colaboración con la Banda de la Escuela Vocacional del Hogar, toma y desfile en el puente sobre el Canal de Panamá «Puente de las Américas», celebración del centenario de la separación de Panamá de Colombia «Ciudad Múltiple», Panamá. Foto cortesía del artista.



Otro ejemplo del provecho que pueden sacar los participantes en estas obras es el de la Banda de la Escuela Vocacional del Hogar en Panamá, con quienes realicé mi primera performance. Esta es una banda multitudinaria de tambores, trompetas y fastuosas bateras, integrada por gente de la clase trabajadora y mestizos, y famosa por sus desfiles en las fiestas de Independencia de Panamá. En una visita a Panamá (resido en el Reino Unido desde hace muchos años), me encontré por casualidad con el director de la banda y me dijo: «Aquí te dejo mi tarjeta. Ahora estamos en la televisión y en la radio, y hemos grabado varios CD. También nos han invitado a tocar en Nueva York... todo esto desde que hicimos el proyecto. Hablemos para ver si volvemos a hacer algo juntos, *brother*, ¿okey?».

HMH Me disgusta la palabra educación y por eso creo que la podríamos sustituir por aprendizaje, o no usarla más. ¿Piensas que con todo lo que hiciste en tus performances alguien (los organizadores, los participantes, los grupos...) aprendió algo?

Para mí la educación significa transferir los valores de los viejos a los jóvenes; es un factor cultural. Los valores de la humanidad siguen siendo los mismos, pero el asunto es que la humanidad va a cambiar en los próximos cincuenta años, y también lo harán estos valores. Seguramente terminaremos como androides, o los verdaderos androides nos sustituirán en muchas de las actividades productivas e intelectuales. Los valores dejarán de ser lo que son ahora y en cien años nadie tendrá una discusión sobre la educación y el arte.

HV Si entendemos por educación la oportunidad de tener nuevas perspectivas de pensamiento y de vida, entonces el arte es educación. «Instruir no es educar», decía César Quintero, uno de mis profesores más queridos de la Facultad de Derecho en Panamá. «Instruir es dar herramientas para sobrevivir. Educar, en cambio, es enseñar a pensar libremente». Creo importante que la obra de arte colaborativa ofrezca a los participantes algo a cambio. Por eso a veces desarrollo componentes «educativos» y ocupacionales en mis



Humberto Vélez, *Un son para la Bienal (porque el amor no existe)*, 2004, performance en forma de concierto para la inauguración de la Bienal de La Habana con canciones sobre la situación de la mujer en Cuba, en colaboración con el grupo Krystal, Bienal de La Habana, Cuba. Foto: Oviedo González.

proyectos. Por ejemplo, en *The Awakening (La bienvenida)*, la performance que realicé para la Bienal de Liverpool del 2006, trabajé con adolescentes afganos que eran asilados políticos, y les ofrecimos talleres de video. De esta manera, ellos crearon un video que documentaba su versión de la performance y, al mismo tiempo, se acercaron a un nuevo oficio.

HMH ¿Dónde ves tu huella artística? ¿En los libros y publicaciones? ¿Por qué, para qué y para quién estás haciendo todo este enorme esfuerzo y trabajo que pones en tus performances?

HV Durante mucho tiempo me dediqué exclusivamente a desarrollar mi idea de colaboración en el arte a través de la performance. Quizá fui ingenuo en dedicarme tanto a crear performances y no obras objetuales, pero estaba apasionado por el tema. Este año, la Art Gallery of York University en Toronto mostró una retrospectiva de mis performances con los filmes, fotos, estandartes y demás artefactos, lo

que me dio la oportunidad de ver la unidad de la obra. Ahora que hablas de «la huella artística», me viene a la mente la metáfora de la montaña de arena que utiliza Luis Camnitzer cuando se refiere a la contribución cultural y al impacto del autor individual en la sociedad. Según Camnitzer, los artistas somos como «granitos de arena» y no influimos en la forma que toma la montaña. Lo máximo que podemos lograr, si hacemos un gran movimiento, es una pequeña avalancha en una pequeña zona, pero la montaña sigue igual; no cambiará mucho, a menos que todos los granitos se muevan simultáneamente. Mi huella artística es la documentación, la experiencia y la memoria de los participantes y del público que asisten a mis performances. Un granito efímero pero acompañado en esa gran montaña de arena.

HMH En lo que estuviste haciendo, ¿dónde ves la diferencia entre el arte y la obra social? En tu opinión, ¿cuál es el valor estético de tu obra?

HV No me interesa hacer obra social. Ya hice trabajo social cuando era abogado en Panamá y cuando dirigía videos educativos, sociales y culturales para uno de los gobiernos locales en Barcelona. Me interesa crear momentos cargados de emoción y significado a partir del trabajo con ciertas personas y grupos que comparten intereses comunes. Hay cineastas que trabajan con temas políticos y sociales desde un punto de vista personal y artístico; yo trato de hacer lo mismo. Para mí, el valor estético de mi obra surge con la creación de este momento formal y emotivo, resultado de un intrincado proceso colaborativo que nace de las nuevas relaciones entre los participantes y de las posibilidades expresivas de sus estilos de vida y actividades.

He llamado *estética de la colaboración* a mi trabajo para diferenciarlo del *relational art*, del *engagement art* o del *participatory art*, que son en mi opinión maneras limitadas de trabajar con la gente, porque mantienen el sistema de autoría en que el artista sigue siendo el señor absoluto de la obra y el resto meros invitados. Algo más: es imposible hablar de este tipo de obras y no mencionar la ética. Muchos artistas, curadores e instituciones manipulan el concepto de ética y a la gente como parte de una agenda profesional o institucional. Arte, gente y ética forman parte integral de una discusión que no se puede seguir postergando.

TALLER DE MECÁNICA RADIOACTIVA*

Jaime Ávila

Saboyá, Boyacá, Colombia (1968)

Vive y trabaja en la ciudad de Bogotá D.C.

Cuando tenía seis años vivía en un pueblito de Boyacá. Mi papá era el sastre del pueblo y, según él, uno debía dar ejemplo de elegancia, así viviera en una pocilga. De lo contrario, se le dañaba el negocio. Y así era él, vivía mal pero la pasaba muy rico.

Mi abuelo murió a los 103 años. Decía que los niños que comían dulces después de los ocho años se volvían maricas, que el azúcar era para las mujercitas. Tal vez por eso su longevidad. Mi teoría es que mucho dulce en la vida envejece rápido, o si no, mata.

Mi casa quedaba al lado de la alcaldía, y en la alcaldía quedaban los calabozos. El solar de nosotros daba contra el patio de los presos. Había muchos que eran campesinos, y los martes, día de mercado, se emborrachaban a machete y bala, los guardaban y, de un momento a otro, en especial en las madrugadas, se saltaban la malla superior de los muros del patio. Cuando mi mamá bajaba a lavar la ropa, subía aterrorizada porque aseguraba que las hojas de risgua se movían y que un bulto se escondía en el fondo de tanta maleza. La casa era de una viuda apasionada que ayudaba en la iglesia y arreglaba santos de tamaño natural en la sala de su casa. Ella vivía en el segundo piso y yo, sin hacer ruido, cuando la viuda se iba para misa, me subía

a gatas por las escaleras coloniales en espiral. Lo hacía en silencio y lograba esculcar la cantidad de bisuterías con las que arreglaba los santos. Como no teníamos televisión, de algo tenía que vivir: mi pasión era sentir adrenalina buscando lo que estaba escondido.

Un tío le embargó la biblioteca a un profe de la Normal. Con mis primos robábamos los libros de pasta dura. Leí a Verne con ilustraciones súper bonitas en líneas finas en plumilla, *Robinson Crusoe*, incluso *Los miserables* y todo lo que tenía versión para niños. Mis padres trataron de evitar que yo me encerrara a leer porque decían que me llenaba de estupideces la cabeza, que eso no servía para nada, pero logré otra vez esconderme para poder leer lo que me creaba curiosidad. Dibujaba muchísimo y alquilaba historietas en la esquina del barrio, a pesar de las fueteras que me daba mi papá por aguantar hambre y gastarme lo de las onces en cuentos.

Igual seguí creciendo y a los trece años leí de la mesita de noche de mi tío un *bestseller* de la biografía de una actriz porno italiana: yates, putas y mafia italiana en el Mediterráneo, en Grecia, en plenos setenta. Conocí en el colegio a un grupo de amigos que hablaban mucho de sexo y aventuras, pero eran más vírgenes que las mismas vírgenes de yeso que vestía la viuda. Para romper tanta historia de pueblo, empecé a dibujar comics muy elaborados, buscando que fueran

* Versión especial para ERRATA# de mi libro *De donde vienen las obras*, en preparación.



Jaime Ávila, *CarTwin Never City VIEJO MAX*, 1996, del proyecto Los Radioactivos, fotografía análoga, 100 x 150 cm. Colección del artista.

bien porno. Cuanto más violentos y escandalosos, más gustaban. Ver la cara de mis amigos me causaba mucha risa. Leían los globitos en voz alta entre la monotonía de la clase del colegio de curas como si fueran los subtítulos de una película en pleno estreno. Algunos me pedían escenas especiales para ellos. Obviamente, yo sabía que eran para masturbarse a escondidas. Así pasaron unos tres años. Ya pronto tenía que ser adulto, volverme serio, terminar una ingeniería, casarme y regresar al pueblo para que mi papá por fin me dijera que se sentía orgulloso de mí, pero pasó lo peor: renuncié a ser ingeniero y terminé estudiando artes. Estudié arte hasta que me aburrí de escuchar tanta academia y tanta palabra manoseada.

En 1993 conocí a una artista australiana. Se llamaba Penelope Richardson. Llegó con la idea de hacer arte en Colombia. Con tanta bomba y tanta persecución a Pablo Escobar, a Penelope le pareció que había muy buen material para hacer proyectos. Me di cuenta de que, al vivir entre tanto mierdero, era difícil

quitárselo de encima y que, además, era oro puro para producir obras. Había, pues, que volver la mierda oro. Qué bueno sonaba, je je je. Eso pensábamos. En fin, salimos de turistas-artistas, recogíamos vidrio molido para hacer obras conceptuales y fotos análogas para participar en el Salón Nacional de Arte, pero seguíamos en la calle.

En una feria artesanal de presos de la cárcel La Picota de Bogotá, nos enamoramos de unos dibujos y los compramos todos. La vendedora, encantada por la compra, nos preguntó por qué nos gustaban tanto esos dibujos tan feos si tenía unas tallas de chivas hermosísimas. No dijimos nada, pero al saber que éramos artistas y después de hablar cosas, nos invitaron a dar talleres en la cárcel. Nos miramos con Penelope y seguro que pensamos lo mismo al tiempo: es como ser espías-artistas en la cárcel. Terminamos dando talleres a presos de La Picota. Conocimos al Gavilán, a Ángelo, al Caliche, entre muchos otros. El largo trayecto del centro de Bogotá hasta La Aurora, en el

Jaime Ávila, *La vida es una pasarela*, James Dean, fotografía análoga, 100 x 80cm.
Colección del Banco de la República. Foto cortesía del artista.



extremo sur, todos los martes en las mañanas se volvió un gran trayecto lleno de expectativas que fueron difíciles de olvidar para siempre.

No nos interesaba hacer análisis psicológicos, ni escarbar entre tanto documental violento; solo mostrar la natural expresión de presos que ni sabíamos por qué estaban allá. La verdad es que nunca me preocupé por saber si el que estaba preso era un violador o un ladrón o un estafador o un narcotraficante, pero los dibujos tenían una verdad única, directa e incuestionable. Eran dibujos hechos por presos y ya.

Era una memoria reclusa sin palabras. El taller que más me gustó parecía un fino guión cinematográfico. Ya en ese momento tenía el poder y la credibilidad para poder entrar a la cárcel sin problema. Tenía la confianza absoluta, las escarapelas, los permisos. Incluso entramos cámaras, grabadoras y rollos enormes de papel, pero no íbamos a documentar ni a escudriñar el mundo amarillo de los presos, queríamos grabar los

dibujos, lo que ellos hacían, sin escuchar el retorcido y predecible diálogo detrás de ellos.

El taller que más funcionó fue este: llevé un casete con mezclas *mix* consecutivas de boleros, música ochentera, house, guasca, rock clásico y, obviamente, The Cure, The Doors y Led Zeppelin, y cuanto le alcanzara a este casete que ya se conseguía en el mercado con sesenta minutos de grabación. Nos dieron un patio y ya teníamos un considerable grupo de internos. Yo sabía que siempre tenían intriga del taller, no precisamente íbamos con la intención de enseñar a dibujar. Era hacerlos dibujar sin decirles qué dibujaran. Me paré en el centro del patio, puse la grabadora en el piso, el contorno de los muros se forró con el rollo de papel de 170 cm de ancho, esas paredes quedaron blanquitas, cada uno se ubicó cada dos metros de frente al muro-papel, y les di un pincel y un vaso de vinilo negro. Me paré, y ante la expectativa, les dije lo siguiente: «Cada uno de ustedes tiene al frente un espacio blanco, limpio, bonito, y un pincel en la mano.

Una persona con coeficiente intelectual alto puede hacer mil dibujos en una hora, una persona bruta hace veinte dibujos; vamos a ver quién es el más inteligente y cuál es el más bruto».

Yo sabía que había que meterles intriga para que el resultado fuera el esperado, y así les volví a decir: «Cuando ponga la música cada uno comenzará a hacer los mil dibujos; no se pueden copiar porque con eso demuestran que son brutos, y tampoco pueden dejar de dibujar porque demuestra que son unos cobardes». Gritaron en grupo haciendo chistes como el preámbulo de un partido de fútbol. Y ahí comenzó todo. Algunos no rendían, se bloqueaban; otros eran veloces, entretenidos, silenciosos.

Para ayudar, yo gritaba como un vendedor ambulante, vociferando con un pésimo acento paisa heredado de mi abuela materna. Les recordaba temas llenos de imágenes, como las cosas de la casa de su mamá, lo que

guardaban en la billetera, lo que escondían, los retratos de las novias o los animales que más les gustaban y, así, listas de listas que se me ocurrían, y cada vez les metía mas veneno para que se enloquecieran dibujando lo que más tenían guardado, eso que solo sale sin saber por qué. Al terminar de sonar el casete, algunos habían llegado a los veinte dibujos, por mucho llegaron a treinta dibujos... Pero para tener sesenta dibujos hay que obligar a hacer mil. Como ninguno resultó con los mil dibujos, la risa y la curiosidad entre ellos llenó de bulla el taller.

Ya que había muchos que no se entendían, como segunda fase les dije que escribieran en lápiz debajo de cada uno qué objeto era. La sorpresa fue mayor, unas gafas negras se llamaban «Las topacio»; un arrume de piedras era «El ricacho»; unos círculos con puntos, «Las Ducales»; una Y torcida, una «Patecabra»; una estrella de David, un «Tatuaje»; y un zapato torcido con un chulo, «Las Naik».

Jaime Ávila, *Cuarto mundo*, 2003, diez metros cúbicos, diez mil cubos impresos con fotografías semiaéreas de comunas de diez países de América Latina. Colección particular César Gaviria. Foto cortesía del artista.



Comenzamos a elaborar el final del guion, tomamos los dibujos y empezamos a seleccionar imágenes que fueran parecidas por la caligrafía y el tema. Por ejemplo, se seleccionaron todas las aves y, en animación, se unieron creando una vibración animada. Lo mismo pasó con los círculos, las pistolas, las navajas, los bananos, los cocos, los tenis, las gafas... El resultado: un video en animación llamado «La virgen desnuda voladora», porque Ángelo dibujó la Virgen de Guadalupe rasgándose el vestido y tirándose al vacío sobre Bogotá. Con los dibujos se realizó un libro en serigrafía, edición de cien ejemplares, con la forma de un archivador con llave. Tratamos de mostrar el proyecto en galerías de arte, pero absolutamente todas se negaron a mostrar dibujos de presos porque no era comercial. Era 1993, segundo semestre, mataron a Pablo Escobar, se puso caliente la entrada. La última vez que fuimos a La Picota me dio migraña, y aún más al ver a la salida a unos guardias sacando un preso con las tripas afuera, en plena portería. Nos subimos al carro y chao, cárcel. Ganamos una beca en 1994 por el material de 1993, para hacerlo también en La Modelo. Allí nos tocó solo con ladrones de pequeño calibre.

La palabra tallerista siempre me ha parecido acartonada. Nunca me ha gustado esta palabra, ni muchas palabras que se usan en la enseñanza del arte. Es como volver estéril el natural movimiento de un león en pleno campo de batalla. Después trabajé con policías y no fue tan interesante como con los presos. Lo único bueno es que iba con ellos a todo tipo de barrios. Conocí muchos amigos que no pasaban de los veinte años; igual tenía cuatro hermanos menores que estaban en plena adolescencia, que me recordaban el encuentro con mis amigos del colegio, el ruido, la burla, la moda, la ropa y el magnetismo por lo desconocido. Escribíamos líricas que nos cantábamos por teléfono, y me enviaban dibujos de mano en mano, porque no había Internet ni celulares ni nada de eso. Y así, como una banda de rock con nombre estrambótico, o de hip hop, se llamaron Los Radioactivos.² Fue el comienzo de otro proyecto.

¡Esta historia continuará!

2 «1995–2010. Los Radioactivos es un proyecto que comenzó en 1995 con grupos de jóvenes de 19 años de diferentes partes de Bogotá; habían desde jóvenes de Ciudad Bolívar hasta Soacha, y muchos lugares del centro de la ciudad; sin quererlo, el video, la fotografía, el dibujo y la música se convirtieron en el medio para estar en contacto con ellos, «Los Radioactivos» fue el nombre que les puse como si fuera el nombre de una tribu posnuclear, o de una banda de rock, les puse ese nombre porque se movían con libertad en la ciudad, y como un radar giraban alrededor de su centro, además se comportaban con espíritu indestructible y frentero, no estudiaban ni trabajaban, era uno de los momentos de mayor tensión en Colombia; sin embargo, tenían un talento especial, cuando dibujaban o cantaban convertían lo que tocaban en juguetes rabiosos con líricas o imágenes que encantaban o aniquilaban». Tomado del libro *De lo que somos*, de Diego Garzón, Lunwerk Editores, 2011, p. 102.

EL DÍA QUE EL ARTE ABANDONÓ LA UNIVERSIDAD

Lucas Ospina

Bogotá, Colombia (1971)

En el prefacio de Doris Lessing a su libro *El cuaderno dorado*, la escritora hace un recorrido por su formación como artista y muestra su escepticismo por lo que sucede en los centros de enseñanza. Cuenta, entre otras cosas, que abandonó la escuela a los catorce años. Al comienzo pensó que había perdido una oportunidad valiosa, luego las experiencias de leer por interés, nunca por obligación, de escribir como exploración, nunca como asignatura, la adentraron en las profundidades de su actividad, le mostraron que para aprender a escribir tenía que dedicarse a leer el mundo como escritora y a escribir como una lectora insaciable.

Lessing comenta el caso de un estudiante que para pasar a «cursos superiores» hace un ensayo sobre *Antonio y Cleopatra* que rebosa de «originalidad y entusiasmos». Dice que este es el sentimiento que una «enseñanza real de la literatura debería causar», pero comenta que el texto fue devuelto por el profesor con el siguiente comentario: «No puedo calificar su trabajo; usted no ha citado a los expertos». Lessing comenta lacónicamente: «Pocos maestros considerarían esto triste y ridículo...». Y escribe, «es posible que los estudiantes de literatura empleen más tiempo leyendo críticas y críticas de críticas del que invierten en la lectura de poesía, novela, biografías, narraciones... muchísima gente contempla este estado de cosas como normal y no como triste y ridículo...».

Tal vez el punto álgido de su prefacio es donde reclama «por lo menos describir correctamente las cosas, llamarlas por su nombre» y sugiere un discurso que los profesores deberían decir y repetir a todo niño a «través de su vida estudiantil». Dice así:

Ustedes están siendo indoctrinados. Todavía no hemos encontrado un sistema educativo que no sea de indoctrinación. Lo sentimos mucho, pero es lo mejor que podemos hacer. Lo que aquí les estamos enseñando es una amalgama de los prejuicios en curso y las selecciones de esta cultura en particular. La más ligera ojeada a la historia les hará ver lo transitorios que pueden ser. A ustedes los educan personas que han sido capaces de habituarse a un régimen de pensamiento ya formulado por sus predecesores. Se trata de un sistema de autopropagación. A aquellos de ustedes que sean más fuertes e individualistas que los otros, les animaremos para que se vayan y encuentren medios de educación por sí mismos, educando su propio juicio. Los que se queden deben recordar, siempre y constantemente, que están siendo modelados y ajustados para encajar en las necesidades particulares y estrechas de esta sociedad concreta. (Prólogo de *El cuaderno dorado*).

Este extracto del texto de Lessing debería estar grabado en piedra a la entrada de escuelas y colegios, pero sobre todo de las universidades, o al menos



donde puede tener más eco: a la entrada de cualquier departamento o facultad que pretenda enseñar arte. Es claro que muchos de los parámetros de la autora no aplican en un sector amplio del campus académico, y con razón: la retahíla de Lessing es una sinrazón, una quejumbre que no entra a ese lugar solemne y consagrado a responder al llamado de la razón, a esa pirámide centenaria construida a punta de tesis sobre tesis y de filtros de valoración que garantizan la calidad intelectual. Ahí, en la universidad, la razón da cuenta de sí misma, pero ¿qué pasa con el arte?, ¿cómo se mide su valor académico?, ¿es la razón del arte capaz de dar cuenta de su propia sinrazón?

Estas preguntas son unos fantasmas que rondan incessantemente todo departamento o facultad de arte (y espantan a sus profesores), y son apariciones cada vez más frecuentes ahora que el estado de excepción de las manualidades de las antiguas escuelas de bellas artes ha terminado, y el arte y sus integrantes deben justificar su presencia en la universidad —de ello pende su «autoperpetuación»—. Y lo deben hacer de igual manera que el resto de los programas universitarios: con indicadores de investigación, comités de pares, publicaciones indexadas, acreditándose una y otra vez.

Parece que para lidiar con estos espectros académicos el proceso de inclusión del arte en la universidad solo puede tomar una vía: un camino purgativo y culposo que adopta sin recelo y con afán los métodos de investigación y medición de otras disciplinas. Por ejemplo, hay que buscar en la filosofía un sustento teórico; en la antropología, una manera de actuar en lo social; en la arquitectura, un modelo para las clases de taller y, en resumen, hacer un salpicón interdisciplinario que sirva para traducir cualquier actividad de arte a la neolengua académica. La herencia más clara de esto es la manera como los artistas de universidad ahora hablan de lo que hacen: lo llaman «investigación»; «mi investigación consiste en...», dicen.

Esta vía obliga al arte a jugar sin recato y de forma mendicante el juego de las otras disciplinas; asume, con razón, que puede haber áreas dentro del arte

que responden a indicadores de valor académico, por ejemplo, ciertas investigaciones dentro de la Historia del Arte, o a ciertas pautas editoriales que —como lo hace cualquier editorial—, con algo de crítica y contracrítica, mejoran sustancialmente el carácter de una publicación. Pero los programas de arte carecen de un criterio de autonomía, o al menos de honestidad, o incluso de escepticismo ante lo académico, y no se atreven a señalar zonas donde la medición es un ejercicio superfluo, un juego efectista de indicadores en el que los nominadores solo se nominan a sí mismos. Una nota o un proceso de pares garantizan que hubo evaluación, pero estos indicadores son incapaces de sopesar el proceso incierto de todo arte, y muchas veces convertirse en crítico implacable no garantiza un logro creativo. Si así fuera, los críticos serían mejores artistas que los artistas mismos.

Este malentendido genera una perversión: el efecto reemplaza a la causa, la retórica a la acción y, como lo señala Lessing con los estudiantes de literatura, los de arte pasan más tiempo en clase leyendo sobre arte que viendo o haciendo arte. Muchos estudiantes adquieren la crítica sin el peso que da la experiencia, emulan con simpleza y candidez lo dicho por sus profesores: el reino de la clase es el de la palabra, el de la explicación. Pero si todo tiene que ser explicado, si de todo hecho hay que rendir razón, entonces todo aquello que se dificulte para ser explicado y ser puesto en palabras queda por fuera de la creación; de ahí que el arte que se hace hoy en día sea cada vez más ilustrativo, más social, más literal; de ahí que el reino del profesor tenga su émulo verbal en la esfera exterior: el curador.

En la vida cotidiana es bastante improbable que un artista muestre bocetos de una obra en proceso a una cantidad ingente de personas y que todos den su opinión para, una vez aprobado el anteproyecto, proceder a la acción; a lo sumo, un artista muestra su trabajo antes de ser expuesto a una o dos personas, y muchas veces hace una exposición para forzar una fecha límite que le dé término a un proceso que de otra manera nunca estaría completo. Así las cosas,



resulta un caso digno para el estudio de la esquizofrenia ver cómo hay artistas que son profesores y en su trabajo docente no implantan lo que hacen en su trabajo como artistas: la misma contingencia que se permiten para la creación se la niegan a los estudiantes en sus clases, y cuando son interpelados por esta peculiar dualidad la respuesta es ventajosa, resaltan su jerarquía como profesores: «Es que ellos todavía son estudiantes».

A esta vía se suma el teatro de las clases, donde la mediación de la nota hace de este un terreno minado para la improvisación entre actores. Hay momentos de diletancia, expresión y autoconfrontación, pero es la nota final lo que cifra la experiencia, y ante cualquier divergencia, las jerarquías —que parecen diluirse gracias a la fluidez de la conversación y al placer de querer saber más— retornan en lo disciplinario con acelerada precisión: el estudiante se lee de cabo a rabo el programa y el reglamento estudiantil —incluso mejor que cuando lee cualquier otro texto— y querrela como un cliente disgustado a causa de un producto defectuoso; el profesor, molesto por ser cuestionado, revisa notas, reglamentos e intenta mantener todo el tiempo una supuesta distancia cognitiva que lo destaca como docente. Al final, se confirme o no la nota, la relación es signada por un indicador, y bastan unos cuantos casos de reclamo para que la comunidad universitaria se torne rencillosa ante la espada de Damocles que pende sobre todos.

La que signa Lessing es una vía diferente, más propicia para el arte, cuando pide a todos aquellos que sean «más fuertes e individualistas que los otros» que «encuentren medios de educación por sí mismos, educando su propio juicio». Esto, aunque totalmente posible y en muchos casos deseable, implica que el arte abandone la universidad, ese lugar pródigo para

pensar cosas que nadie más tiene el tiempo de pensar, donde hay más recursos que en otros espacios, donde hay un ocio creativo que la vida laboral niega de tajo, donde algunas conversaciones, muchas de ellas «extraacadémicas», son determinantes para el proceso de creación. Es por eso que, antes de tomar la opción del desvío, antes de que el arte abandone la universidad, conviene que los que valoran su inclusión hagan una cosa natural al arte: digan mentiras. Sí, que hagan ejercicios de «contabilidad creativa», que aprovechen el capital académico que generan unos cuantos indicadores para proteger bajo su sombrilla nominal lo que no tiene valor. El Ph.D. no es incompatible con los maestros sin maestría, las revistas indexadas no excluyen las publicaciones sin indexación, la acreditación de un programa debe incluir crédito de tiempo libre para que sus profesores y estudiantes puedan hacer todo ese arte que no pueden evitar hacer.

El arte no da para profesión; los daños que genera una mala formación en medicina, ingeniería, derecho o economía no se comparan con el dolo mínimo que genera un mal obrar artístico. Una mala obra de arte, a lo sumo, incide solo sobre el artista mismo, incluso es beneficiosa para su espectador, que usará la pieza malograda como referente en su escala de valores. Además, en muchos de los programas de arte con una formación incipiente —donde el pensum es desordenado o los profesores enseñan pero no dejan aprender— se «gradúan» mejores artistas. ¿Por qué? Porque en estos centros donde el arte parece académicamente inviable algunos estudiantes maduran más pronto una verdad: nadie les va a enseñar lo que tienen que aprender, el espacio para crear siempre está ahí, solo hay que habitarlo por cuenta propia; y esa debería ser la consigna de cualquier programa de creación artística y el contrato bajo el que el arte habita una universidad.

I	II	III	IV
Queridos colegas,	la realización de las premisas de los eventos interdisciplinarios	nos obliga a un análisis exhaustivo y riguroso	de las condiciones investigativas y creativas existentes.
Por otra parte, y dados los condicionamientos actuales,	la complejidad de los estudios realizados en el contexto histórico, geográfico y cultural	cumple un rol esencial en la formación	de las directivas de desarrollo para el futuro.
Así mismo,	el aumento constante en cantidad y extensión de nuestra actividad universitaria	exige la precisión y la determinación	del trabajo en equipo.
Sin embargo, no olvidemos que	la estructura actual del sistema educativo de formación integral en su reforma curricular correlativa	ayuda a la inserción de los saberes en los complejos ordenamientos y entrecruzamientos	de actitudes propicias en los investigadores y creadores que los conducirá hacia los fines incluíbles planteados por la razón.
De igual manera,	el nuevo modelo de actividad en la universidad, generado históricamente en el marco de las dialécticas y transformaciones socio-culturales,	garantiza la preparación de un grupo importante, de alta calidad en la formación, que propicia la intermedialidad y el discernimiento de las diferencias	de las nuevas proposiciones multidisciplinarias.
La práctica de la vida cotidiana prueba que	el desarrollo continuo de distintas formas de una actividad seria de crítica, que sea nuestra y de nuestros integrantes, es lo que intelectualmente	optimiza deberes importantes en la determinación	de las direcciones educativas, investigativas y de incidencia en la vida nacional inherentes a cualquier fase de progresión dentro de los paradigmas históricos determinados.
No es indispensable argumentar el peso y la significación de estos problemas ya que	nuestra actividad de información y difusión de contenidos en su estrategia para el seguimiento normativo	facilita la implementación desde una posición eminentemente autorreflexiva	de un sistema de formación de cuadros que corresponda a las necesidades de políticas expeditas y de normativas estatutarias para la asignación de cargos según grupos ocupacionales claramente definidos.
Las experiencias ricas y diversas muestran que	el reforzamiento y desarrollo de herramientas metodológicas específicas	obstaculiza la apreciación de la importancia	de la explicitación de estrategias relativas a poner en práctica las políticas de la Institución.
El afán de organización pero sobre todo	la consulta con los numerosos pares académicos es un indicador de apreciación que a partir de mecanismos de control y valoración	ofrece un ensayo interesante de verificación	del esquema de desarrollo comunicativo intrainstitucional.
Incluso bien pudiéramos atrevernos a sugerir que	un replanteamiento específico de todos los sectores académicos implicados	habrá de significar un auténtico y eficaz punto de partida para la episteme	de las premisas básicas adoptadas.
Es obvio señalar que	la superación de las experiencias periclitadas	permite explicitar las razones fundamentales	de toda una casuística de amplio espectro.
Pero pecaríamos de insinceros si soslayásemos que	una aplicación indiscriminada de los factores concluyentes	asegura en todos los casos un proceso sensible de inversión y problematización	de los elementos generadores.
Como elemento definitivo esclarecedor, cabe añadir que	el proceso consensuado de unas y otras implicaciones concurrentes en relación a los ambientes de construcción hermenéutica del sentido	deriva de una directa incidencia superadora	de toda una serie de criterios sistematizados en un frente común: la formación crítica y ética de la conciencia y las responsabilidades cívicas, así como el compromiso con el análisis y la solución de los problemas del país.
El principio superior de excelencia así como	el inicio de formación de pensamiento analítico, crítico y creativo	implica el proceso de reestructuración y de actualización	de las formas de acción.

Un informe para una academia: empiece con la primera casilla de la primera columna, pase después a cualquier otra casilla de la columna II, de ahí a otra en la III y después a la IV, las que prefiera. Siga luego por cualquier otra casilla de la primera columna y continúe así, de columna en columna, sin que importe el orden; obtendrá un discurso fluido.

NOTAS DE VIAJE

Manuel Arturo Romero Pulido

Bogotá, Colombia (1968)

Toda imagen enseña algo en la medida en que es un signo, una señal, una flecha orientada hacia un significado. Una imagen es un recipiente temporal, el espacio para dar límite a un contenido, una herramienta para comprender. Lo estético no está distanciado de lo cognitivo. Pero si bien enseñar es propiedad de todas las imágenes, señalar algo pertinente, hacerlo con coherencia, fluidez y claridad no son cualidades presentes en todas ellas. Estos son siempre los atributos a desarrollar en la expresión.

Teniendo en cuenta lo anterior, este texto es una serie de trazos o piezas para armar una reflexión alrededor de la relación entre el trabajo artístico y los procesos de enseñanza-aprendizaje en las artes plásticas. Una constelación de ideas, puntos de referencia para tratar de abarcar en un espacio pequeño la representación de un espacio de grandes dimensiones, un mapa sobre el que señalo algunos puntos que considero relevantes y dibujo algunas rutas para transitarlo. Un intento por presentar las coordenadas desde las cuales miro, las notas de viaje de un explorador.

1. Ejercicio de enseñanza y aprendizaje

Proposición del problema:

¿Qué es lo que debe enseñar un maestro?

¿Qué es lo que debe aprender un alumno?

Respuesta a la proposición:

El maestro enseña al estudiante a escucharse a sí mismo.

Análisis de la respuesta desde el ejercicio de la escritura:

Pienso no solo en las palabras, sino también en el tono y en cómo este dispondrá, ante el texto, la atención y las emociones de quien lee. Pienso en las imágenes mentales que pueden comunicar las frases. Las palabras tejen el hilo de la memoria, trato de construir con ellas un camino que conduzca a evocar esa experiencia que la intuición me dice es común para mí y para quien lee. Porque las palabras no alcanzan a describir esa experiencia, porque los trazos del dibujo no alcanzan para hacerla presente, trato de llevar al lector a ese lugar dentro de su imaginación o su memoria donde lo que expreso puede ser comprendido. Y espero que visitar ese espacio represente para el lector un reencuentro, la renovación de un vínculo con algún aspecto de su ser que le brinde vitalidad, que motive sus sentimientos, sus ideas. Si sonrías, sabré que el viaje propuesto ha tenido significado para ti. Aspiro a encontrar la síntesis de una pequeña piedrita que pueda tocar el gran lago de tu mente. No quiero solo que veas mi sueño, quiero que recuerdes el tuyo. Suele haber mucho ruido alrededor, con palabras, con imágenes; aspiro a separarte del ruido, llevarte allí donde puedas escuchar tu propia voz, la voz de tu universo. Hay verdad allí, hay belleza allí.

2. Algunas recomendaciones para el viajero

- No puedo saber qué vas a encontrar. Atiende a las formas, a los distintos colores y sonidos, aprende a diferenciar entre sí los matices a través de los cuales se manifiestan todas las sensaciones. Reconoce cómo cada una de ellas resuena en emociones, como una imagen lleva a otra, el ritmo y el orden con el que todo ello sucede. Toca una cuerda, realiza un trazo, un gesto, combina sabores y aromas, juega con lo que escojas, entonces escucha las resonancias dentro y fuera, observa cuáles son los sentimientos que produce, los conceptos que cuestiona o permite elaborar, descubre así las múltiples posibilidades de la expresión. La memoria de esa experiencia te dará el conocimiento para moldear el lenguaje, para identificar la materia a utilizar, los tiempos y los espacios que permitan recrear la experiencia ante los otros.
- Si quieres cantar, canta; si quieres pintar, pinta; si quieres cocinar, cocina; la mejor academia es la práctica. Practica una y otra vez, el esfuerzo puesto en múltiples intentos fallidos lleva al acierto. La práctica constante desarrolla tus sentidos, hace versátil tu lenguaje, te muestra con claridad tus limitaciones y al descubrirlas comprendes la necesidad del conocimiento y la técnica. Sin esta comprensión no puedes valorarlos, ni hallarlos.

Somos una comunidad humana en el tiempo y en el espacio intentando algo vital con los elementos del lenguaje... desde hace miles de años. Por más contemporánea que sea tu forma de expresión, haces parte de una tradición; si no la encuentras en la técnica, búscala en el tema de tu expresión. Encontrarás personas y lugares donde proveerte del conocimiento y el impulso que necesites.

- No existen temas agotados. Nada es insignificante.
- Procura no adoptar una postura intelectual, sobre todo si se trata de una impostura y tu mundo se hace cada vez más pobre de sorpresas; si necesitas razones para conmoverte, puede que tu gusto esté

Manuel Romero Pulido, *Pensar Bonito*, s.f., tinta sobre papel.
Imagen cortesía del artista.



pensar bonito

más domesticado que despierto. Así que asiste a la academia para despertar, no para domesticarte, no aprendas formas sin sentido. Busca el sentido de las formas. El punto de mayor atención no es la cámara digital, sino hacia donde está dirigido el lente. Todas las formas y las tecnologías adquieren sentido más allá de ellas. No te quedes mirando la flecha, proyecta tu atención en el sentido al que apunta.

- Evade las barreras mentales impuestas a la expresión por el temor a no ser comprendido o aceptado; no sacrifiques la práctica de la creatividad por la adopción de una fórmula que aparentemente asegura el éxito. Construye tus propias rutas. Escapa del desierto de lo que consideras cierto; vuelve tu mirada a la incertidumbre sin temor; lo ignorado tiene profundidad, esa profundidad es por donde lo creativo avanza. Crear es una aventura al interior de lo inconmensurable, requiere un temperamento valiente, capaz de arriesgarse en terrenos no explorados, una actitud que tolere la incertidumbre frente aquello que se va a encontrar, manifestar y sostener ante otros.



Manuel Romero Pulido, *Bendice tu mundo* / las oraciones condensan las nubes de la gracia, 2008. Foto cortesía del artista.

- Respira, disfruta el viaje, comparte con otros viajeros, aprende de ellos. El paisaje nunca deja de ser sorprendente.

3. Algunas recomendaciones para el viajero.

Versión reducida.

1º Paso. Espacio vacío . (((((/)))))) Disponerse ante las infinitas posibilidades.

2º Paso. Trazo. (((((/)))))) Tomar la decisión de avanzar.

3º Paso. Danzar. (((((&)))))) Aceptar que los trayectos no tienen formas definidas.

4º Paso. Sonreír. (((((:)))))) Encontrar el temperamento adecuado para sostener la danza.

4. La frontera, el punto de partida de la creación

Bienvenido a la frontera, al punto de partida de tu expedición, al extremo de esta gran espiral llamada cultura humana. Dentro de ella está todo lo que hemos podido comprender, todo lo que hemos podido convertir en lenguaje: nombres, imágenes. Todo lo que determina un límite: conceptos, convenciones, leyes,

comportamientos. Pero frente a nosotros está el espacio aún sin forma, sin frontera, del gran misterio. El imán que atrae nuestro movimiento. El espacio en blanco del texto, el lienzo o la pantalla, el *stand by* de la cámara. Es natural cierto temor, hemos aprendido a temer al vacío. ¿Pero vacío de qué? ¿Solo porque no podemos nombrarlo o trazar una figura familiar en ese panorama decidimos que no hay nada allí? Hemos venido a seguir la ruta que marca nuestra intuición. Todo lo que ahora alcanzamos a comprender fue antes misterio; ahora es familiar y confortable. Lo desconocido ha alimentado nuestro conocimiento. Pero aún nuestro impulso vital nos lleva más allá. Si esta espiral se cerrara como un círculo se detendría y, estática, perecería. ¡Aún no ha culminado el descubrimiento de lo que somos! ¡Quizás aún no hayamos terminado de nacer! Si existe algún destino, la cultura humana no lo ha alcanzado todavía. Ella está necesitada de imágenes que la orienten en su integración con ese mundo al que pareciera muchas veces oponerse. El arte está involucrado en la propuesta de mundos ideales, de ensayos



Manuel Romero Pulido, Paisaje, 2009. Foto cortesía del artista.

de realidad. Proyectamos en esas imágenes experiencias, necesidades, deseos, y ellas quizá puedan servir para reformular nuestros propósitos.

Lo político y lo económico suelen establecer convenciones; el arte se encarga de cuestionarlas para restituir la dinámica de crecimiento de la cultura, de tal manera que impide que se estanque en una forma que no comprenda la multiplicidad de lo humano. El arte es excéntrico, se ubica en los márgenes de lo convencional, porque desde esta posición crítica puede contribuir al desarrollo de la cultura en el proceso de construcción del bienestar de la comunidad humana.

Alza la mirada hacia las estrellas, mira hacia dentro de ti mismo. Si sientes el impulso dentro y fuera de ti, ¡bienvenido! Mas allá de la frontera está tu lugar. Tu labor es ser artesano de la comprensión, crear

imágenes, dar nombres, tejer significados. Moldeas la luz con pigmentos o píxeles; el sonido con percusiones, vientos o sonido digital. Recipientes de arcilla o plástico, el propósito sigue siendo el mismo: tratar de retener por un momento, de comprender dentro de la expresión del arte, la experiencia inabarcable que es vivir. Alguien espera el calor del fuego que enciendes al realizar una imagen, al componer una canción, al danzar. Luz para mantener despierta la conciencia, para recordar que estamos rodeados de misterio y de belleza. Espero que este discernimiento un día apacigüe nuestra desmedida ambición y nos ofrezca paz.

De momento, aquí me detengo. Es tiempo de beber agua y salir a dar un paseo bajo el sol, ir de la superficie del papel a la de la calle. En este viaje los encuentros son cotidianos.

REUNIÓN. DE «PRIMER SEMESTRE» A «MATERNAL»

María Adelaida López

Medellín, Colombia (1966)

En la obra *Reunión*,¹ realizada en el 2002, construyo la «maqueta» de un auditorio abandonado. En él habían pasado muchas cosas: discusiones fundamentales, otras inservibles. Se habían gestado ideas, unas buenas y otras que nadie querría tocar. Un foro cubierto de polvo,² un aula de clases que habla de la ausencia, del tiempo detenido. Una suerte de coloquio vacío y lleno.

Siempre había combinado la producción de obras con la instrucción universitaria. Mi interés por la manera como se construye el conocimiento, como se aprende, me llevó a cambiar las facultades de arte por las de educación y por el trabajo en primera infancia. Descubrí áreas sensoriales, rincones, nichos, tiempo de siestas y juegos de roles.

Estos intereses, podría decir, ponen al artista y al pedagogo en el mismo plano. No es así porque mi obra sea pedagógica o porque con ella alguna vez haya

tenido la intención de educar. Ha sido más bien la forma de concebir y pensar las problemáticas del arte la que se asemeja a la de un educador.

Los métodos de instrucción en las facultades de arte son a veces similares a los practicados en los centros de primera infancia. Introducimos materiales, manipulamos medios, transformamos ideas y, sobre todo, facilitamos herramientas a los niños, no para enseñarles a hacer *manualidades, pintura de dedos, construcciones con palillos o regalos* hechos con tubos de papel higiénico, si no como puente para potenciar la comprensión y la expresión por medio de los lenguajes del arte. Es un espacio donde los niños encuentran la disposición para expresar pensamientos, sentimientos y opiniones sobre el mundo que los rodea, lo que genera en ellos observación, reflexión y análisis.

Este entorno fomenta el pensamiento crítico y, en especial, fortalece habilidades socioemocionales y de aprehensión del conocimiento en áreas como la matemática, la escritura y la lectura, y logra así desarrollar las competencias que exige la educación formal. Esto sin caer en sus rigideces, ampliando su espectro al favorecer el desarrollo del hemisferio derecho con la misma importancia dada históricamente a su par izquierdo.

1 Esta obra hace parte de la primera etapa del proyecto «Mapas familiares», que consiste en objetos domésticos trabajados con polvo de aspiradora, hilas de secadora y basura.

2 Debido a que limpié casas durante mis estudios de maestría en Filadelfia, di paso al proyecto «I've come here to clean up» («He venido a limpiar»). El polvo de aspiradoras, material coleccionado durante este tiempo, fue estudiado a la manera de una investigación forense, reordenado y clasificado. Con este he modelado, recubierto objetos domésticos y construido instalaciones que hacen referencia a paisajes domésticos.

María Adelaida López, *Reunión*, 2002–2003, polvo de aspiradora, sillas de juguete y mesa plegable.
Foto: Ernesto Restrepo Morillo.



Volviendo atrás unos diez años, cuando estaba trabajando en *Reunión*,³ fue la filosofía educativa de Reggio Emilia,⁴ la que me introdujo a los principios pedagógicos que luego estructuraron mi propuesta como educadora.

Paradójicamente ese «teatro» cubierto de polvo sugería otros escenarios. Los escenarios de las memorias de la infancia, de la educación tradicional obsoleta y decadente que se cuestionaban en la obra y que me llevaban más bien a experimentar una catarsis. Lo que estaba viviendo en ese momento era una transición a unas nuevas formas de pensamiento, limpias de esa carga densa que estaba representada en la obra.

La educación tradicional puso y ha puesto —aún hoy, en muchos casos— un énfasis exclusivo (indebido) en el desarrollo de la inteligencia lógica, matemática y lingüística, descuidando otro tipo de habilidades y capacidades. Las pruebas de inteligencia diseñadas a principios del siglo XX para predecir el éxito escolar de los niños,

3 *Reunión* comenzó a realizarse en el 2001 y fue presentada en la galería de la Oficina de Medellín por primera vez en el 2004. Esta obra hace parte de la colección del Museo de Antioquia.

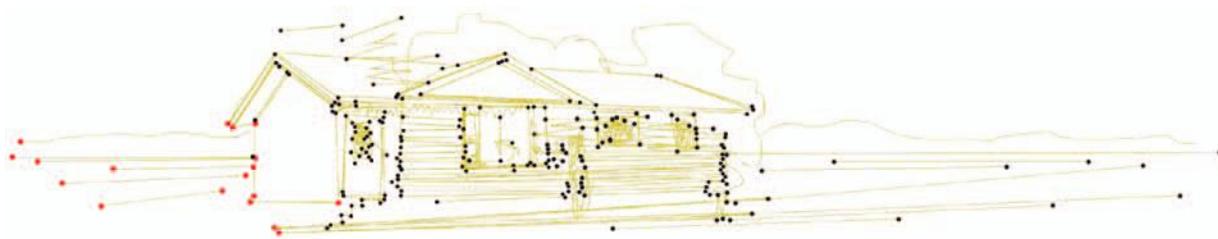
4 Reggio Emilia, ciudad al norte de Italia, donde a finales de la Segunda Guerra Mundial se gestó un movimiento a favor de la niñez de la posguerra, para la transformación de la sociedad a partir de la educación infantil.

se basaron fundamentalmente en la lógica y la lingüística, descontando competencias tan importantes como, por ejemplo, las capacidades creadora y sensorial, esenciales en el carácter de los artistas, o las habilidades interpersonales, en el caso de los empresarios.

Las teorías de Loris Malaguzzi, fundador de la filosofía reggiana, propusieron un reconocimiento de lo segundo. Su constante lucha por hacer prevalecer los derechos de los niños, por reconocerlos como protagonistas de su aprendizaje y no solo como receptores, ha hecho que repensemos hoy lo que significa la educación y nuestro rol como educadores.

Los principios y elementos del arte, la creatividad, el juego, la exploración y la coconstrucción del aprendizaje entre los niños, educadores, familias y comunidad, han sido para mí ejes transversales que me he propuesto profundizar y difundir. Valores como la escucha, el respeto, la participación y la reflexión son determinantes en nuestra propuesta educativa.

Mi trabajo hoy como directora pedagógica de aeioTU me ha permitido participar en un proyecto nacional que desde el pensamiento y la gestión busca la transformación de los procesos educativos de nuestros niños. Si somos capaces de poner en práctica una educación



Boceto para la obra *Recordando como dibujar la imagen de una casa*, 2002, proyecto basado en los ejercicios de dibujo asistido: conecta puntos (Dot to dot). Foto: Ernesto Restrepo Morillo.

de calidad, que cambie paradigmas y que además procure que todos los conceptos planteados generen una autoestima elevada y un desarrollo integral desde nuestras posibilidades, muy seguramente lograremos que nuestro futuro y el de nuestros niños sea creativo, incluyente y próspero.

Investigar para la Experiencia Educativa aeioTU⁵ es un proceso orgánico que, acompañado de la reflexión, permite desarrollar un diálogo entre la teoría y la práctica. Desde allí genera las orientaciones, relaciones y conexiones entre lo pedagógico, didáctico, social, cultural y político, que organizan y proyectan al centro de primera infancia como un gran laboratorio de construcción de conocimiento.

Los proyectos de investigación permiten que los niños formulen hipótesis y teorías, que luego pasan a ser desarrolladas y reinterpretadas; que los llevan

5 Los centros aeioTU tienen como programa pedagógico la Experiencia Educativa aeioTU. Este programa está basado en cuatro valores: sociedad, sistema, disciplina y creatividad. Dos fundamentos: la investigación y el arte. Y cuatro principios pedagógicos: el juego y la exploración, los proyectos de investigación, la documentación, la valoración y la transición a la educación formal.

a proponer, a construir su mundo y modificarlo; a tomarse el tiempo para revisar lo aprendido y transformarlo, para retomar ideas, para buscar, rediseñar y proponer múltiples posibilidades.

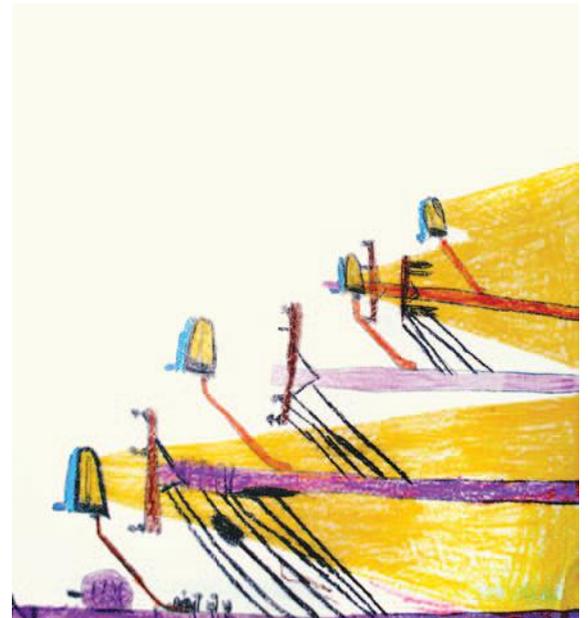
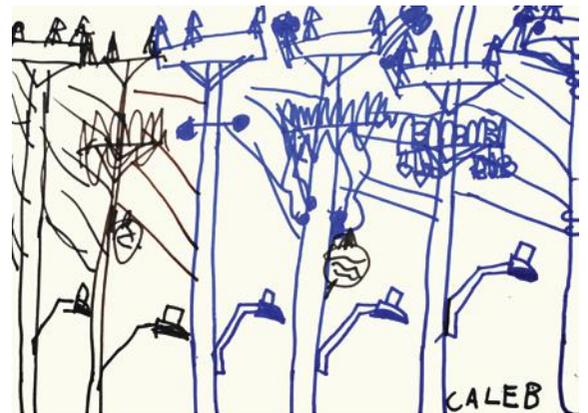
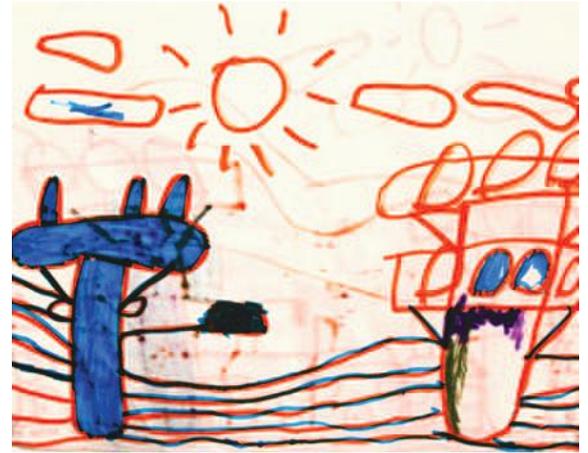
Esa catarsis, antes mencionada, hoy no es una necesidad personal, sino un proceso que invita a todos los educadores a transformar sus propios paradigmas en actitudes nuevas que los acerquen al verdadero sentido: acompañar al niño en sus búsquedas intelectuales y en su desarrollo personal.

Esta necesidad de limpieza emocional, de quitarse los vicios y las fórmulas preestablecidas, se justifica en los procesos de aprendizaje y resultados asombrosos que se llegan a encontrar en los niños. No solo los maestros o la institución misma, sino también la familia, la comunidad y todos los estamentos que se relacionan en estos procesos son quienes deben estar en procura de este cambio. Un ejemplo que refleja y confirma que esta disposición sensible, nueva y abierta puede ser realidad está en «A través de los ojos de Caleb» (López y Olmos 2011).

Caleb es un niño de cinco años que vive con su familia en el corregimiento de La Playa, en Barranquilla. Asistió a aeioTU La Playa desde que tenía tres años. Sus padres tienen una heladería. Su hermano estudia en la Institución Educativa Pies Descalzos, pinta caricaturas y toca el saxofón. Cuentan sus padres que su hermano Isaac le enseñaba a Caleb a dibujar, pero que desde que Caleb ingresó a aeioTU las cosas fueron al revés: ahora Caleb le enseña a su hermano. Su padre dice: «Esto es gracias a que a Caleb se le facilitan materiales que le permiten desarrollar su creatividad y habilidad para el dibujo, porque no se le niega el espacio para hacerlo y porque le dan cosas para que desde su casa también lo pueda hacer».

Su madre Leda, emocionada, dice que su hijo «Tiene un talento muy especial y que está feliz de que cada día avance más en su proceso, porque Caleb es un gran artista; es que esa memoria que él tiene es impresionante, él ve algo y, seño, enseguida que llega a la casa lo hace igualito, después le agrega sus colores, pero lo hace igualito».

Caleb inició su proceso a partir de una pregunta que se planteó a los tres años: *¿Cómo prenden los aparatos eléctricos?* Fue así como comenzó a investigar. Entonces, indagó sobre los enchufes con gran curiosidad; quería desarmarlos para saber cómo eran. Al observar detenidamente, se dio cuenta de que los aparatos eléctricos prendían a través de un cable que estaba conectado al enchufe, y es ahí cuando se plantea la segunda pregunta: *¿De dónde coge la energía ese enchufe?* Ante esto propone una teoría: «El enchufe por dentro tiene corriente, viene de la electricidad y la electricidad viene de las casas; los cables están pegados a las casas y esos cables cogen la electricidad de los postes, entonces la electricidad corre por los cables y llega a las casas». De aquí parte su proyecto de investigación: los postes de energía. Muy pronto sus compañeros se contagiaron de su fascinación.



Caleb Ávila, resultados en tres etapas del proyecto «Los postes de energía de Caleb Ávila» (a los cuatro años en aeioTU, La Playa, Barranquilla. De arriba abajo: 1) Marcador para niños sobre papel; 2) Sharpie sobre papel; 3) Lápices de colores sobre papel. Fotos: Leonardo Infante.

Cuando las maestras y el *artista*⁶ notaron su interés particular, indagaron con él y su familia para así poder apoyarlo y acompañarlo en la profundización y desarrollo de su teoría. Enriquecieron el aula con materiales, generaron un espacio propicio e involucraron a otras personas de la comunidad. También ofrecieron los medios para brindarle a Caleb las posibilidades de investigar, observar y materializar sus ideas. Estas circunstancias permitieron que Caleb dibujara consistentemente y se retara a sí mismo tratando de expresar y representar su pensamiento.

Los dibujos de Caleb reflejan el tejido y la complejidad con que fue elaborando poco a poco alfabetos y experiencias. Es en estos dibujos en donde se evidencia la construcción de conocimiento.

Cuando los niños han adquirido una competencia determinada con una herramienta cultural, como el dibujo, entonces son capaces de utilizarla de forma independiente a nivel intrapersonal para desarrollar nuevas categorías y conceptos por sí mismos.

Entonces, la comunicación entre los conceptos e ideas, también se hace posible a través del diálogo intrapersonal con el dibujo. *El dibujo se convierte en una herramienta metacognitiva.* Esta progresión de un diálogo interpersonal a un diálogo intrapersonal con el dibujo puede ser considerado como parte del desarrollo de las funciones mentales superiores. (Vygotsky citado en Brooks 2009).

Referencias bibliográficas

- Brooks, Margaret. 2009. «What Vygotsky can teach us about Young Children Drawing», in *Art in Early Childhood*, n.º 1. Available at: <http://www.artinearlychildhood.org/artec//images/article/ARTEC_2009_Research_Journal_1_Article_1.pdf>, retrieved 3 August 2010.
- Hoyuelos, Alfredo. 2006. *La estética en el pensamiento y obra pedagógica de Loris Malaguzzi*. Barcelona: Editorial Octaedro-Rosa Sensat.
- López, María Adelaida y Juliana Olmos. 2011. «A través de los ojos de Caleb». 10º Congreso Nacional de Lectura. Lenguajes de la Infancia. Crecer entre Relatos y Juegos. Bogotá: Fundalectura.
- Project Zero y Reggio Children. 2001. *Making Learning Visible: Children As Individual and Group Learners*. Reggio Emilia: Reggio Children Publications.
- Vecchi, Vea. 2010. *Art and Creativity in Reggio Emilia: Exploring the Role and Potential of Ateliers in Early Childhood Education (Contesting Early Childhood)*. New York: Routledge.

6 Artista o artista residente en aeioTU es un profesional experto en las artes, con algún énfasis, pero con un manejo integral de ellas, que apoya a los niños, maestros y familias en el uso de gran variedad de herramientas, materiales y recursos para explorar, expresar, entender e interpretar procesos de pensamiento creativo.

ARTE Y COMUNIDAD. UNA HERRAMIENTA PARA LA TRANSFORMACIÓN SOCIAL

Tranvía Cero (Pablo Almeida, Pablo Ayala, Karina Cortez, Silvia Vimos y Samuel Tituaña)
Quito, Ecuador (2002)

La labor del colectivo Tranvía Cero se ha desarrollado en un contexto marcado por la desigualdad social, cultural y artística promovida, en innumerables casos, por la deformación y la aplicación inadecuada de las políticas públicas. Sin embargo, esos no son los únicos factores, y aquí se puede mencionar la falta de participación de la misma comunidad respecto a sus derechos culturales.

En este contexto se construye la intención de resquebrajar esas desigualdades y las imposiciones, teniendo como herramienta los procesos artísticos, con el fin de promover la diversidad social y cultural existente en la ciudad de Quito, muchas veces negada y desatendida. Para lograr esto, era y es necesario —todavía— plantear una relectura del *sistema del arte* y de sus procesos de creación, producción, difusión, circulación y recepción. Y, más aún, de sus formas de relación y vínculo con los sectores amplios de la sociedad a los que se les vendió la idea de que el arte es solamente para un sector privilegiado, entendido y especializado, por lo que se torna en un ente casi aislado de la sociedad. Entonces, la búsqueda del Colectivo es posicionar las prácticas y los procesos artísticos como esenciales en la construcción y comprensión de la realidad, pero más aún plantear al sujeto como partícipe activo de la creación de la imagen colectiva e individual, y de las relaciones interculturales.

A la vez, estas búsquedas suscitan la construcción de realidades e identidades, cooperando con las transformaciones socioculturales. Es decir, se busca contribuir a formar y a formarnos en un espíritu crítico que encamina transformaciones sociales (Muñoz 2011). Este espacio de construcción crítica y política incita, desde un espacio de aprendizaje y enseñanza colectiva, a cuestionar y desafiar las creencias, las políticas y los monolitos culturales estancados que reprimen la diversidad de la ciudad.

Víctor Laignelet, en el texto *Arte y localidad*, hace referencia a la función política y pedagógica de la práctica en su proyecto de agenciamiento creativo, promoviendo que los sujetos y comunidades definan por sí mismos el sentido de su experiencia. Es una posición frente a los estamentos institucionales que imponen normas, directrices y lineamientos sobre cómo debemos ser y qué debemos consumir según las prioridades del sistema, pero sobre todo es la búsqueda constante de una autoafirmación desde lo local frente a un Estado homogeneizante.

A partir de este afán de replantear la visión del arte y amplificar su impacto, iniciamos este proceso desde y con la comunidad, creando, posicionando y reposicionando otros circuitos de creación, producción, difusión y circulación de los procesos artísticos, forjando y educando otros públicos desde la práctica



Tranvía Cero, Proyecto Paseo de la fama, 2007, realizado en el Parque de la Ciudadela México (sur de Quito). Foto: archivo de Tranvía Cero. En este proyecto los vecinos de la Ciudadela dejan sus nombres y objetos simbólicos en las estrellas que se ubicaron en el parque central.

como un hecho crítico. Para este fin, se estableció una metodología integral y articulada de interrelación y diálogo entre el artista o proponente, la comunidad y el espacio urbano.

El artista o proponente se concibe como un dinamizador e incitador de acciones y procesos artísticos, mas no de objetos. La comunidad está entendida como contenedora y movilizadora de actores heterogéneos, quienes conviven en un escenario en el cual comparten objetivos comunes, diferencias, tensiones y negociaciones, y en donde generan relecturas de sus realidades, provocadas por sus historias, tradiciones, costumbres e identidades. Finalmente, el espacio urbano es un soporte vivo y lugar de tránsito, afirmación y circulación de esos elementos socioculturales, así como de los procesos creativos y artísticos, que se encaminan de a poco.

En este contexto, examinamos colectivamente —si el momento y las circunstancias lo permiten— la

posibilidad de impulsar un intercambio de saberes. También se analiza la posibilidad de una convivencia y un entendimiento de esas otras dinámicas sociales que se encuentran al momento del diálogo comunidad-artistas, para aspirar a un entendimiento mutuo y a la apertura necesaria para vincular a los distintos actores en la construcción de iniciativas en las que sean preponderantes la participación comunitaria y su producción simbólica y cultural. Esta preponderancia se da a partir de la idea de un desarrollo cultural local, que significa un trabajo en un sitio específico (barrio), sus referencias, registros, producción cultural y las diversas problemáticas que genera el sector. Es decir, que constantemente se busca la presencia y el aporte del barrio.

Este vínculo provoca una pregunta: ¿cómo entender los procesos creativos desde un escenario colectivo y cotidiano? También trastoca la manera como se ha venido entendiendo el arte, su producción y circulación desde el sector oficial, con referentes

planteados como únicos e inamovibles, pero además hace surgir la inquietud de si los niveles de recepción hacen que exista una apropiación cierta o circunstancial de esos elementos simbólicos en la comunidad; esto debido a que en la mayor parte de los casos están distantes de su realidad. Sin embargo, también se la piensa como pasiva y legitimante desde lo oficial, e incluso instrumentalizada, lo cual no corresponde a la rutina de la comunidad, en la que muchos de esos planteamientos son negados y desconocidos por factores diversos. Uno de ellos podría ser las políticas homogenizantes que desconocen la diversidad, la desatención y la negación de lo local en la construcción de sentidos e identidades. Entonces, al incitar, discutir y construir desde y con la comunidad se logra que ella se empodere de su entorno inmediato y lo piense como válido en la construcción simbólica y cultural de sus identidades.

Este proceso significa una interpelación al artista, al arte y a sus formas de relación con la comunidad, y también a las formas de relación de la comunidad con el arte. Es a partir de esta tensión planteada que proponemos abrir e implementar espacios o mesas de diálogo con la comunidad, para vincularnos a aquellos procesos barriales que la misma comunidad ha creado (reuniones de líderes barriales, encuentros deportivos, grupos culturales, la Iglesia, familias y personas a título individual o colectivo). Aquí partimos de la idea de conocer y reconocernos desde lo colectivo e individual, desde lo interno y externo, lo propio y lo apropiado, y desde lo impuesto, con la intención de releer los contextos locales para posicionar esas lecturas en el imaginario de la ciudad.

Esto además implica recorrer un barrio, dialogar con su gente, observar y escuchar sus prioridades de la vida diaria, historias y conflictos, para plantear con ellos una idea o iniciativa. El trabajo se hace con el fin de intentar desplegar en segunda instancia un proyecto colectivo y colaborativo, que abra un espacio en donde la comunidad pase de ser considerada espectadora, consumidora o participante pasiva a ejercer su derecho a proponer, cuestionar, discutir, construir y definir esa iniciativa o proyecto artístico. En este

sentido, el inicio del diálogo es un llamado de atención a los componentes socioculturales del barrio que por el ritmo precipitado de la cotidianidad o la extrema monotonía pasan a un segundo o tercer plano de interés. Este ejercicio es un lugar de entendimiento y comprensión de cómo la comunidad construye su realidad local frente a lo global.

El hecho de promover una interrelación permite articular y rearticular el tejido social venido a menos en muchos barrios, incentivar la apertura para sentarse en una mesa a dialogar y compartir un instante con la vecina, el vecino o con líderes comunitarios, la Iglesia, las familias o las personas a título individual, respetando sus lugares como actores primordiales del espacio público. Es en este diálogo que, de a poco, el artista o proponente va reordenando su visión y su discurso construido sobre el arte y el ser artista, y suma referencias para hacer su propia relectura de la institución del arte, de la misma comunidad y de las instituciones en general.

Tranvía Cero, Proyecto Paseo de la fama, 2007, realizado en el Parque de la Ciudadela México (sur de Quito). Foto: archivo de Tranvía Cero.



Desde aquí partimos hacia la idea de vincularnos a esa organización que significa la cotidianidad, en donde lo artístico, sus fronteras y horizontes se permean, pues el arte no es una necesidad y se lo ve distante. De hecho se sigue pensando en referencia a los objetos, como un privilegio y no como una herramienta de transformación y cambio. Buscamos actuar en esta dispersión, pero vinculándonos mediante un proceso, y no insertándonos o imponiendo nuestra visión sobre el arte, aunque muchas veces resulta demasiado complejo hacerlo. Entonces, trabajamos a partir de lo micro, y eso implica que no habrá espectáculo, lo que interpela a la comunidad, porque esta también tiene al espectáculo como referencia de lo artístico. Otro punto de vista que genera esta forma de gestión es que colectivamente pensemos lo comunitario más allá de la consecución de los servicios básicos, como un espacio de movilización transformadora y liberadora.

Este proceso, que está en constante rearticulación con el tejido social, según nuestra experiencia va

en la línea de cooperar para que las organizaciones culturales de base se refuercen desde lo más sencillo, como compartir el diálogo, la conversación y las experiencias, pero sobre todo a través de la práctica, la coherencia y la consecuencia de lo que decimos y hacemos. Aquí se da un aprendizaje mutuo, evitando lo más posible las posiciones verticales. Este espacio del escuchar, ver, compartir y hacer, posiblemente hará, en el corto, mediano o largo plazo, que las mismas comunidades movilicen los espacios públicos y reclamen sus derechos y también se autodeterminen. Esto implica una responsabilidad en esos procesos de base para mantener un trabajo sostenido e independiente. La rearticulación involucra una participación mediada entre los artistas o actores culturales locales y los que están en proceso de formación.

El énfasis que hacemos en el proceso busca esa relectura de lo artístico porque además nos permite el diálogo y la construcción conjunta. Esto deja una abertura para que tanto la comunidad como el artista



Tranvía Cero, Proyecto Paseo de la fama, 2007, realizado en el Parque de la Ciudadela México (sur de Quito). Foto: archivo de Tranvía Cero.

definan su experiencia y construyan sus sentidos desde lo individual y lo colectivo, después de haber conocido y concienciado el tejido sociocultural (tradiciones, costumbres, procesos organizativos, entre otros). Este trabajo orgánico, además, va definiendo si la iniciativa o idea de proyecto es beneficiosa, y ahí es donde la comunidad, él o los artistas deliberan, transforman o mutan las ideas básicas con las que inician el trabajo de uso del espacio público. En estos casos, los resultados son mediados, y más que el interés del artista, debe preverse el resultado colectivo que, en algunos casos, procura hacer presentaciones artísticas de pequeño formato en las que se presentan los registros del trabajo en video, fotografía, audio, dibujo, etc. Como mencionamos anteriormente, no se promueve el espectáculo como el fin primordial, sino los canales de diálogo, participación, creación, producción y circulación colectiva, de aprendizaje y formación mutua (artista-comunidad).

Uno de los aportes de esta forma de trabajar lo artístico desde lo comunitario ha significado hacer visibles varias demandas de las organizaciones culturales de base, sobre todo aquella de procurar una ciudad equitativa en la construcción de sus políticas culturales, en la distribución y redistribución de la infraestructura y en la inversión económica de la cultura. Este trabajo hace visibles las construcciones culturales y artísticas locales y genera un nivel de afirmación de las múltiples identidades que conjugan, conviven y se transforman constantemente en un barrio.

El trabajo realizado por Tranvía Cero permite conocer que los barrios más periféricos y su gente también contribuyen a la construcción cultural y simbólica de la ciudad, y que no es solo lo patrimonial lo que nos hace habitantes de ella, sino también las construcciones culturales y simbólicas contemporáneas. Hace varios años era muy complicado entender o tener a un barrio como un referente válido y referenciarlo con el arte visual contemporáneo; no era un espacio de legitimación para el artista y su obra porque los sectores periféricos fueron considerados menos que la galería o el museo. Estos lugares no eran considerados espacios donde la alta cultura podía reposar, estar, crearse o producirse, y mucho menos difundirse y circular. Sin embargo, esta forma de trabajo y vínculo artístico hace que anualmente, en lo que respecta al Encuentro de Arte Urbano *al zur-ich*, un barrio o una mínima parte del barrio tenga el espacio para verse a sí mismo, a sus referentes y a su gente. Pasa que todavía en muchos sectores creemos que todo lo que viene de fuera es mejor y no se apoyan sus procesos organizativos culturales o grupos, sin que esto quiera decir que no debamos conjugar lo interno y externo, siempre y cuando esto sea equitativo.

Referencias bibliográficas

Muñoz, José Carlos. 2011. «Pedagogía crítica y educación artística. Carlos Escaño». *BitacorArtístico*. Disponible en: <<http://bitacorartístico-josmunpal.blogspot.com/2011/03/pedagogia-critica-y-educacion-artistica.html>>, consultado el 25 de julio de 2011.

LA IMAGINACIÓN AL PODER PRÁCTICAS ONÍRICAS, IMAGINARIO Y RESISTENCIA ENTRE LOS NASA

Xavi Hurtado

Barcelona, España (1961)

Entre el 2009 y el 2010 se llevó a cabo una serie de talleres de video en la región del Norte del Cauca y en Tierra Adentro, en los alrededores del Nevado del Huila. Paralelamente se entrevistó a *thë walas* (chamanes nasas) de diferentes veredas y resguardos visitados durante el recorrido o a los que se fue especialmente para ello.¹

El objetivo inicial del proyecto era explorar la existencia de un posible imaginario político nasa antes de la llegada de las ideologías de izquierdas occidentales de los sesenta y setenta, así como vislumbrar cómo se habían fusionado los diferentes imaginarios de resistencia en aquellas épocas e intuir cómo pueden continuar evolucionando bajo la influencia de las nuevas tecnologías (especialmente el video e Internet) y de los relatos y análisis culturales contemporáneos en interacción con las instituciones nasas actuales. Los

1 El proyecto se pudo llevar a cabo gracias a unas becas de investigación para las artes visuales en los años 2009 y 2010 del CONCA (Generalitat de Catalunya, España) y al apoyo del Área Educativa (Universidad Autónoma Indígena Intercultural) del Consejo Regional Indígena del Cauca (CRIC). También gracias al apoyo de los resguardos nasas de Belalcázar (Nasa Çxhaçxa), San José, Tálaga (Taravira), Pueblo Nuevo, al Centro de Formación y Educación Nasa (CEFIC-LAM) y al resguardo Coconuco de Paletará. Se colaboró también en dos ocasiones en Taravira y Montecruz con el colectivo Cineminga (colectivo mixto compuesto por nasas y otros), que trabaja en formación y realización de trabajos de video en la región.

talleres de video, las entrevistas y otras grabaciones sonoras de paisajes se plantearon tanto como espacios de formación de jóvenes como en cuanto trabajos de campo, o quizá prospecciones cercanas al trabajo de campo antropológico, pero con la finalidad de apoyar procesos comunitarios y políticos ya existentes de la gente nasa y sus organizaciones, como el CRIC.

En el segundo año se planteó la intervención de *thë walas* en los talleres de video (estos suelen intervenir puntualmente en la formación tradicional de jóvenes, por ejemplo, en las actividades para el fortalecimiento de procesos sociales y comunitarios de la Casa del Pensamiento de Chaxb Wala Kiwe de la ACIN). Teniendo en cuenta la rica tradición de prácticas con la imagen mental en la comunidad nasa, me pareció interesante proponer a los jóvenes interesados en crear imágenes la búsqueda de una manera propia de entender el registro y el montaje en video. El punto de partida serían sus charlas acerca de la imagen, el sueño y la visión con *thë walas*.

Hay que apropiarse de las tecnologías de la imagen actuales para usarlas como una herramienta que realmente comunique lo que a uno le interesa. A veces involuntariamente se hacen trabajos que pretenden ser de comunicación comunitaria o política y que están hechos a punta de retales y clichés del periodismo más *mainstream*, que más que informar confunden.

*Thë wala Edilberto Niquimás, 2010, reguardo Cabuyo, Tierra Adentro.
Foto cortesía del artista.*



Lo que no significa que no haya trabajos puntuales excelentes, como algunos producidos, por ejemplo, por el Tejido de Comunicaciones de la ACIN. Es difícil comunicar sin una inmersión a fondo en el mundo de la tecnología del video y, sobre todo, en las prácticas tradicionales con la imagen de la comunidad a la que uno pertenece. Por otra parte, poniendo en contacto a los jóvenes participantes con *thë walas* se ayuda a fortalecer procesos de reidentificación y reconstrucción cultural (hay que tener en cuenta que en las comunidades nasas hay también evangélicos y católicos que participan en diferentes grados de la tradición y que cada vez hay un grado más alto de emigración y diáspora, debido a la falta de tierras, a la violencia de los actores armados en la región y a la ambigua posición del establecimiento).

Imagen (del lat. *imāgo*, -*īnis*), representación, semejanza y apariencia de algo. Hay variedad de imágenes, las visuales, las auditivas y las cinestésicas, entre otras. En muchas ocasiones

se ha mencionado la cercanía de las raíces de la palabra imagen (*imāgo*) y de la palabra magia (*magīa*). Hay cosas en común desde la raíz. La magia actual se podría decir que son las tecnologías de la imagen (de la comunicación).

La imagen, la imaginación y los imaginarios pueden ser frágiles en extremo. En conjunto, forman una estructura que construye y realimenta el conocimiento y su práctica en la vida cotidiana de la mayoría de las comunidades nasas en el Cauca (también ocurre en la cultura occidental dominante, aunque en un sentido político y social radicalmente diferente). Es una estructura débil y expuesta que depende de delicadas relaciones con el entorno natural, las creencias que se dan en un territorio y su interacción con la comunidad, el trabajo y la organización política. La geografía de sus tierras es un recorrido mítico-histórico a través de los nombres de los héroes de la resistencia nasa (la Cacica Gaitana, Juan Tama, Quintín Lame...). Su imaginario tiene una relación estrecha con el territorio.

Su memoria ha ocupado paisajes sagrados de gran poder y belleza, es ya indisoluble de ellos. El relato mítico de los nasas es una geografía de imágenes claras más que una narración compleja y entrelazada. Imágenes significativas que bajan casi a diario a la vida cotidiana del nasa que practica su cultura y cree en ella.

La geografía sagrada es el medio a través del cual la historia se experimenta en la vida cotidiana, pero no tanto en forma de extensas narrativas, sino como imágenes puntuales. (Rappaport 2000).

Historia y mito articulan su relato en el entorno natural geográfico a través de imágenes puntuales. Es como si el mito se entendiera mejor con la geografía que con la historiografía, y con imágenes más que con largas narrativas orales. Siguiendo a Joanne Rappaport, las imágenes proyectan el pasado nasa en el presente, haciendo énfasis en la continuidad ética entre ambos.

El mundo nasa está entroncado en la tradición del consumo de dos plantas sagradas: la coca y el tabaco. También usan la chicha y el chancuco, un aguardiente de caña (aunque por el significado despectivo de «Chancuco» en castellano, actualmente lo llaman chirrincho, que significa, en toda Colombia, aguardiente casero).

El *thë wala*, en sus artes de adivinación y curación (armonización), se guía por tres prácticas importantes relacionadas con las imágenes mentales: la interpretación de las «señas», que son como pulsaciones que se sienten en el interior del cuerpo; la experiencia del sueño y su interpretación (*Ksxa'w*), y la experiencia de la visión diurna y su interpretación (*I'Khwe'sx*). Estas prácticas están en el centro de un proceso de reconstrucción, reafirmación y resistencia, en el que hoy en día está sumergida la cultura nasa.

Limpiar, refrescar y curar no se refieren solo a seres humanos; en el universo nasa todo está vivo y todo se enferma. La enfermedad es el desequilibrio, la pérdida de la armonía y la reciprocidad entre todos los seres de *Nasa Txíwe* (la Tierra, su entorno natural).

El conocimiento de los nasas es un tejido de imágenes mentales en diálogo permanente con las vicisitudes de la vida diaria, ya sean estas producto de cambios en la vida social y cultural, o de incidencias naturales en el territorio. El conocimiento es imagen mental y se alimenta de estas.

Pero estas imágenes no son solo visuales; son integrales. Hay entradas de todos los sentidos, todo el cuerpo. El cuerpo del *thë wala* es una interfaz entre dos mundos: uno palpable y otro intangible de intuiciones sagradas.

La actividad del *thë wala* está controlada por el *Sa't ne'jwe' sx* (consejero mayor del Resguardo), quien le guía para trabajar por el interés común, no por intereses individuales, dado que hay *thë wala*s con *Kxsa'w* negativo que pueden llevar a cabo brujerías, encargadas por comuneros mal intencionados. Pero su poder también puede ser usado para el bien común.

En un ritual de *refrescamiento*, las imágenes forman parte inseparable de un conjunto de exploraciones de las que participa el cuerpo como totalidad. Todo se interpreta bajo la perspectiva de un marco de relaciones orquestado por las «señas» (sentidas por el cuerpo del *thë wala*, pero también por el de algunos participantes) y por la actuación de otros agentes externos (también compartidos) como, por ejemplo, las candelillas (luciérnagas), la aparición de cometas o la nube negra.

Todo ocurre bajo el efecto beneficioso y protector del consumo de la coca, que acompaña el pensamiento de todos los participantes en la exploración de los cuadros en los que se entra en los rituales. En el ritual, el tiempo se mide por «mascadas» de coca (porciones), que se mantienen en los cachetes sin tragar y que se acaban escupiendo o tapando con el pie. La coca, siguiendo su naturaleza protectora, absorbe lo negativo y protege, atrayendo lo positivo. Es por tanto un instrumento mediador sin sustituto para la práctica del *thë wala*. El acto de escupir y soplar acompaña todo el ritual: se escupe la coca (ya usada) y a la vez, en el mismo acto físico y visceral, se

Muestra de videos en la escuela de Taravira, 2010, Tierra Adentro.
Foto cortesía del artista.



expulsa el origen mental (o espiritual) del desequilibrio que ha llevado a la enfermedad.

Se recupera la armonía escupiendo, soplando y sentándose en una posición propicia, con las piernas recogidas y las palmas de las manos extendidas hacia arriba, durante horas, bajo la oscuridad de las estrellas, repitiendo una y otra vez lo mismo hasta el amanecer, mientras se escucha el sonido permanente de una rama cortando el viento, con la que el *thë wala* empuja y empuja sin parar hacia afuera *el sucio*. En este contexto se trabaja con la imagen, con la participación de un conjunto de sensaciones corpóreas que más bien intentan frenar el pensamiento para activar otros canales de comprensión o visión: las señas y otras sensaciones y mareos, inducidos por pequeños eventos como el consumo de la cal (que ellos llaman *mambe*) o el cigarrillo, plantas de páramo, los sonidos y la posición de meditación en la que uno permanece durante horas en unos paisajes de gran poder evocativo.

Estas sensaciones no muy teorizadas son indisociables de las imágenes mentales, e inciden significativamente en su interpretación y comprensión final. Son como partes de un mismo cuadro pintado, en el que se va entrando poco a poco durante todo el *trabajo* con el *thë wala*.

A lo largo de toda esta reflexión nocturna alrededor de la relación armónica de uno con su propio cuerpo y el entorno, propiciada por los poderes de la coca, hay una permanente intuición de agentes extracorpóreos percibidos como «visitas». Quizás atraídos (mediados) por los *Kxsa'ws* que acompañan a cada *thë wala*.

Se podría decir que hay una expansión de la imagen de uno mismo (dígase conciencia). Uno es uno mismo en una película; a la vez que uno ve la película en la que actúa desde fuera. Según la perspectiva renacentista, esto sería imposible, y según el Barroco y la Ilustración, no hay óptica posible para ello. Pero quizá lo que ocurre es que en Occidente la experiencia de la imagen se ha ido decantando a través de los aparatos que



Thè wala Angelina Oteca, 2010, Cuartel, Tierra Adentro. Foto cortesía del artista.

la median hacia una noción centrada en lo visual y lo óptico, dejando por fuera la participación del resto del cuerpo.

Estas sensaciones corporales (no teorizadas) inciden de una manera importante en la interpretación final de la visión, en su comprensión. Son partes de una misma obra viva pintada, una pintura, en la que se va entrando, mascada a mascada, en el sitio: la silla de trabajo de uno en el mundo nasa.

Al ritual de consumo de yagé en el Putumayo lo llaman «pinta». Es una alusión a la entrada en una pintura viva o, quizás se podría decir, en una película en forma de pintura, en la que hay diversos actores y espacios, todos a la vista, dentro de un marco de interacción que es un punto de encuentro entre el visitante, la planta consultada y otros visitantes intuitos. En este caso hay consumo de un agente psíquicamente activo que proporciona una experiencia de descentramiento

y expansión consciente (Chaproganga, Chacrana [DMT] + Banisteriopsis Caapi), mientras que en el consumo de coca la revelación o visión llega mas bien a través del estado de concentración y meditación que esta propicia, según la opinión de Reichel-Dolmatoff (1985).

[...] uno se traslada al interior de las imágenes, de la misma manera que las imágenes se trasladan al interior de uno [...]

[...] un primer paso aquí es insistir en romper con la tiranía de la idea visual de la imagen [...]

[...] del mismo modo, las visiones médicamente activas administradas por los curanderos en la zona del Alto Amazonas de la que he escrito en otra parte de mi trabajo en el Putumayo son sin duda eficaces, no sólo debido a la imaginaria visual sino también a causa de imaginario no visual transmitido por náuseas, sonido, olor, el cambio de la cadencia del canto, por no mencionar las cualidades menos tangibles de la presencia, la atmósfera y el movimiento [...]

(Taussig 1993).

En una entrevista en la que habla de su proceso de iniciación, la *thë wala* Angelina Oteca explica que su madre, después de una fiebre y estados por los que pasó cuando era joven, la estaba iniciando (sin ella saberlo) y le dijo: «No te asustes hija por lo que te va a pasar, porque tu cuerpo va a ser “ocupado”».

Posteriormente en la misma entrevista, Angelina dice que su propio cuerpo empezó a entender los cambios que estaban sucediendo en él, la llegada de señas y otras percepciones. En este marco de intuiciones, percepciones y creencias, operan las imágenes mentales en el mundo nasa y se construyen sus imaginarios.

Siempre el cuerpo pasa por un proceso de transformación antes de que uno se convierta en médico tradicional (*thë wala*) y sea capaz de recibir señas y hablar con los *Kxsa'w*. Hay que adecuarlo para ello, y se tarda un tiempo, años.

La imagen tiene muchas manifestaciones fuera de lo meramente visual: auditivas y cinestésicas, entre otras. Hay que valorar la centralidad del cuerpo en los procesos de la experiencia e interpretación de eso que llamamos imagen. Habría también que reconocer la participación y experiencia del cuerpo en la construcción de los imaginarios.

Desde la época de la Conquista, el imaginario nasa, acompañado de su tradición de prácticas oníricas, visionarias y corporales, es un *work in progress* sin fin, en el que han entrado muchas fuerzas tanto propias como ajenas, tanto de la cultura dominante como de otras.² Por ejemplo, la figura del cacique resistente es una imagen que surge en la época de la Conquista por influencia de la misma Colonia (Rappaport 2000). También la imagen que se tiene de que en la época antes de la Conquista los nasas eran un matriarcado gobernado por mujeres es una proyección que llega de Occidente, y que distingue de esta manera entre mujeres

2 Siguiendo el trabajo de Joanne Rappaport con los nasas. Más sus propios relatos actuales (Marcos Yule Yatacuc y Abelardo Ramos).

y hombres (desde el poder).³ Ellos mismos piensan que eran gobernados indistintamente por hombres y mujeres, como de hecho sucede muchas veces en la actualidad.

A través sobre todo de descargas de Internet hechas por jóvenes, están entrando e incorporándose imágenes de otras comunidades vecinas indígenas como la de ellos, o incluso suburbanas. Por ejemplo, se han incorporado bailes, indumentarias e instrumentos andinos de procedencia peruana o boliviana, que usan como referencia (junto con su música tradicional nasa) en las clases de música en CEFIC-LAM, y que luego se mezclan con su propia música e indumentaria en eventos comunitarios, festivos o políticos.

Un imaginario no es un diorama apolillado del siglo XIX europeo, sino una escenografía viva (o pintura colectiva viva) en interacción y transformación permanentes, con una participación activa de elementos intangibles (derivados de los rituales, de sensaciones del cuerpo no conceptualizadas por nuestra cultura blanca occidental dominante y de intuiciones sagradas estigmatizadas por la religión católica). Algo difícil de sujetar y definir en especial por una tradición de la imagen basada en sus cualidades visuales.

En la cultura dominante occidental, a las imágenes se les considera como algo impreciso e inmanejable, que requiere de subordinación y control. Mientras que por otro lado se conoce que las imágenes ayudan a constituir de una manera importante cuestiones determinantes que conforman la identidad y la ideología. Y también se sabe que estas tienen el poder de determinar la subjetividad de los individuos y la relación con la realidad tanto a nivel individual como colectivo. Estamos hablando de imágenes mentales producto de la recepción de experiencias directas en la vida cotidiana. Por otra parte, están la recepción e

3 Comentario de Abelardo Ramos, líder y estudioso de la lengua nasa. Recordemos a Aida Quilcué líder de la Minga Indígena del Cauca en el 2008, o a muchas otras líderes de menor resonancia, pero igualmente importantes, como María Beatriz Aniceta Pardo (Avirama) o Rosalba Ramos (Taravira).

interpretación de imágenes reproducidas, que generalmente pasan por lo mismo. En Occidente, la construcción de imágenes por medio de la experiencia directa está mediatizada por un denso tejido de imágenes reproducidas por múltiples medios tecnológicos (los *media*) que obviamente median en la construcción de las identidades y las ideologías. Estos tienen un denso tejido de técnicas de montaje de significados y de efectos que excitan un deseo imparable de consumir más imágenes (ilusorias), hasta el punto de ignorar la realidad, con lo que uno queda atrapado en la banalidad de la pantalla, desconectado de lo real. Imagen, tecnología y poder son inseparables.

Y ahí surge el dilema a la hora de plantear unos talleres de realización de video. Por toda la región hay acceso reciente (menos que más), y en diferentes grados, a tecnologías de la imagen y de la comunicación.

La mirada de los medios de comunicación y el entretenimiento está llena de parafilias,⁴ de hecho, es un caldo de cultivo que hace que se reproduzcan como un virus. Es una mirada que genera ansiedad y desconcentra. Desequilibra, lleva al consumo compulsivo de más imágenes, a la pérdida de criterio y al individualismo. Los educadores de niños en las ciudades occidentales lo saben. La de la educación es actualmente una de las crisis más importantes de Occidente.

Sería muy positivo plantear en la enseñanza del video la búsqueda de ese centro tradicional de equilibrio desde el que generalmente operan las imágenes. Los kicwas en Ecuador lo llaman *Sumak kawsay* (buen vivir); los nasas, según entiendo, lo llaman reciprocidad. Las prácticas rituales manejan un conjunto de imágenes totales («pinturas») que traen la visión (comprensión) de intuiciones sagradas. Generan riqueza para el individuo y la comunidad a la vez. En el centro de la búsqueda de la reciprocidad y la armonía está el *Kxsa'w* en el mundo nasa. A través de él se pone orden a todo: lo

político-organizativo, lo económico, lo educativo, lo sagrado...

La imaginación es un jardín que hay que tener floreciente y cuidado. Es la base del poder comunitario verdadero. Como comunidad, no se puede dar el acceso a este bien tan preciado a fuerzas desconocidas.

La visión y el sueño son prácticas significativas diarias de creación de sentido, de creación de imágenes que están en el centro del poder místico, religioso, poético, político y educativo. La imaginación apunta ese frágil bastidor llamado «realidad» por un colectivo.

La manera de construir su propia historia subalterna es, desde su propio centro, su propia perspectiva. Desde la retoma y el ejercicio de su propia subjetividad, de su mirada. Y aquí se me ocurre que la búsqueda de su propia manera nasa de hacer video, de trabajar con las imágenes, de comunicar sus visiones, podría ayudar a iniciar un camino en esa dirección.

Referencias bibliográficas

- Rappaport, Joanne. 2000. *La política de la memoria. Interpretación indígena de la historia de los Andes colombianos*. Cali: Universidad del Cauca.
- Reichel-Dolmatoff, Gerardo. 1985. *Ika Hands*. Película. Entrevista por Robert Gardner. Sierra Nevada de Santa Marta.
- Taussig, Michael. 1993. *Mimesis and Alterity*. New York: Routledge.

4 Etimológicamente, proviene del griego «pará», al lado, desviado, y «philéo», atracción, amante. Voyeurismo y escoptofilia serían las parafilias más conocidas.

LÁPIZ Y PIZARRÓN, PECES Y SALTAMONTES:^{*} REALIDADES Y PRÁCTICAS LATINOAMERI- CANAS EN ARTE, EDUCACIÓN Y MUSEOS

Daniel Castro Benítez

Bogotá, Colombia (1960)

Introducción

La experiencia educativa y artística latinoamericana es tan rica y variada como las características de nuestra realidad geográfica y cultural. Sin embargo, esa realidad queda en muchas ocasiones oculta por una situación muy paradójica al nivel de la comunicación, que radica no tanto en la forma como intercambiamos nuestro conocimiento y experiencias, sino precisamente en el hecho de que no lo hacemos; y de esa manera estamos obviando que nuestra cultura, identificada al menos con dos lenguas como el portugués y el español, conoce lo que pasa en una u otra esquina de nuestro vasto territorio. Es por ello cada vez más necesario retornos al intercambio y al conocimiento compartido, activo y consecuente para lograr un enriquecimiento mutuo que beneficiará no solo a cada una de nuestras instituciones, sino a quien debe llegar nuestro esfuerzo: los variados y ansiosos tipos de públicos que cruzan los umbrales de nuestros museos en búsqueda de conocimiento, de disfrute o de un momento de calma y reposo, en un mundo cada vez más agresivo y vertiginoso.

Por otra parte, dicho esfuerzo, en la mayoría de casos, no siempre es producto de grandes inversiones

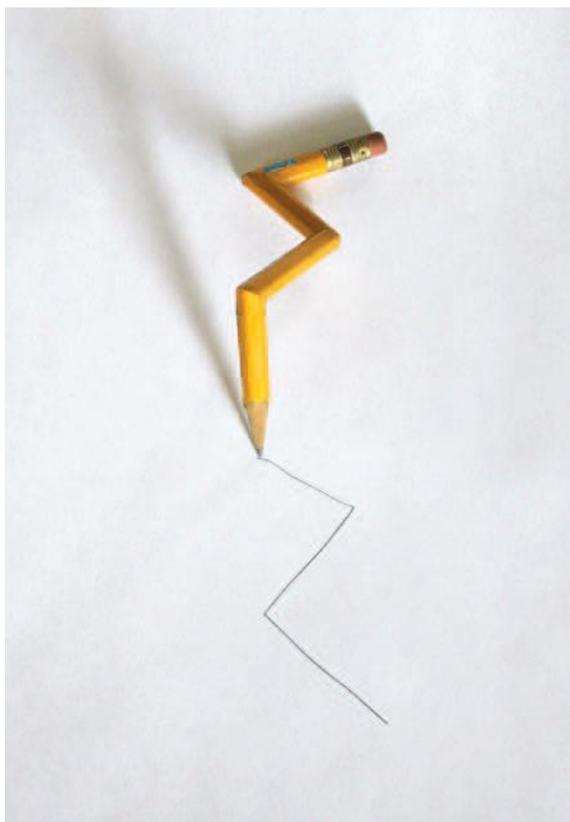
* Una primera versión de este texto fue publicada en la 1ª Jornada Internacional de Educación – La dimensión educativa en los museos de arte y centros culturales, disponible en: <http://sic.conaculta.gob.mx/documentos/966.pdf>

en recursos financieros y técnicos, sino, por el contrario, de altísimas dosis de creatividad e ingenio; lo que hace de América Latina un territorio de posibilidades infinitas, como lo demuestra —para citar solo un ejemplo— su rica y contrastada producción artística, que hoy en día está albergada en un sinnúmero de espacios, como museos, centros de memoria o centros culturales, en ciudades y pueblos del continente. Es una producción dispuesta al intercambio y al diálogo creativo entre públicos, creadores, educadores y funcionarios de estos mismos espacios de cultura.

En este escrito he escogido cuatro grandes ejes que están regidos por metáforas que se articularán con algunos conceptos, a saber: la educación, la práctica artística, la actividad museal y, por último, los intercambios y las redes donde se nutran y renueven estos conceptos y sus respectivas prácticas. Esto ayudará a explicar cómo los museos de arte abrieron un camino de renovación en el reconocimiento de los públicos por medio de la educación y la pedagogía.

Lápiz

Educación. La agenda del siglo XXI —una gran investigación liderada por el Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo, llevada a cabo en las últimas décadas del siglo XX y publicada en el año de 1998— planteó los grandes retos de la educación en América Latina para el tercer milenio a partir de un gran paneo



Luis Camnitzer, *El instrumento y su trabajo*, 1976, lápiz y papel.
Foto cortesía del artista.

sobre las diversas realidades de nuestros países. Allí se hace un diagnóstico sobre la situación de nuestro continente, que puede resumirse, siguiendo el resumen ejecutivo que antecede al estudio, de la siguiente manera:

El siglo XX, tal como lo definen muchos historiadores hoy en día, comienza en 1914 con la Primera Guerra Mundial y concluye en 1989 con la caída del Muro de Berlín. Fue un siglo marcado por el cambio y una transformación vertiginosa, y aparentemente se cierra con un direccionamiento hacia el desarrollo tecnológico y científico, simbolizado por unas sociedades del conocimiento y de la libertad. América Latina, sin embargo, no entró al siglo XX plenamente identificada con ese direccionamiento, sino anclada a dificultades que aún correspondían al siglo XIX. Según ese estudio, aunque la situación varíe de país en país, el esfuerzo educativo deja «una población familiarizada solamente con los códigos de la modernidad, un amplio contingente de mano de obra calificada o semicalificada y unas élites

entrenadas en la “alta inteligencia”, es decir en la creación de ese mencionado saber científico-tecnológico y su aplicación en el progreso de nuestras sociedades» (PNUD 1989, XXV). Esas limitantes también están inscritas en otros factores, como la precaria universalización de la educación temprana y preescolar; la deserción por opción de posibilidades de trabajo con remuneración mínima; el esfuerzo de inclusión de grupos vulnerables, como los indígenas, los marginados urbanos y las mujeres de clase baja, quienes apenas alcanzan unos grados de escolaridad básica, y, por último, «una relativa debilidad de lo público». Es decir, es notable «el predominio de agendas particulares y estamentarias sobre la racionalidad colectiva» (XXVII).

Aunque con algunos cambios de práctica, prevalece en nuestro continente una herencia positivista y racionalista que es entendida por el hecho de encuadrar la educación en dos grandes campos que terminan siendo opuestos: lo formal y lo informal. Esta dualidad impide que el proceso educativo sea visto con más matices que el de una opción aparentemente complementaria, pues convierte el hecho educativo en una ruta que se bifurca en un campo de opciones que deriva entre lo letrado y lo técnico.

Por otra parte, el concepto de educación —que rebasa el ámbito latinoamericano— se ha asimilado con un proceso generalmente racional, memorístico y de saber acumulativo que está en algunos casos muy alejado de su nueva dimensión de dinámica de largo plazo, en la cual el saber y la experiencia no solo se reelaboran en los momentos en los que una sociedad determina que ese proceso se lleve a cabo (la formación primaria y secundaria, la formación profesional o técnica), sino en cada momento de la vida. Adicionalmente, y en un reconocimiento más amplio de su dimensión, el acto educativo está hoy en día centrado en la experiencia que cada ser humano lleva consigo, independientemente de su edad o proveniencia social y reside en su propio saber y sentir.

Pizarrón

Uno de los artistas contemporáneos colombianos más reconocidos es Santiago Cárdenas, cuya obra en un punto de su carrera estuvo centrada en los postulados del hiperrealismo, pero también en un alejamiento de la realidad figurativa, la cual matizó con una serie de evocaciones y alusiones de tipo poético y sugestivo. Su producción la define de mejor manera Miguel Huertas, artista y pedagogo, quien dice:

Los cuadros de Santiago Cárdenas de los primeros años setenta recogen varios problemas significativos de la pintura contemporánea. En ellos la presencia humana se manifiesta a través de índices: objetos cotidianos y ambientes interiores, todo dentro de un gran realismo; de hecho, el aspecto más comentado es el engaño al que sus imágenes someten al ojo del espectador. Simultáneamente su técnica es tradicional y muy austera; el gesto expresivo es retenido al máximo y tanto la elección de los temas como su representación están orientados por la sobriedad: no presentan mayores

elementos decorativos o ritmos complejos [...] ofrecen de manera escueta a la mirada los objetos más corrientes. (2005, 90-91).

Huertas cita en su estudio el testimonio de un espectador del Salón Nacional de Artistas del año de 1976 (en el cual Cárdenas obtuvo el premio de pintura), frente al *Tablero* (pizarrón) de Cárdenas: «Por un momento tuve el impulso de apoyarme en la repisa y cuando traté de hacerlo me di cuenta de que estaba pintada» (2005, 91).

Si bien el lápiz es la primera metáfora de esta reflexión, y el instrumento por el cual generamos el registro básico de esas acciones de interacción de experiencia y saber, este pizarrón será entonces entendido como el campo en el cual esas transacciones se llevan a cabo. Por lo tanto, escuela y museo serán motivo de las siguientes reflexiones.

Santiago Cárdenas, *Jardín de Vulcano*, 1983, óleo sobre lino, 70,2 x 90,2 cm. Tomado del libro de Edward Lucie-Smith, *Santiago Cárdenas*, 2006, Bogotá: Villegas Editores.



Es casi con esa ambigüedad con la que un visitante abordaba la obra de Cárdenas, que también se enfrentaba a la entidad museo durante gran parte del siglo XX. Todos sabemos que los museos, tal como son conocidos hoy en día, son creaciones del siglo de la Ilustración. Instituciones que se crearon dentro de lo que se considera, en términos académicos, como el inicio del período moderno. Durante ese tiempo, la razón fue invocada para suplantar las supersticiones y el conocimiento subjetivo de tiempos remotos. Se llevaron a cabo intentos para construir un conocimiento que podría abarcar amplios campos del saber en todos los tiempos y lugares. Por otra parte, es sabido que la historia como concepto es igualmente una invención conceptual de los siglos XVIII y XIX; sus grandes narrativas (o metanarrativas) fueron desarrolladas por considerarse válidas incluso fuera del contexto donde fueron concebidas. Instituciones como los museos fueron precisamente establecidas para irradiar y difundir parte de esas metanarrativas, dentro de parámetros en los cuales las cosas debían ser observadas, medidas, clasificadas, nombradas y presentadas como universalmente válidas y como un retrato creíble del mundo, sin importar necesariamente su origen y contexto específico.

Ahora, por el contrario, entendemos el conocimiento como históricamente contingente; comprendemos y aceptamos que el sitio desde el cual el conocimiento es producido no solo está relacionado con lo racional. Aquí caben variadas argumentaciones alejadas de los patrones heredados de la visión modernista. Las certezas del Modernismo fueron reemplazadas por la fluidez del Posmodernismo, aunque aún sigamos tratando de entender qué significa ese cambio y cómo nos enfrentamos a él, en los términos de las nuevas sociedades del siglo XXI. Para los museos, lo más importante sería poder formular o reformular preguntas relevantes con relación a todo lo anterior. Así pues, su rol, su misión e inclusive sus funciones pueden ser replanteadas de manera profunda.

Es en este contexto conceptual que observamos cómo se comenzaron a consolidar los museos de arte

moderno en nuestra región. Aunque no difieran mucho de la creación de los museos nacionales y, por extensión, de los museos de bellas artes (muchos de los cuales fueron creados a finales del siglo XIX), los museos de arte moderno nacieron en la segunda mitad del siglo XX, según dice Damián Bayona en su estudio sobre las artes en América Latina (1994). Pero el adjetivo de «modernos» no solo responde a sus colecciones, pues en ellos surgen una serie de prácticas en las cuales el sentido y razón de la educación y la comunicación cumplen una función importante y se desarrollan de manera harto singular.

Creados con la intención de no ser tan solo receptores y custodios de un patrimonio estético, en los museos modernos ha sido posible explorar formas diversas e innovadoras de investigación sobre la percepción y las necesidades de los diversos públicos, así como nuevas epistemologías del conocimiento y del aprendizaje, iniciativas que incluso han terminado por permeabilizar los espacios de educación formal, como las escuelas. En esta perspectiva, la educación debería ser vista como un eje transversal que aúna y cohesiona las miradas curatoriales, investigativas, administrativas y logísticas, y no como el último paso de una larga cadena en la cual se desarrollan solamente actividades muy variadas (conferencias, conciertos, talleres, visitas comentadas, etc.), que acompañan una muestra temporal o apoyan la presentación de las muestras permanentes.

Por último, esta actividad tendría que estar igualmente vinculada a la misión y visión de cada institución, y a su vez no perder el norte de lo que se desea obtener como resultado de las prioridades nacionales a nivel educativo y cultural. Además, en lo posible debería apuntar al diseño e implementación de una política educativa que resuma y visibilice toda la red de relaciones entre públicos internos y externos.

George Hein (director del Programa de Evaluación e Investigación de Grupos del Lesley College de Cambridge, Massachusetts, y uno de los más importantes teóricos sobre la actividad educativa y comunicativa

en los museos de las postrimerías del siglo XX e inicios del XXI) ha concebido un campo de reflexión y práctica denominado el constructivismo, en el cual la valoración de la experiencia del aprendiz (sea este alumno o visitante de museo) debe prevalecer ante la idea de que todo conocimiento es externo al sujeto, y que este conocimiento debe ser inculcado antes que compartido. El constructivismo ha logrado un cambio de práctica en museos y escuelas, pues ha intentado que el acento recaiga en los individuos, quienes son también sujetos de experiencia dinámica, y no solo en los conceptos teóricos o en la producción plástica, con todas sus variables de taxonomía histórica.

Habría en consecuencia poca gente del mundo de la educación de los museos que se resista a adoptar versiones de la dinámica constructivista. Y ello ha llevado a que el rol del educador de museos se convierta en el de facilitador de un proceso de aprendizaje activo por medio de la incitación al cuestionamiento de los objetos o los temas referentes a los museos y a las discusiones relacionadas con experiencias significativas, sin desconocer los contextos sociales y culturales de los visitantes, para estimular así el aprendizaje. Y es aquí donde se hace indispensable que los museos lideren investigaciones sobre las interpretaciones que realizan los visitantes, aunque ellas evidencien qué tan impredecibles e idiosincráticas pueden ser esas lecturas.

Volviendo a Cárdenas y a la reflexión crítica de Miguel Huertas sobre el vínculo entre ese espectador y la obra del artista colombiano, ese pizarrón inquieta al observador solo por un momento:

Acto seguido, el observador se da cuenta que ha experimentado un engaño; ahí está la anomalía: la pintura es evidente, al igual que la tela, el gesto, la *huella del lápiz*, de la mano; la mentira dura el instante preciso para que la duda se ins-tale: ¿por qué es esto posible? ¿Qué lo produjo? Lo que sigue, lo que el espectador decida es su fuero, y recupera la libertad. (Huertas 2005, 93).

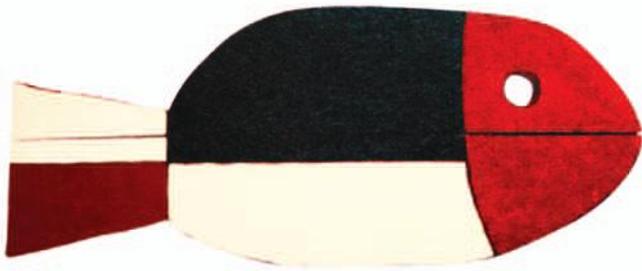
Peces

La historia de las aproximaciones al aprendizaje y la enseñanza muestra cómo la escolaridad no ha sido diseñada en términos generales para facilitarle la vida a los aprendices individuales, pero sí para procesar masas de estudiantes, vistos como una unidad fija y estructuralmente inerte. Pero, por otra parte, en fechas recientes el mundo ha comenzado a aceptar que los visitantes de museo no son una pasiva y homogénea masa de gente, el «público general» como se denomina «generalmente», sino individuos con necesidades específicas, estilos de aprendizaje autónomos y agendas sociales y culturales propias. La principal característica de estos visitantes de museo es que ellos le otorgan sentido a las cosas desde su propia perspectiva.

El viejo y pasivo público general se ha convertido en una «nueva audiencia». Una de las maneras como los educadores de museos hemos comenzado a conceptualizar a esta audiencia activa es a través de las teorías de aprendizaje como el constructivismo, al que se ha hecho referencia anteriormente.

Esta perspectiva que se acaba de describir brevemente propone reconocer, además, tres dimensiones en toda experiencia de visita museográfica: la dimensión ritual de la visita (centrada en la experiencia de la otredad y organizada alrededor de espacios y objetos); la dimensión educativa (centrada en la experiencia de adquirir nuevas perspectivas, y organizada alrededor de sistemas conceptuales y afectivos, y contextos de referencia), y la dimensión lúdica (centrada en la experiencia de jugar con las posibilidades de lo imaginario y lo deseable).

Según uno de los más lúcidos e inquietos investigadores de las posibilidades comunicativas e interpretativas de la educación museal en América Latina, el mexicano Lauro Zavala, existen otras tendencias en la investigación contemporánea sobre la comunicación museográfica (1983). Entre ellas, habría que mencionar, por su utilidad heurística (según la investigación de Zavala), el trabajo etnográfico coordinado por Eliseo Verón en Francia, complementado por la aproximación



Joaquín Torres-García, *Pez*, s.f.,
madera pintada, 155 x 61 cm.
Centre Georges Pompidou, Musée
National d'Art Moderne, Paris.

de Jean Sebeok, estudio en el que se observaron las rutinas más frecuentes en los recorridos que hacen los visitantes en los espacios museográficos. En esta experiencia de observación se determinó la existencia de al menos cuatro categorías de visitantes: el visitante «pez» camina por el centro de sala, observando lo expuesto desde una distancia invariable; el visitante «hormiga», en cambio, recorre la exposición siempre próximo a las paredes, atento a no perder la secuencia espacial; el visitante «mariposa» se detiene en ciertos puntos que atraen su atención, a los que dedica mayor tiempo que al resto, y el visitante «chapulín», o «saltamontes», salta de un lugar a otro, al parecer sin un criterio que determine sus decisiones, dejándose llevar por el impulso súbito que despierta su interés.

Al articular esta tipología de visitantes con las dimensiones paradigmáticas de la experiencia museográfica en general, podría señalarse que el visitante «hormiga» espera agotar las propuestas de la museografía, enfatizando así la dimensión ritual de su visita. Por su parte, el visitante «mariposa» presupone que la secuencia debe ser una experiencia de aprendizaje, y dedica de manera selectiva su atención a los objetos que considera más relevantes para este fin. El visitante «chapulín» presupone que la exposición puede ser lúdica, y disfruta creando un recorrido espontáneo y marcadamente personalizado. Entre estos extremos, el visitante «pez» mantiene una distancia equilibrada ante todas estas opciones de recorrido, y es más un observador de los otros visitantes que un observador de lo expuesto, y con frecuencia es ambas cosas de manera simultánea. De hecho, este último tipo

de visitante suele ser el estudioso de los procesos de comunicación, atento a las estrategias de interpretación propuestas por la exposición, así como a las estrategias de interpretación de los visitantes y a los otros elementos que definen a la exposición como algo irreplicable, como algo articulado en lo que podría ser llamado el «discurso museográfico» de la exposición.

Esta tipología se puede combinar igualmente con los estudios realizados en su momento por el Museo Albert y Victoria de Londres, donde otros cuatro grandes tipos de visitantes fueron definidos y analizados, para de ello deducir la manera como un museo debe producir respuestas a ese tipo de comportamientos y necesidades específicas. Esas particularidades pueden corresponder a la ingeniosa caracterización de Verón/Sebeok, así como a otras tantas investigaciones más reciente en las que Omar Calabrese ha desarrollado otras categorías de comportamiento del visitante, que oscilan entre lo emotivo, lo cognitivo y lo comportamental, desde declinaciones como el saber, el deber y el querer, así como otras «actitudes pasionales básicas» con las que llegaría un posible visitante al museo (Calabrese citado en Zunzunegui 2003, 63 y ss.).

Un trabajo en esa dirección, dedicado a un espacio como los museos de arte del nuevo siglo, también necesita de maneras nuevas y diferentes de entender lo pedagógico y lo cultural. Personalmente considero que la especialización en áreas y temas ya ha sido superada y revaluada, para dar paso a una visión y a procedimientos más integrales, no exclusivamente tecnicistas o científicos, en los que prima el individuo con sus experiencias y saberes, pero no aislado

e independiente, sino en continuo contacto con sus semejantes, para de esta manera generar procesos de intercambio en varios niveles. Siguiendo el modelo de Verón, en esos niveles, como en una especie de Arca Noé, el pez no devoraría a la hormiga, ni el saltamontes a la mariposa, sino que los campos de interacción posibles (el del museo con sus múltiples propuestas de representación, así como el de las variadas rutas de interpretación y activación educativa) lleven a una nueva babel no caótica, donde los variados lenguajes se articulen y no compitan entre sí, en aras de una comprensión más integral de nuestros entornos.

Saltamontes

Como se colige de las reflexiones anteriores, la misión educativa en los museos de arte, así como la de otras categorías, comienza a alcanzar una nueva e importante dimensión de gran responsabilidad, porque primero debe permear otras instancias internas de la institución museística para luego comprometerse a reconocer el diálogo y la interacción —esta última no siempre emparentada con los avances tecnológicos— como estrategias reales y efectivas de participación no ligada a un determinado grupo humano o a determinados contextos institucionales, sino a la sociedad en su conjunto. Así, la educación es vista como un proceso de vida, a largo plazo, directamente relacionado con la curiosidad natural que todos y cada uno poseemos acerca de nuestra vida y entornos.

Por otra parte, y para todos los propósitos de esta misión, vale la pena subrayar que la función básica de comunicar es vital en la medida que implica ser entendida actualmente fuera del revaluado esquema unidireccional de emisor-receptor, esquema en el cual, y durante mucho tiempo, el museo fue visto como el «agente activo» o emisor de información, y el visitante como un agente pasivo, fuera de los procesos de creación, reflexión, interpretación y cuestionamiento de ideas y conceptos presentados en los espacios de exhibición. En esta nueva perspectiva, el visitante y la institución museística deben verse a la luz de un proceso de redes homogéneas, sin jerarquías ni escalas de valor, a partir de cada experiencia de vida y de cada

historia particular, y bajo el concepto de nodos en los cuales cada uno de los agentes participantes recibe y emite simultáneamente conocimiento y experiencias desde y hacia todas las direcciones en un proceso claramente comunicativo.

Esto indica que la comunicación está conceptualizada como un hecho más activo, que necesita del conocimiento de diversos estilos de aprendizaje, ver cómo responden los públicos y cómo se aprende en diferentes edades del desarrollo, cómo procesan la información los diferentes grupos humanos, con qué tipo de intereses vienen a los museos, así como la manera en que otros factores sociales, culturales e incluso políticos podrían inhibir o estimular el aprendizaje y la percepción.

El concepto de transdisciplinariedad, que comienza a escucharse en nuestro continente, concretamente en el Brasil, pareciera ser la estrategia que junto con el constructivismo podría comenzar a identificar a entidades tanto educativas y culturales como los museos de arte en su trabajo hacia el siglo XXI en Latinoamérica, entidades ahora regidas por nuevos paradigmas que se presentarán más adelante. La transdisciplinariedad, cabe aclararlo, no se constituye como una nueva filosofía ni como una nueva metafísica, y mucho menos ciencia de ciencias ni secta religiosa, sino como una postura de reconocimiento, y encaja a la perfección con muchos de los nuevos paradigmas en los cuales el arte, la educación y los museos hacen posible su labor:

[...] donde no hay espacios y tiempos de culturas privilegiadas que permiten juzgar o jerarquizar “lo más correcto o lo más verdadero” sino como un espacio de convivencia con la realidad y los entornos que nos rodean. Ella reposa sobre una actitud abierta de respeto mutuo y de humildad frente a mitos, religiones, sistemas de conocimiento, relegando cualquier tipo de arrogancia o prepotencia. En su esencia, la transdisciplinariedad es transcultural. Las reflexiones transdisciplinarias navegan por ideas venidas de todas las regiones del planeta, de tradiciones, de culturas diferentes, es en esencia una *ética de la diversidad*. (D’Ambrosio 1997)

Estas ideas son las que se hace necesario poner en práctica en el espacio de nuestros museos latinoamericanos, y en particular los de arte, y que ya muchos han acogido como actividad cotidiana efectiva. Los principios de reconocimiento de los otros —de diversidad cultural, de espacios de convivencia, diálogo y comunicación, de la educación entendida como un proceso permanente, personal, cultural y social que se fundamenta en un concepto integral de persona humana— han quedado consignados incluso en las legislaciones de nuestros países, y pueden ser puntos de partida propicios para entender y apropiarse este concepto de transdisciplinariedad sin que se convierta, como muchas veces ha sucedido, en una camisa de fuerza o en una premisa hermética y acartonada.

Son nuevos paradigmas que pueden resumirse de la siguiente manera: el museo que pasa de ser un presentador autoritario a facilitador de la construcción personal del visitante; de ser un lugar «objeto-céntrico» a «idea-céntrico», y en el cual se pasa del conocimiento a la narrativa. Instituciones de servicio público que si bien antes estaban basadas en las colecciones, comienzan a desplazar su interés en la comunidad. De espacios elitistas, a lugares que reconocen la diversidad; de autorreferentes, a responsables frente a la sociedad; de lugares «reflejo de la sociedad», a agentes proactivos del cambio social.

Es de esa forma como el lápiz tendrá una función diferente a la del registro; el pizarrón no será una superficie inexorable y autoritaria, y los peces y saltamontes, así como las hormigas y las mariposas,

seremos individuos e instituciones que, en un juego continuo e inagotable de relaciones e intercambios, construiremos un entorno vivo de prácticas y reflexiones sobre el quehacer del arte, la educación y la interacción con los millones de perfiles de seres humanos que pueblan nuestro vasto, rico y variado continente, donde se espera que los museos de arte sigan teniendo ese protagonismo que una vez alcanzarán cuando se abrió esa puerta de reconocimiento y participación del curioso visitante que deambula, salta y recorre los espacios llenos de la producción expresiva de sus congéneres.

Referencias bibliográficas

- Bayón, Damian. 1994. *América Latina en sus artes*. México: Siglo XXI Editores.
- D'Ambrosio, Ubiratan. 1997. *Transdisciplinaridade*. São Paulo: Editora Palas Athenea.
- Huertas, Miguel Antonio. 2005. *El largo instante de la percepción. Los años setenta y el crepúsculo del arte en Colombia*. Bogotá: Universidad Nacional de Colombia.
- PNUD. 1989. *Educación. La agenda del siglo XXI. Hacia un desarrollo humano*. Bogotá: Tercer Mundo Editores.
- Zavala, Lauro, Silva María de la Paz y Francisco Villaseñor. 1983. *Posibilidades y límites de la comunicación museográfica*. México: Universidad Nacional Autónoma de México.
- Zunzunegui, Santos. 2003. *La metamorfosis de la mirada. Museo y semiótica*. Madrid: Ediciones Cátedra, Universitat de València.

PROCESOS CREATIVOS Y PENSAMIENTO ARTÍSTICO

Entrevista a Luis Camnitzer
por ERRATA#

Luis Camnitzer nació en Lübeck (Alemania), creció en Montevideo (Uruguay) y ha vivido y trabajado en Nueva York (Estados Unidos) desde hace más de cuarenta y cinco años. Recibió su primera formación en escultura y arquitectura en Uruguay, para luego regresar a Alemania becado por un año a estudiar escultura y grabado en la Academia de Múnich. En 1965 fundó el taller experimental New York Graphic Workshop (1965–1970) junto con la artista argentina Liliana Porter y el artista venezolano José Guillermo Castillo. En 1971, en colaboración con otros artistas, fundó el Museo de Arte Latinoamericano y el Movimiento por la Independencia Cultural de América (MICLA); dichas iniciativas demuestran su particular interés por el arte conceptual y por la oposición a las dictaduras en América Latina y el Caribe.

Ha participado en Bienales como la de La Habana (1984, 1986, 1991 y 2009), Venecia (1988), Whitney (2000), Mercosur de Porto Alegre (1997), la de Liverpool (1999–2004), así como en la Documenta de Kassel 11 (2002), entre otros eventos. Su trabajo está presente en las colecciones permanentes de diversas instituciones internacionales, como el Museo Nacional de Bellas Artes de La Habana, el Museo de Arte Moderno de Buenos Aires, el Museo de Bellas Artes de Caracas, el Museo de Arte Moderna de São Paulo, la Tate Modern de Londres, el Museum of Modern Art (MoMA), el Metropolitan Museum, el Museo del Barrio de Nueva York y el Whitney Museum.

Camnitzer ha logrado una destacada carrera no solo como artista, sino como crítico, curador, teórico y pedagogo. Ha participado como curador pedagógico de la Sexta Bienal del Mercosur (2007) y recientemente fue nombrado asesor pedagógico de la Fundación Cisneros. En febrero del presente año recibió el premio Frank Jewett Mather, galardón otorgado por el College Art Association (CAA), en el Museo Metropolitano de Nueva York. Es la primera vez que un latinoamericano recibe esta distinción dirigida a artistas, escritores, conservadores, curadores, críticos e historiadores del arte cuyos logros profesionales complementan el campo artístico. Así mismo, en el 2000 se jubiló y obtuvo el título de profesor emérito de la Universidad del Estado de Nueva York, donde era profesor desde 1969.

ERRATA# Queremos empezar esta entrevista en un tono quizá más personal. ¿Qué viene para un docente como Camnitzer después de la jubilación?

Luis Camnitzer Pensé que al jubilarme iba a venir la tranquilidad, pero en cambio estoy más ocupado que nunca. La ventaja es que no tengo que lidiar con la burocracia espantosa de mi universidad, ni con el envejecimiento deprimente ni el deterioro mental de mis colegas, que me estaba desesperando en los últimos años. Además, en mi trabajo actual como asesor pedagógico de la Fundación Cisneros, estamos tratando de incorporar el pensamiento artístico (en lugar de las obras de arte y las actividades artesanales)

en las escuelas, con lo cual siento que el impacto es mucho mayor que en la enseñanza universitaria o incluso que haciendo arte.

E# ¿Crees que ha cambiado en algo la enseñanza del arte desde que hiciste la reflexión contenida en el artículo «¿Es posible la enseñanza del arte?» hace más de 25 años? Por ejemplo, en el caso particular de Colombia, a principios de los años noventa se iniciaron diversas reformas en la escuelas de arte que tenían el modelo de la escuela tradicional; otro tanto sucedió en otros países latinoamericanos. ¿Crees que se llevaron a cabo cambios efectivos gracias a dichas reformas académicas, producto de un espíritu renovador? y de ser así, ¿crees que a su vez se ha modificado la práctica artística contemporánea?

LC Algo que sucedió como resultado de las reformas es el ingreso en la enseñanza de una nueva generación de artistas con ideas más al día, con lo cual los criterios de evaluación de las obras cambiaron y se hicieron más coherentes con la vida contemporánea. Eso a su vez permitió un florecimiento de nuevos artistas que no tuvieron que formarse «a pesar» de lo que les enseñaban, y ello les ahorró gran cantidad de tiempo. Pero, en general, diría que todavía no hay un cambio estructural lo suficientemente radical. En una época tuve intercambios con María Teresa Guerrero cuando ella estaba organizando el Departamento de Arte en Los Andes; ese programa iba muy bien y efectivamente produjo muy buenos artistas. No conozco los detalles de las reformas de los últimos años, ni en Colombia ni en las instituciones de otros países. Diría que usualmente la enseñanza del arte sigue enfocada en el «cómo» hacer cosas y no en el «qué» hacer, y que con frecuencia se parte de la base de que el artista nace y no se hace. El arte, además, sigue siendo visto como un área de producción de objetos que en última instancia van a parar al mercado, y no como una forma de adquirir y expandir conocimientos.

E# Ya en una oportunidad mencionaste que tu generación no había logrado una transformación radical de las escuelas de arte y que estas continuaban siendo híbridos inestables, producto de tres impulsos

colonizadores distintos: la academia francesa del siglo XIX, la versiones norteamericanas de la Bauhaus y los dictados pasajeros del mercado del arte. ¿A qué aspectos críticos y problemáticas consideras que deberían responder hoy las escuelas de arte en Latinoamérica?

LC Hoy estoy en una posición mucho más radical que en esa época, que se refleja en un escepticismo con respecto a las escuelas de arte en general. El problema social para mí, hoy, es el aumento del consumo y la minimización de la creación, no solamente en cosas del arte; es algo que se extiende a todas las ramas. La reforma necesaria entonces no se limita a cambiar las escuelas de arte, a eliminar su academicismo, sino que se aplica a un cambio total del proceso educativo. Lo que hoy llamamos «educación» consiste realmente en un entrenamiento de la gente. La educación debiera lograr un ciudadano crítico y creativo, que no esté atado a disciplinas particulares que se superponen a su personalidad y la definen. No somos realmente médicos, abogados, albañiles o artistas: somos individuos pensantes, sensibles y creativos que por algún motivo terminamos ejerciendo la medicina, la abogacía, la albañilería o el arte, y que por ende somos muy conscientes de los motivos por los cuales ejercemos esas profesiones. En este contexto es más importante pensar qué pasa exactamente en términos ideológicos durante el proceso educacional en general. Lo que pasa en la escuela de arte es menos importante, o es solamente un reflejo de las otras cosas.

E# A este respecto, ¿qué crees que debería pasar en el proceso educacional y qué papel podría cumplir el arte allí? Antes has mencionado la inclusión del pensamiento artístico en la escuela. ¿Puedes hablarnos un poco de esto?, ¿de qué se trata?

LC Casi me gustaría suspender el empleo de la palabra «arte» por un tiempo para evitar los malentendidos que se generaron debido a su mal uso. Pienso que en cuanto el niño entra en una situación educativa hay que enseñarle que las disciplinas académicas son solamente instrumentos y no realidades, que el pensamiento es un acto creativo y no una herramienta de implementación. El conocimiento se produce en el



Luis Camnitzer, proyecto realizado para el Centro León, Santiago, República Dominicana. Foto cortesía del artista.

espacio que está entre las disciplinas y recurre a ellas solamente cuando es necesario. El foco entonces está en entender la diferencia entre expresión y comunicación, y las aplicaciones y consecuencias de ambas en lo colectivo. Con eso prácticamente estamos presentando las condiciones que llevan a hacer arte, pero también las condiciones que llevan a una creatividad general anclada en la responsabilidad social.

E# Si bien es cierto que debe formarse al artista como un sujeto crítico que toma distancia, ¿qué alternativas tendría la formación artística para contrarrestar el efecto de los circuitos hegemónicos del arte, en especial los que el mercado impone?

LC Lo que llamamos «arte» constituye un campo interesante porque allí se permite hacer conexiones que en otros campos no están permitidas, que en otros campos son efectivamente subversivas. Es por eso que pienso que la formación artística (no la formación artesanal) debería estar integrada dentro de todas las materias educacionales en los términos que

describí antes. El tipo de conexiones que hacemos en arte cuando creamos libremente ayuda a desafiar las aproximaciones estereotipadas y convencionales que imperan en las disciplinas tradicionales. Obligan al cuestionamiento y a la renovación. En la medida que ese cambio en la educación es utópico y que el arte está encerrado en un gueto, lo menos que podemos hacer es relativizar las paredes que nos encierran. La formación artística, entonces, tiene que aceptar varios asuntos: que todos tenemos la habilidad de crear; que el arte es especulación y desafío al proponer tanto los problemas como su solución, y que por lo tanto es un proceso que no está reservado a unos pocos; que el contenido de la obra no se reduce a un cuento literario; que la presentación de la solución que requiere una buena ejecución artesanal es un aspecto de la comunicación de lo anterior y no un punto de partida para comenzar a crear.

E# Dada tu condición de maestro, ¿cómo has enfrentado los sistemas académicos en los que has

Luis Camnitzer, proyecto realizado para el Museo del Barrio, Nueva York, EE.UU. Foto cortesía del artista.



trabajado? ¿Estos han condicionado tu práctica como docente?

LC Tuve mucha suerte durante toda mi vida. Empecé a enseñar inmediatamente después de que mi generación hizo la reforma del plan de estudios de la Escuela de Bellas Artes en Montevideo. De manera que allí enseñé dentro de mis propias ideas y no contra la academia. Luego, ya en Estados Unidos, primero estuve enseñando grabado en una universidad que no tenía un plan de estudios, por lo cual yo podía hacer lo que quería. Para 1969 me contrataron en la State University of New York para que organizara el Departamento de Arte. Me negué y pedí que en cambio me dejaran participar en todos los cursos del Departamento de Estudios Urbanos. Eso funcionó muy bien durante un año. Luego cambió la administración del colegio y nos reorganizaron en otros grupos interdisciplinarios. Todo el proceso se fue corrompiendo porque los profesores empezaron a exigir departamentos disciplinarios. Finalmente, en 1975 y por descarte terminé forzado a organizar el Departamento de Arte

que me habían pedido seis años antes. Por lo menos allí me dieron carta blanca y lo armé alrededor de la formulación y solución de problemas en lugar de la primacía tradicional de los medios técnicos. Además aceptábamos a todos los que querían estudiar arte sin selección de portafolios. Mi teoría era que todo el mundo tiene talento. Cierto o no, eso me permitía no ignorar a alguien que tiene talento pero no lo muestra; adicionalmente, me parece que educar a alguien que no tiene talento no es perder el tiempo. A lo mejor decir que todo el mundo tiene talento no es una declaración científicamente correcta, pero lo es éticamente, y eso es más importante para mí. Además, no nos proponíamos generar artistas sino gente que fuera creativa en cualquier cosa que hiciera. Es sorprendente que esas ideas, 35 años después, todavía son consideradas vanguardistas pedagógicamente o como resabios sesentistas. Lo deprimente es que todas las instituciones donde estuve se fueron deteriorando. La Escuela en Montevideo, donde estas ideas empezaron a formarse durante la década del cincuenta (y no,

Beuys nunca supo que lo habíamos precedido), se fue tradicionalizando. Y lo mismo sucedió con el Departamento de Arte en Estados Unidos, que tuvo que responder al mercado y entrenar para conseguir empleos. Pero en su momento, una vez el Departamento de Arte estuvo bien ubicado, mi ambición fue contaminar toda la institución. La territorialidad departamental de las disciplinas y la cuantificación en unidades-créditos de los estudios resultó impenetrable. El sistema en los Estados Unidos está armado para que la educación se venda y se compre. La idea de que la educación es uno de los derechos humanos es inconcebible allí. La transacción comercial se facilita si se sabe cuántas unidades se compran. Cualquier cambio que afecte esa transacción es incómodo, mal negocio y por lo tanto fieramente resistido. Durante un tiempo hice una campaña para que coherentemente con los créditos también se instituyeran débitos, pero nadie me tomó en serio. Desgraciadamente toda esa comercialización y cuantificación está empezando a expandirse en el resto del mundo a través de presiones internacionales tipo Plan Bolonia.

E# En varios de tus textos has enfatizado en la formación del artista, su responsabilidad con la obra, su relación con el espectador y, en especial, con la idea de que el artista forma al espectador para ver. ¿Cómo entiendes la formación del público, teniendo en cuenta la experiencia que has tenido como asesor pedagógico de la Bienal del Mercosur y de la Fundación Cisneros?

LC Como ya dije antes, yo veo al arte como una forma de expandir el conocimiento y, obviamente, como una forma de comunicación. Todos expandimos nuestros conocimientos y todos nos comunicamos. Entonces, la división productor/consumidor viene de otro lado, un lugar que no corresponde a nuestras actividades naturales. Viene de una fragmentación disciplinaria y de la competitividad mercantil. Estas determinan que algunos individuos sean clasificados como artistas, y que luego dentro de ese grupito algunos sean elegidos como más meritorios o más caros que otros. Pero la parte realmente importante, la de expandir el conocimiento y de comunicar, no está en la idea del arte para incrementar la competencia. Está ahí para ayudar

a refinar la cultura colectiva. Entonces, ya no como artista, curador pedagógico o asesor pedagógico, sino simplemente como un ciudadano que quiere ayudar a mejorar el mundo, pongo mi energía en esa parte de formación cultural. Para eso dejo de lado lo comercial y lo competitivo y decido que al público hay que tratarlo como un colega del artista y no como consumidor. Decido que lo que hay que compartir no son las obras de arte como un fin en sí mismo, sino las condiciones que hacen al arte necesario y que obligan a que se lleve a cabo. Decido que la calidad de la obra es importante no por el precio sino por el paradigma que puede establecer y con eso ayudar a generar nuevos paradigmas. Mientras que estadísticamente es probable que eso suceda con más frecuencia entre el grupo de gente que dedica y concentra su vida en hacer arte, no hay motivos para intimidar a los que no dedican su vida al arte y obligarlos a que permanezcan en la pasividad total. Ambas experiencias, la sexta Bienal del Mercosur y mi actividad con Cisneros y la manera en que entramos a las escuelas parecen darme la razón en todo esto.

E# Cuéntanos brevemente cuáles eran tus propuestas en estos dos espacios, la Bienal del Mercosur y la Fundación Cisneros. ¿Qué balances puedes hacer de estas experiencias?

LC En la Bienal del Mercosur me autodefiní como un representante del público, como alguien que miraba todo desde el punto de vista del visitante y no del que ofrece el espectáculo. Como tal, me pregunté cómo se puede «entrar» en la obra sin quedar frenado por el envoltorio del paquete, es decir, por la apariencia formal. Pedí a una veintena de artistas que me mandaran una descripción de uno o dos párrafos sobre cuál era la investigación que llevaba a su obra. Al exponer esa descripción logramos que el público comparara la obra con el problema presentado y decidiera si aquella era una buena solución o no. Esto logró que la gente no ignorara obras porque no les había gustado a primera vista, o porque les parecía que no la entendían. Además, se le pedía al público que dejara sus opiniones y sugerencias al respecto, y con ello comenzamos un proceso en el que el público educaba al

público siguiente. No lo pensamos en su momento, pero era algo así como transformar la muestra en un blog visual. Simultáneamente, enviamos los problemas presentados por los artistas (y problemas inventados por mí deducidos de las obras) a las escuelas del estado de Río Grande do Sul para que los alumnos los resolvieran independientemente de las obras de los artistas. Luego, al visitar la Bienal podían comparar sus propias obras con las de la muestra. Esta segunda parte, pero ampliada, es la que estamos aplicando en la Fundación Cisneros: llevamos problemas y ejercicios deducidos de las obras de la Colección a las escuelas, pero sin mostrar las obras en un inicio. Los alumnos resuelven los problemas sin pensar en arte necesariamente, pueden pensar en cualquier forma, cualquier disciplina. Luego recién se enfrentan a las obras de arte correspondientes como «una de las infinitas soluciones posibles» y no como «la» solución que hay que aceptar y consumir como un ícono.

E# ¿Qué lectura le das a los espacios alternativos o independientes con relación a la educación artística?,

¿qué papel consideras que juegan con relación a la formación que ofrecen las instituciones académicas? Háblanos de tu experiencia en espacios privados como Valdottavo.

LC Como usualmente son instituciones sin afán de lucro, los espacios alternativos tienden a fomentar y promover más experimentación que las galerías comerciales, y eso es bueno. Pero diría que prácticamente todas las instituciones, tanto alternativas como comerciales o académicas, creen en la separación del arte de la educación. El artista es una cosa y el educador artístico es otra. Muchas veces se reúnen en la misma persona, pero se considera que, en ese caso, la persona usa dos sombreros. En la introducción a esta entrevista ustedes me pusieron cuatro sombreros. Yo creo que tengo un único sombrero, un sombrero de cuatro puntas. Los sombreros singulares, sin puntas, son útiles para algunas cosas, pero son ideológicamente nocivos. En los museos el educador de arte oficia dentro de una rama de las relaciones públicas llamada «extensión cultural». Rara vez lo dejan tener voz y voto en asuntos curatoriales.



Luis Camnitzer, proyecto a realizarse en el Museo de Arte Contemporáneo de Detroit (MOCAD), EE.UU. Foto cortesía del artista.



Luis Camnitzer, proyecto «utópico» a realizarse en el MoMA, Nueva York, EE.UU. Foto cortesía del artista.

Lo mismo sucede con el curador, quien se especializa en los objetos y su disposición: piensa en la apreciación del arte pero raramente en las consecuencias que una muestra puede tener en la formación creativa del público. Su éxito está determinado por la cantidad de público que viene a una muestra (algo medible) y no por cuánto se movió el público de la posición de consumo pasivo hacia una actitud creativa frente a las especulaciones referentes al conocimiento (algo no medible). En términos de éxito real una muestra a la que fueron cien personas puede ser infinitamente más importante que una que tuvo un público de diez mil. Pero nadie se entera, por lo menos no inmediatamente.

Creo que todo lo que hacemos debe considerar el efecto que tiene. Eso ya de por sí implica una actitud educacional. A veces es mejor que lo que hacemos sea arte; a veces es mejor que no lo sea. Depende de su efecto, depende de lo que queremos comunicar y de cómo hacer que se logre el objetivo; también depende de qué queremos solucionar y cuál es la mejor manera de

solucionarlo para que tenga el efecto que buscamos. Al final de cuentas no debería tratarse de hacer cositas deseables y venderlas, sino de ayudar a construir una comunidad generosa en todos sus aspectos. Luego, si lo que hacemos se vende, ¡genial! Nadie nos subvenciona, de manera que tenemos que sobrevivir de alguna manera. Pero la meta a la que aspiramos sigue siendo ayudar a generar una cultura generosa.

En cuanto a mi taller en Valdottavo, no creo que forme parte de este tema. El taller empezó como una continuación del New York Graphic Workshop, un lugar que usaba el grabado como una metáfora creativa pero no como un fin en sí mismo. La parte más importante era la discusión crítica del proceso creativo, no la ejecución del grabado. Desde hace una década el taller funciona más como una residencia para que la gente haga lo que quiera (grabado incluido, ya que el equipo sigue allí y hay un director técnico). Si estoy presente discuto con los que están y si no estoy, no. Diría que siempre fue una institución con afán de lucro que se quedó en el afán y sin el lucro.

Luis Camnitzer, proyecto a realizarse en el Museo de Arte Contemporáneo (MUSAC) de Castilla y León, España. Foto cortesía del artista.



E# Antes las personas entraban a una escuela de artes para ser artistas, pero hoy en día el campo de acción para los profesionales formados en artes es mucho más amplio. ¿Qué piensas que sucede con la formación de esos otros agentes que hacen parte del campo del arte y que lo constituyen (el curador, el crítico, el gestor, etc.)?

LC No diría que el campo es más amplio sino que está más subdividido. Obviamente la especialización permite que la gente profundice más en la tarea que va a cumplir, y en ese sentido la subdivisión tiene ventajas. Pero, al mismo tiempo, esas especializaciones son producto, principalmente de un razonamiento condicionado por las posibilidades de encontrar empleo. Las consecuencias negativas de esta situación son que las especializaciones dejan de comunicarse entre ellas y crean enajenaciones y deformaciones, como la mentada incomunicación entre educadores de arte y curadores. Esto no es algo reciente, y las ofertas académicas reflejan un pasado fragmentado que podrían corregir sin perder la subdivisión. Por ejemplo, pocos

críticos practicaron seriamente el arte. En mi época de estudiante los críticos eran poetas o arquitectos. En Estados Unidos durante los años sesenta el crítico más importante era un especialista en jardinería. Creo que el muy respetado e influyente argentino Jorge Romero Brest comenzó su carrera como profesor de educación física. Más recientemente, la formación resulta ser la historia general, la sociología y la economía. Esto no es un juicio negativo sobre la crítica que ejercen, que muchas veces es brillante. Pero sí denota los obstáculos que estas personas tienen que vencer para atravesar la fragmentación. Por otro lado, si sabemos que un crítico de arte fue artista y luego se pasó a la crítica, siempre queda la sospecha de que fue un artista mediocre y que esa es la razón por la cual ejerce la nueva profesión. Creo que la solución está en que todos empiecen en un campo común enfocado en los procesos creativos. Con esa experiencia sólidamente explorada los estudios después se pueden diversificar. Pero no tiene sentido crear un artista incapaz de crítica o de curar una exposición, o un

crítico que no se haya ensuciado la mente o las manos haciendo arte, o un curador que solamente vea objetos después de terminados y los acepte como fetiches.

E# En su libro *Sin fines de lucro. Por qué la democracia necesita de las humanidades* (2010), la filósofa norteamericana Martha Nussbaum señala la tendencia de las universidades a fomentar la rentabilidad a corto plazo mediante el cultivo de capacidades y prácticas utilitarias. En contraposición a esta postura, Nussbaum reivindica un papel protagónico del arte dentro de las instituciones educativas, pues las artes permiten cultivar un tipo de formación participativa que activa y mejora la capacidad de ver el mundo a través de los ojos de otro ser humano. Es decir, el arte desarrolla la capacidad de pensar cómo sería estar en el lugar de otra persona, de interpretar con inteligencia el relato de esa persona y de entender los sentimientos, las expectativas y deseos que ella podría tener. ¿Cómo ves este planteamiento a la luz de las ideas que tú mismo tienes sobre el arte entendido como actitud y componente de otras disciplinas en el

ámbito universitario, y que expresaste en tu texto «La definición restringida del arte»?

LC Debo confesar que nunca había leído a Nussbaum hasta esta pregunta. Ahora leí ese libro rápidamente para contestar de manera más responsable, y hay partes con las que concuerdo. Me parece que, a pesar de sus esfuerzos y de su preocupación un poco desmedida por la India, el libro de Nussbaum es un poco etnocéntrico y quizás por eso no tiene la profundidad que el tema merece. La crítica general al sistema de los Estados Unidos está bien encaminada aunque no es lo demoleadora que debiera ser, quizás porque parece que el libro estuviera escrito solamente para el público estadounidense. La noción de gratificación inmediata es típica de la cultura de Estados Unidos y explica por qué las corporaciones hacen informes económicos trimestrales en lugar de los quinquenales que permitirían una planificación de crecimiento orgánico en lugar de lucro inmediato, y donde un periodo de pérdida podría ser algo positivo. La educación en Estados Unidos funciona de forma similar. El éxito de la educación está en el empleo inmediato. Subrayar la formación humanista y al arte como parte integral



Luis Camnitzer, proyecto a realizarse en Morris and Helen Belkin Gallery, University of British Columbia, Canadá. Foto cortesía del artista.

Luis Camnitzer, proyecto a realizarse en el Museo de Arte Moderno de Medellín (MAMM), Medellín, Colombia. Foto cortesía del artista.



ayudaría a la flexibilidad mental que a su vez equiparía al estudiante a cambiar de empleo y a ubicarse rápidamente en lugar de especializarse para conseguir uno. Estadísticamente, el cambio de empleos por los que pasa un individuo es cada vez más frecuente y estos son cada vez más trabajos a destajo. Pero los sistemas de educación siguen apostándole a la permanencia en un solo empleo por vida: me refiero aquí a cambios de actividades profesionales relacionadas con los empleos, no al cambio de empleadores. La empatía a la que ayudaría el arte de acuerdo con Nussbaum me parece algo menos importante. Nussbaum propone el término «pensamiento posicional» como un eufemismo para la empatía; esto me parece muy acertado y fértil, pero aquí no lo elabora lo suficiente. Además, ella cree en el arte en términos bastante tradicionales, e incluso admira las horripilantes pinturas que cometiera su ídolo Rabindranath Tagore. Sin embargo, esas pinturas no invalidan el pensamiento de Tagore (solamente su habilidad autocrítica con respecto a la pintura). Por otro lado, la música de Wagner no me ayuda a

entender por qué el tipo era un racista empedernido, y aunque yo supiera crear música, no me ayudaría más que, a lo mejor, a apreciar su música. Mientras tanto no me gustan ni él ni su música, a pesar de que escucho mucha música clásica. Emil Nolde, un pintor que me gusta bastante, fue uno de los primeros miembros del Partido Nacional Socialista alemán. Vargas Llosa, que se supone un buen escritor, es un reaccionario de espanto. En fin: el arte no está ahí para amar al prójimo o para entenderlo, para eso está el creer en el bien común y las posiciones éticas, y para algunos que no creen en eso también están las religiones ayudadas con las amenazas del castigo divino. El arte está ahí para otras cosas: está para abrir la mente, para hacer conexiones frescas, para cuestionar las cosas y destruir los dogmas, y a veces incluso para saber por qué hay que odiar a alguien. Es decir, el arte está para entenderse a sí mismo en el contexto comunal y para ser constructivo. Quizá eso es lo mismo que quiere decir Nussbaum.



Luis Camnitzer, proyecto «utópico» a realizarse en el Museo Universitario de Arte Contemporáneo, México. Foto cortesía del artista.

E# Para terminar —y tal vez esto debería ser más bien un comienzo—, hablemos de tu obra. ¿Cómo expresas tu postura frente a estos temas de la contribución a la cultura, la expansión del conocimiento y la actitud educacional en tus propios procesos creativos?

LC Esa es una pregunta que me pone en una posición difícil. Justo en estos últimos meses me vi obligado a mirar mi trayectoria artística y la encuentro demasiado atada a los objetos, o sea que siento que siempre pienso un par de pasos más adelante de lo que hago o hice. Por la generación a que pertenezco, por mi educación y a pesar de mi autocrítica, aún hoy sigo resumiendo mis ideas en objetos bastante concretos y vinculados con la autoría. Siempre dije que mi medio ideal es la telepatía. Con ella lograría varias cosas que me interesan: mi obra no sufriría erosión de información, no dejaría rastros de autor, no fomentaría la propiedad privada y ayudaría a la construcción cultural de manera mucho más honesta. Desgraciadamente la telepatía es una artesanía que me permanece inaccesible. Creo que sí, en defensa mía, desde que empecé a

hacer obras conceptualistas en 1966, me interesó más el problema a resolver que su manifestación formal. En ese sentido, el objeto para mí siempre fue un transmisor y no un fin en sí mismo. Quién termina como dueño de la obra es un asunto accidental y sin importancia, aunque no tengo escrúpulos con respecto a los beneficios económicos. Lo que importa es si la obra como transmisor genera revisiones y nuevos pensamientos. Esa es mi intención, y por ello considero mi obra como educacional y política independientemente de su contenido narrativo. Pero, aparte lo que lo logre o no, aparte de si es buena o mala, sería el primero en admitir que mi obra no es lo radical que debiera ser. Está anclada en su tiempo, quizás incluso enterrada en él.

a:dentro

MUSEOS DE HISTORIA, MÁS VIVOS QUE NUNCA

Seminario ¿Independencia en el museo?

Organizado por la Maestría en Museología y Gestión del Patrimonio de la Universidad Nacional de Colombia, los museos del Ministerio de Cultura en Bogotá y el Sistema de Patrimonio Cultural y Museos de la misma Universidad

9, 16, 23 y 30 de marzo del 2011

Durante todo el mes de marzo del 2011 se llevó a cabo el seminario «¿Independencia en el museo?», que presentó cuatro debates acerca de las exposiciones realizadas por los museos del Ministerio de Cultura (el Museo de Arte Colonial, el de la Independencia —antes 20 de Julio— y el Museo Nacional de Colombia) para conmemorar el Bicentenario de la Independencia.

Esta fecha fue la oportunidad para que estos museos expusieran cambios que estaban buscando desde hace tiempo dentro de sus salas. El Museo Colonial —cuya directora, Constanza Toquica, también dirige la Iglesia Museo Santa Clara—, ha hecho una apuesta sistemática por activar sus colecciones y atraer a nuevos públicos invitando a artistas a intervenir las salas con sus obras. Estos dos museos han albergado salones nacionales de artistas y exposiciones de artes plásticas, así como instalaciones que, en la mayoría de las ocasiones, se iluminan en sus espacios. Con esta idea en mente, y aprovechando la celebración, el Museo de Arte Colonial cambió una de las salas de exposiciones permanentes —la Capilla de Indios— para mostrar cómo

era la vida antes de la Declaración de Independencia, y de qué manera convivían las diferentes identidades que habitaban el país para encaminarse hacia ese proceso de libertad.

Por su parte, el Museo de la Independencia ha vivido un largo proceso de reestructuración, empezando por su nombre, que antes se reducía al de «20 de Julio». Con este cambio fundamental, ha buscado ampliar la mirada, liberándose de esa narración histórica revaluada —y limitada— de las fechas como hechos absolutos, para conducirnos por caminos más reflexivos. El director, Daniel Castro, y su equipo realizaron durante años consultas públicas y mesas con especialistas para avalar dicho cambio. Y gracias a su juiciosa investigación, puede decirse que «reconstruyeron» un nuevo museo, empezando por el reforzamiento estructural de una parte de la icónica casa esquinera de la Plaza de Bolívar, y continuando con el cambio conceptual de sus salas. Hoy, en el Museo de la Independencia, puede hacerse un recorrido corto pero conciso de la sociedad «prein-tejuliara» hasta el presente, en un lugar que ha sido

Sala Permanente en la Iglesia de los Indios de las Aulas, Iglesia de los Indios, Museo Colonial, Bogotá. Inauguración: agosto 5 del 2010. El Museo de Arte Colonial hizo una apuesta museográfica para modificar paulatinamente el guion del museo a través de una exposición temporal que se dio a raíz de la conmemoración del Bicentenario de la Independencia. Busca mostrar los antecedentes de esta fecha y cómo vivía la sociedad criolla.



testigo tanto del «Bogotazo» como del Holocausto del Palacio de Justicia —allí se albergaron las tropas del ejército que lideraron la retoma—. En el Museo de la Independencia caben las preguntas sobre lo que actualmente significa la ciudadanía y permite quitarle el halo de fetiche al florero de González Llorente.

De la misma manera, a través de estudios que iniciaron en el 2001, el Museo Nacional de Colombia se puso como meta el 2010 para replantear las necesidades de un museo que respondiera al país trazado por la Constitución de 1991, pluriétnico y multicultural. Los vacíos de representación de las minorías que ayudaron a la construcción del país —que respondía a la falta de objetos que manifestaran su existencia y los limitaba a una mención tangencial—, así como una mirada principalmente derivada del poder, hizo que el Museo buscara ampliar la idea que transmitía del país. Entraron en sus salas una exposición sobre el Amazonas, sin tintes de exotismo; otra de rituales funerarios negros, amenazados por el desplazamiento y la violencia, y

varias muestras sobre el rock y la telenovela como ingredientes de la construcción de la nacionalidad.¹ La exposición sobre el Bicentenario de la Independencia («Las historias de un grito: 200 años de ser colombianos») era, entonces, un paso consecuente con estos cambios. Buscaba cuestionar la manera como se ha narrado tradicionalmente la historia nacional, problematizándola y vinculando otras miradas. La muestra, desplegada en tres salas, mostró diversas aproximaciones que a lo largo de los años se han tomado para representar la Independencia: desde los tradicionales textos históricos, así como las nuevas investigaciones, pasando por el radioteatro, los serios históricos para la televisión, la telenovela y obras de arte que abordaban el tema desde diversos aspectos.

«Que el visitante esté tentado a preguntarse, que sienta una comunicación con los objetos, que la forma

1 Actualmente hay una muestra sobre la historia del fútbol colombiano como elemento constitutivo de la nacionalidad.



Museo de la Independencia, 2010, Bogotá. Este museo hizo una apuesta conceptual, con pocos objetos, para reflexionar sobre el sentido de la identidad nacional y qué legado quedó de la conmemoración de la Independencia. Permite preguntarse por el presente y la historia que ha visto desfilar esta casa icónica de la Plaza de Bolívar en Bogotá.

de contar la historia lo controvierta y le genere más preguntas que respuestas», decía Juan Luis Moreno, de la Sociedad de Mejoras y Ornato, en el debate destinado a estudiar el caso del Museo de la Independencia, comentario que se extendía a las otras muestras. Dijo también que los museos-mausoleo, contadores de una historia oficial, «tienen una verdad que no admite controversia. Mientras que los museos que hacen una apuesta, y que además de la investigación-comunicación-conservación, lanzan anzuelos para la reflexión, son más riesgosos, pero generan conocimiento». Como el que también se produjo a través de los catálogos de las exposiciones, que le dieron un valor agregado a la investigación de la época; así lo expresó el historiador Jorge Orlando Melo en referencia al libro *Las historias de un grito*.

Justamente, la no linealidad del relato histórico, las miradas desde lugares inusuales, el uso de la tecnología e incluso la irreverencia de algunas obras de arte invitadas desataron polémicas, debates públicos,

críticas, halagos y posiciones encontradas. ¿Qué mejores ingredientes para una discusión? «Una exposición, cuando es polémica, cuando tiene apasionados defensores y más apasionados detractores, es un éxito. El debate produce nuevas reflexiones y genera partidos —una defensa a ultranza de la tradición frente a una nueva mirada—. Los museos tienen la obligación de ser contemporáneos pero continuar siendo históricos», dijo Miguel González, curador de La Tertulia de Cali, durante la sesión de estudio del caso del Museo Nacional.

Todo cambio produce reacciones. Bienvenidas. Esto representa retos enormes que —es de celebrarse— están dando los museos públicos. Podrían seguir con la narración lineal de la historia, con la exaltación de héroes y próceres, de la Ilustración y las ideas importadas de progreso. Podrían no tomar riesgos, y seguir separando la élite de los otros —pobres, negros, indios— o repitiendo los nombres, ya revaluados, de la Patria Boba.

Pero si, en su lugar, de alguna forma, estos nuevos museos nos permiten entender las herencias del presente, están cumpliendo una tarea fundamental. Recuerdo la decepción que me produjo el Museo Histórico de Santiago de Chile, con una sola vitrina, pequeña y sin más, con las gafas calcinadas de Salvador Allende. Si bien el objeto era poderosísimo, nada en el museo permitía saber qué se pensaba sobre ello. Era una mirada cercenada, incompleta. Distinta a la sala del Museo de la Independencia, en la cual conocemos diferentes momentos de la Plaza de Bolívar, la llamarada que enciende el deseo de Independencia, así como el momento trágico del Holocausto del Palacio de Justicia, ¿cómo negarlo?

En la exposición del Museo Nacional sobre las representaciones de la Independencia, la ausencia de pinturas, esculturas, miniaturas o grabados con imágenes de los afrodescendientes que participaron en la Independencia era tan evidente que una pared se tapizó de marcos vacíos que solo contenían su nombre y la leyenda de su existencia, que es lo único que hay. Estos silencios inspiraron a los curadores de la muestra a invitar a varios artistas para que reflexionaran al respecto. Johanna Calle le dio rostro a Pedro Romero, cubano que fue líder de los mulatos en la independencia cartagenera, al que modeló a través de lo escrito sobre él. (Actualmente hay un colectivo artístico llamado ¿Quién fue Pedro Romero? que realiza acciones que buscan visibilizar problemas de la historia). Y Nelson Fory coronó de pelucas afro a varios próceres nacionales, con el ánimo de señalar la falta de monumentos de líderes negros.

«¿Todo por un florero? ¿Todo por una peluca?», se preguntaba Daniel Castro. Para Beatriz González, excuradora del Museo Nacional, lo allí realizado era una especie de «Disney World museístico». En su opinión, haber puesto en un mismo lugar, y con la misma reverencia, obras de arte originales —retratos de Espinosa, objetos usados por los próceres, documentos— con afiches de series de televisión e imágenes de actores que encarnaron a los héroes era una falta de respeto con la historia. «Una banalización», reiteró. Sin

embargo, cabe preguntarse si toda la historia no es en sí misma una representación. ¿Es realmente un problema que la imagen de Bolívar varíe tanto? ¿Es la imagen que pintó Espinosa —la «original», porque estuvo con él— más válida que todas aquellas que vinieron después, pero que han construido también su propia idea del héroe? ¿Qué significa que se hayan realizado a lo largo de la historia tantas versiones de un personaje? ¿Qué tanto importa la «fidelidad» de la imagen?

Lo interesante de estas exposiciones es que no existe una verdad absoluta —González también dudó de la imagen de Bolívar utilizada en el Museo de la Independencia— y que permiten mostrar, justamente, que la propia historia está llena de versiones. Ese era el punto de todas ellas.

«Toda historia se hace desde el presente, estamos atrapados allí y estamos obligados a preguntarnos sobre el pasado desde el hoy. Eso hace que el pasado cambie constantemente. Que sea una acción política», dijo el historiador Mauricio Nieto, durante el evento.

Y allí hay posiciones encontradas. Para Nieto, si de hacer una narración crítica de la historia se trataba, en la propuesta del Museo de Arte Colonial faltaba provocación, mientras que para Renán Silva, esa intención sobraba en la exposición del Museo Nacional. El primero decía que si se buscaba mostrar a una sociedad en vía de preparación para la Independencia, elitista y excluyente, había con qué ilustrar la idea: las alusiones racistas que hicieron Francisco José de Caldas o Jorge Tadeo Lozano respecto de la supuesta inferioridad de indígenas y negros. El segundo sugirió que hacer una narración de la historia, basándose tanto en los vacíos, resultaba revanchista y confrontador: «Hace una crítica a la sociedad colombiana con juicios muy drásticos, no le perdona nada al siglo XIX y toma sus decisiones», dijo. Para él, la exposición no planteó la posibilidad de tomar el sendero de la historia como un relato tranquilo, lo que, a su juicio, imposibilita mirar con distancia. Los investigadores del Museo Nacional respondieron que el legado de estos



Nelson Forý, *La historia nuestra, caballero*, 2008, registro fotográfico.
Colección del artista.

doscientos años de exclusión era justamente el presente conflictivo en el que vivimos.

El debate, su concurrida asistencia —principalmente de los estudiantes de la Maestría en Museología y Gestión del Patrimonio de la Universidad Nacional de Colombia— y las reflexiones que se han realizado en los medios de comunicación y en las páginas especializadas dejaron claro que los museos históricos están vivos y son parte de la agenda pública, y también que hoy la narración de la historia por un solo camino es ya insuficiente.

Por Dominique Rodríguez Dalvard

Periodista cultural. Actualmente trabaja en el diario *El Tiempo*. Fue editora de la sección de Cultura de la *Revista Cambio* hasta su cierre en febrero de 2010. Ganadora del premio Simón Bolívar de Periodismo 2009 por un perfil de la artista Doris Salcedo, «La mujer invisible», publicado en la revista *Gatopardo* (México).

a:dentro

SOBREPONERSE A LOS PROPIOS PREJUICIOS LECTURAS EN TORNO A LA EXPOSICIÓN DE BEUYS EN BOGOTÁ

«Beuys y más allá. El enseñar como arte»

Curaduría: Friedhelm Hütte, Christina März, Liz Christensen
Curaduría capítulo colombiano: Sylvia Suárez en
colaboración con María Wills

Organiza: el Deutsche Bank y el Banco de la República
Biblioteca Luis Ángel Arango – Casa Republicana
19 de mayo al 22 de agosto de 2011

Cómo construir un texto crítico y analítico de una exposición que ha levantando tantas suspicacias en el entorno artístico es la pregunta inicial que me planteo para abordar este escrito.

Me sitúo desde un lugar en el que he trabajado constantemente con tensiones y articulaciones entre el arte y la educación, terreno en el que, por supuesto, Beuys ha sido una referencia sustancial. Pero el imaginario que se construye alrededor de él suele imponerse, y el lector que ha tenido cierta formación atiende la invitación con la expectativa de encontrarse con el Beuys que se ha conocido tradicionalmente.

Si bien se espera encontrar marcos que guíen de manera más o menos nítida la relación entre arte y pedagogía —pues el título y subtítulo de la exposición alimentan esa expectativa—, el lector ávido de estas claridades no las va a encontrar a primera vista. Entendiendo el entramado institucional en el que se exhibe esta muestra, la dimensión beuysiana sobre el mismo

Beuys adquiere otro matiz: el del productor de obras. Haciendo interlocución con lo enunciado por la curadora del Deutsche Bank en la apertura de la muestra, se comprende la legitimidad en la toma de decisiones del montaje. No obstante, la relación espacial y visual de las obras se torna críptica, y para su comprensión se requiere de tiempo, no solo para la contemplación sino para entender la totalidad de las relaciones que se puedan establecer en torno a la muestra.

Se perciben entonces diversos niveles de lectura, lo que exige al espectador una aproximación multidimensional y la aceptación de comprender fragmentos. Me centro más en la relación con los espectadores y las posibles derivas que suscitan preguntas más amplias, en coherencia con los planteamientos hechos por Beuys en su concepción ampliada del arte, y que ha redundado de manera palpable en nuestro escenario local.

Dentro del entramado de las posibles lecturas, se encuentran la mirada del espectador que se aproxima

por primera vez a esta exposición, las historias que se tejen entre los cuidadores de sala y las versiones libres que hacen los guías de la exposición sobre la historia mítica de este artista. Por tanto, la información y la experiencia con las que se aborde la exposición influirán en las conexiones que cada quien pueda establecer, así como en la capacidad de lectura y apertura para compartir el saber que tenga cada transeúnte de la sala.

Hago esta referencia básicamente porque para hablar con algún sentido de la exposición tuve que hacer varios intentos, tantos como me fueron posibles dentro del tiempo asignado para la producción de este escrito. Por ello, el proceso de escritura que comparto implicó despojarme de las pretensiones de convertirme en crítica para poder escuchar algunas voces que han participado con distintos grados de cercanía en la construcción de esta exposición: desde las voces más institucionales y eruditas hasta las del espectador de a pie; no con el ánimo de caer en una

democratización superflua de las prácticas artísticas, sino como ejercicio de comprensión frente al fenómeno que se ha generado en torno a la muestra.

Retomo el lugar como posible espectador y sus cruces derivados. El hecho de visitar una y otra vez la exposición, prestar atención a los ritmos y relaciones que se daban en ella, implicaba no solo una lectura de la obra, sino también la comprensión de sus contextos históricos e institucionales de producción y las formas en que esta circula. Emerge entonces una tensión institución-sujeto que permea las distintas lecturas y otorga matices respecto a la experiencia de estar dentro de la sala de exhibición en relación con las obras expuestas. Se hacen presentes relaciones antagónicas entre los dispositivos museales, los elementos de montaje, las decisiones curatoriales y las relaciones entre artistas, marcadas por vínculos entre maestro y discípulo, docente y estudiante, que están mediadas por una producción circunscrita en un espacio institucional complejo que, puesto en el contexto



Inauguración de la exposición «Beuys y más allá. El enseñar como arte», 16 de mayo del 2011, Casa Republicana, Biblioteca Luis Ángel Arango, Bogotá. Exposición organizada por el Banco de la República y el Deutsche Bank. Foto cortesía del Banco de la República.

local, instala una disposición en la percepción de quien asiste a la muestra.

Con respecto a la lectura de otros sobre la exposición, quisiera señalar que la multiplicidad de críticas con niveles diferenciados de argumentación caen por lo general en términos comunes que se refieren a las ausencias del montaje, lo que evidencia el pensamiento complejo con el que fue diseñada la exposición y que reside en quien la concibió. En este punto se instala un problema de la *traducción*, no desde la lógica informativa, sino desde la capacidad de esta para generar experiencias, provocar y suscitar en el lector comentarios de índole diversa como: «no entiendo nada», que al ser una doble negación deviene afirmación: de «entiendo algo».

Esta perspectiva de traducción requiere una lectura atenta de las situaciones que se viven en determinados lugares para iniciar transacciones simbólicas que permitan cotejar imaginarios con realidades, y posibiliten, además, la reinención de ellas, asumiendo

conscientemente las estéticas particulares implícitas y favoreciendo la ampliación de las ya existentes. En ese sentido, y siguiendo a Jorge Larrosa, *la traducción es un acontecimiento plural generador de sentidos*.

Lo esbozado anteriormente tampoco significa una pedagogización de la obra de arte, ni que esta se vuelva didáctica, sino que amplíe la experiencia estética de la cual cada uno tiene algún grado de conciencia. Más allá de las críticas sobre las expectativas generadas, esto implica una mirada desde otro lado, desde donde referenciamos nuestra propia experiencia con respecto a la producción de obras, a sus circuitos de circulación y políticas de representación y documentación, para que den cuenta o pongan en cuestión nuestras actitudes y comportamientos, nuestras formas de hacer y de pensar en el arte contemporáneo.

Las relaciones no son explícitas, hay que entretejer entre los distintos dispositivos. El marco de la exposición no se limita a un montaje museográfico en

Inauguración de la exposición «Beuys y más allá. El enseñar como arte», 16 de mayo del 2011, Casa Republicana, Biblioteca Luis Ángel Arango, Bogotá. Exposición organizada por el Banco de la República y el Deutsche Bank. Foto cortesía del Banco de la República.



el que entran en juego guías, fichas técnicas, obras y públicos —más o menos informados—. Aquí estos dispositivos son detonantes para construir y cuestionar lógicas más amplias en esa relación de tensión histórica entre arte y educación.

Esta muestra, en mi caso, ha sido un detonante para que vuelva a mirar las exposiciones con mayor detenimiento, entablar conversaciones con otros (visitantes, artistas y vigilantes) y observar que para trascender los lugares comunes de la crítica hay que dejarse afectar por el entorno y sus múltiples actores. Esto es así no necesariamente para llegar a consensos aparentes, sino precisamente para sobreponer el propio prejuicio, potenciar la reflexividad que poseemos, provocar dislocaciones y puntos de fuga que incitan a ponerse en relación con el fenómeno a través de la multiplicidad que nos constituye.

En esa medida, revisar el conglomerado de la construcción de la exposición me permite decir que para enunciar el *más allá* debí reparar en el *más acá*, en un ejercicio en el que la escucha atenta, la mirada ralentizada y la interacción con otros significó redimensionar esfuerzos, afectos e intereses entreverados que han configurado esta exposición hasta el momento en el que este escrito se construye. El *estar ahí*, en el escenario de circulación reconfigura la experiencia misma sobre los artefactos producidos.

Por tanto, el posicionamiento parcial desde el que puedo referirme a la exposición alude a la experiencia como artista (reconocida o no, este es otro aspecto a debatir en el marco de la muestra) que se ha visto interpelada por el trabajo educativo en el que encuentra consonancias y disonancias con respecto a los circuitos de producción y circulación de procesos artísticos que tienen como epicentro el aula —en su concepción amplia—, la relación estudiante–maestro y los entramados institucionales que allí emergen.

Me hubiese resultado muy difícil dimensionar la exposición si mi mirada se hubiera centrado únicamente en las críticas que circulan por Internet, en la versión

institucional, en los encuentros con algunos eruditos y expertos en Beuys o en la interlocución que hice con guías y vigilantes. Por ello, el entramado resulta complejo y requiere revisar con sumo cuidado lo que cada nodo de la red puede suministrar para entretrejer. A eso se le suma mi constitución compleja, que no disocia la práctica artística de la educativa, que se resiste a seguir viendo obras dispuestas en una galería y que mira con cierta sospecha las prácticas comunitarias en artes que hoy en día están en boga, y que son adelantadas en el país tanto por las entidades gubernamentales como por algunos colectivos de artistas e instituciones educativas. En esos espacios, se instalan desde la primera infancia el discurso por la democratización de las prácticas y la formación de públicos, atravesando las lógicas lineales del sistema educativo en las que el arte se piensa en términos profesionalizantes y en articulación con el ámbito técnico y tecnológico, lo que pone en cuestión los imaginarios que habitan el deber ser de aquel que forma artistas.

Es importante tener presente este entramado, porque muchas de las dinámicas y dispositivos adoptados en la formación de artistas —cuyo centro legitimador continúa siendo la academia— inciden en las maneras de producción y circulación de las prácticas artísticas contemporáneas.

En el ejercicio de comprensión, realicé varios itinerarios:

Itinerario 1: el arrojo a visitar la exposición con el encargo en mente de escribir un artículo.

Itinerario 2: recuperación virtual de críticas y notas con relación a la exposición en Bogotá, Argentina y México.

Itinerario 3: entrevistas con algunos visitantes expertos y no tan expertos.

Itinerario 4: conversaciones con especialistas: curadora y artistas visitantes a la muestra.

Itinerario 5: estar ahí: la detención, la fijación de la mirada. Un lugar que alecciona, la manera tradicional de aprender a través de los libros.

Estos itinerarios implicaron ir a ver varias veces la exposición en días soleados, en días donde el olor a humedad era más fuerte, en los que había más de cinco personas por sala o en los que se escuchaba permanentemente hablar a los vigilantes con sus parejas; en esos momentos, la exposición empezó a hablar. Las conexiones que emergían se tornaban un poco más nítidas y todo empezaba a tener más sentido; la percepción se amplía; la puesta en escena, en una primera mirada, se torna críptica; el proceso de desvelamiento ha implicado tiempo, permanencia y acompañamiento de voces cruzadas. Las experiencias sobre la exposición van adquiriendo nitidez en cuanto a las múltiples lecturas que posibilita para quienes decidimos estar en ella. Esta disposición genera una trascendencia del lugar común sobre lo evidente, pero también implica un desafío asumido por pocos.

En este punto propongo un ejercicio inverso, quizás un tanto literal, pero que puede dar cuenta de la complejidad en la que estamos inmersos: si las obras hablaran sobre todo lo que han visto, tendrían mucho que decir no solo sobre su situación en el espacio, sino al trato que han recibido y a las relaciones que han podido establecer con quienes las visitan y comentan.

Subvertir las relaciones posibilita un posicionamiento respecto a clasificaciones que parecen obvias para configurar tramas no previstas; invita a que la exposición empiece a tener sentido para quien la visita, sentido que en principio es subjetivo, pero que al entrar en relación con otros es dialógico y posibilita la emergencia de subjetividades en proceso. Esto último otorga una dimensión poco visible a las prácticas artísticas por ser no factual, por estar en medio, situación que ofrece posibilidades diversas de aproximarse no solo a la obra expuesta, sino también a los procesos que le dieron origen.

Más que hablar sobre la idea trillada de que cada hombre es un artista —que por cierto conduce a facilismos y a cierta precarización del pensamiento artístico—, pensaría que esta muestra ha llevado a muchos de nosotros a revisar prejuicios y mitos que hemos incorporado en nuestras prácticas. El derecho a la reinención existe y lo hemos pasado por alto; ejercerlo demanda desplazamientos en nuestra mirada.

Es muy sintomático ver en perspectiva que años atrás, en nuestro contexto, una de las disciplinas reticentes a entrar en relación con el arte era la pedagogía, y que ahora circula con cierta autoridad entre quienes nos movemos entre estas dos esferas.

Lo que ha sido más interesante es ver todo el entramado de la exposición. Ver el reflejo de los vidrios que protegen las obras me hizo pensar en las múltiples resonancias que estas son capaces de detonar, gracias a las que la discusión no se reduce netamente al objeto expuesto ante nuestros ojos, sino que se extiende a todo lo que sucede en torno a él. Precisamente, asumir las prácticas artísticas como condensados de experiencia va en línea con parte de los principios expuestos por Beuys, que continúa siendo un referente importante, y lo sucedido con esta muestra invita a una desmitificación de su labor. Es así que esta condición permite confrontar nuestros propios prejuicios, para llegar a donde arte y pedagogía no se disocian.

Entonces, ¿por qué la insistencia de determinar posicionamientos únicos sobre una propuesta cuando desde las mismas lógicas del arte lo que se espera es una potenciación de mundos posibles? Parte de esta inquietud tiene su origen cuando era estudiante de artes y se ha reactivado en el momento en que escribo este texto. Por tanto, esta reactivación en quien ve la muestra provee una mayor comprensión sobre ella.

Un aspecto que llama poderosamente la atención es la relevancia del capítulo nacional de esta muestra itinerante, en el que se menciona que en cada país los



Inauguración de la exposición «Beuys y más allá. El enseñar como arte», 16 de mayo del 2011, Casa Republicana, Biblioteca Luis Ángel Arango, Bogotá. Exposición organizada por el Banco de la República y el Deutsche Bank. Foto cortesía del Banco de la República.

artistas seleccionados son reconocidos. Esto aporta otro elemento al debate e implica pensar lo que hoy en día significa *ser un artista reconocido*. Hay varias acepciones posibles. Sin embargo, la que se configura con cierta rapidez dice que el reconocimiento del artista se da por tener una tradición de estar inserto en los dispositivos de circulación artística idealmente con algún premio en el ámbito internacional y, en este caso específico, que haya impactado en el ámbito nacional con su manera de hacer y enseñar.

La pregunta retorna con fuerza: ¿por qué al ser una exposición cuidadosamente montada, con decisiones relativamente sensatas en medio de intereses institucionales complejos, su lectura se dificulta hasta para el público medianamente especializado? ¿Y qué decir del neófito? Sigo considerando que es un problema de traducción, como se mencionó antes.

He pasado un tiempo de mi vida tratando de suscitar diálogos entre las comunidades artísticas y las

no artísticas, tratando de enunciar que las primeras poseen algo de lo que las segundas carecen —esta afirmación ha virado—; aquí entra una primera reflexión sobre la consideración tradicional respecto a la superioridad del maestro —que por cierto continúa vigente— y sobre la instalación del arte como autoridad en su enseñanza, puesto que se posee un saber. No obstante, ahora, ocho años después de haberme planteado las inquietudes anteriormente mencionadas y de asumirlas como ejercicio profesional, intento develar la condición de *lo artístico* que convive en las comunidades y hace presencia en los sujetos que las configuran.

En ese orden de ideas, se pensaría en un relativo cambio de posición en el que tiene vigencia la horizontalidad, que en apariencia va en concordancia con los discursos de equidad, inclusión, acción sin daño y acceso democrático de las artes, discursos que constituyen un marco para la construcción de políticas en artes a nivel nacional. Esta condición de horizontalidad requiere cierto detenimiento; quizá lo que hace es

evidenciar aún más las maneras en que se establecen relaciones de poder y los circuitos que se derivan de estas para reivindicar arquetipos culturales o comportamientos socialmente aceptados. Y este precisamente es uno de los aspectos que se debate en la acción artística.

Esta subversión en las lógicas de distribución del poder es uno de los potenciales de la educación en artes. Su naturaleza de ampliar la mirada, de resignificar lo trasegado y de compartir posibilidades hacen que los sujetos se encuentren en el disenso. Tanto producto como proceso son importantes; concebir el proceso como producto es viable. Estudiantes y docentes administran un saber y ejercen fuerzas que se renuevan permanentemente en procura de una construcción conjunta. El arte se instala como un nodo que cataliza y nos permite hablar de algo en común que no pretende siempre el consenso; es más, pone de manifiesto el disenso, la singularidad y la propia capacidad de reinventarse. Si bien se instala con una tradición histórica —cuya versión es una de las posibles miradas hegemónicas que hay alrededor y que alimentan la condición mítica de los artistas—, hay otras historias que empiezan a relevar un mundo más allá del factual:

el relacional, el que es capaz de mediar, de suscitar conexiones, ponerlas en relación y activar las propias maneras de ser y hacer más allá de las que uno conoce. Esta trasmutación hace que uno se relacione de otra manera con la cotidianidad que habita y permite entrar en interpelación con otros que están en las mismas bifurcaciones y aristas en las que uno se sitúa.

Agradezco la invitación hecha a ralentizar mi relación con las salas de exposición y la generosidad en la conversación con quienes decidieron compartir sus pensamientos y afectos sobre la exposición. La interpelación continúa...

Por Mónica Marcell Romero Sánchez

Artista Plástica (Universidad Nacional), adelanta estudios de doctorado en Artes y Educación en la Universidad de Barcelona y es magíster en Artes Visuales y Educación de la misma institución. Docente e investigadora en la Universidad Nacional de Colombia y la Universidad Pedagógica Nacional. Ha realizado asesorías a proyectos y políticas en educación artística a nivel nacional e internacional.

a:fuera

EL ARTISTA COMO PEDAGOGO

«Beuys y más allá. El enseñar como arte»

Curaduría: Liz Christensen

Curaduría capítulo argentino: Elío Kapszuk

Organizan: el Deutsche Bank y el Centro Cultural Recoleta

9 de junio al 18 de julio del 2010

En la sala Cronopios del Centro Cultural Recoleta se exhibió la colección perteneciente a la Fundación Deutsche Bank de obras sobre papel de Joseph Beuys (1921–1986) y de seis artistas que estudiaron con él entre los años 1961 y 1972: Lothar Baumgarten, Jörg Immendorff, Imi Knoebel, Blinky Palermo, Katharina Sieverding y Norbert Tadeusz.

«La naturaleza humana es profunda y libre. La sociedad puede cambiar si existe una toma de conciencia individual que puede canalizarse en asociaciones ecológicas y comunitarias (no políticas), a fin de desterrar la violencia organizada de nuestro mundo moderno. El proceso de concienciación es un largo camino que debería empezar en la enseñanza», fueron las palabras que el artista alemán pronunció en una conferencia coloquio en la escuela de la Cooper Union en 1980, al tiempo que se realizaba su gran retrospectiva en el Guggenheim Museum de Nueva York.

Poseedor de un espíritu muy cercano a Fluxus y al Mayo del 68, Beuys enseñó durante muchos años en la Academia

de Bellas Artes de Dusseldorf, hasta el momento en que fue expulsado por la policía, el 11 de octubre de 1972. En 1974 fundó junto con el Nobel alemán de literatura Heinrich Böll la Universidad Libre Internacional, una universidad sin sede en la que se ponen en práctica las ideas pedagógicas del artista, para la cual creó una oficina informativa en la Documenta V de 1972.

Ya que en ciertos casos es interesante bajar a los ídolos de su pedestal, vale mencionar que también fue Beuys quien dijo la gran estupidez «todo ser humano es un artista», y obviamente con esa concepción ampliada del arte despertó revuelo y desató debates en todo el mundo. Las obras de arte eran para Beuys tan efímeras como la vida. Por ello nunca quiso crear obras para la eternidad, sino dar impulsos para la reflexión.

Joseph Beuys fue un maestro y mentor muy significativo para muchos de sus estudiantes pertenecientes a la generación de la posguerra en Alemania. Además, es reconocido como uno de los artistas más relevantes de la segunda mitad del siglo XX, gracias a su contribución

a los movimientos vanguardistas de las décadas de los sesenta y setenta, a través de su innovador trabajo.

En relación a la muestra, si entendemos el arte como un lenguaje, como un sistema de comunicación, Joseph Beuys fue fundamental en el arte occidental porque renovó el léxico, la sintaxis, el uso de los materiales y la semántica, que tiene que ver con la valorización y los contenidos de la obra de arte. Su obra es una revolución absoluta de todo lo que significaba el proceso técnico.

El guión curatorial elegido por Liz Christensen es el lugar que ocupa la enseñanza en el arte contemporáneo, lo cual hubiera sido motivo de orgullo de Beuys, ya que para él «ser profesor es mi mayor obra de arte».

Si no fuera por el nombre de Beuys, y tal vez por el de Blinky Palermo —cuya prematura muerte posee un halo místico que muchos artistas abstractos persiguen—, la muestra no hubiera recibido tanta atención, más que nada porque este tipo de exhibiciones —típicas «muestras enlatadas» de fundaciones, de colecciones con obras en serie— no suelen ser faro de atención.

Tanto en la selección argentina como en la alemana hay muchos trabajos sobre papel: *dibujos, acuarelas, intervenciones, fotos, grabados*. Este tipo de muestras son cada vez más frecuentes en las instituciones de arte latinoamericanas, en especial por un motivo económico, ya que desembarcar obras originales sería sumamente costoso y no hay quien pueda solventar tal inversión. Con sus pros y sus contras, fue una muestra reseñada pero no muy visitada, en parte porque ninguna de las obras presentes es genial (no tienen «calidad museo», dirían otros), ni siquiera en la selección argentina. Pero en su mayoría sí son de un nivel «pasable».

Beuys, a estas alturas, sufre un poco el «síndrome warholiano»: todo el mundo sabe su nombre pero pocos conocen su trayectoria artística. Sus obras más representativas, esculturas, *performances* y *happenings*, no están presentes en la muestra; solo hay unos dibujos, de un grafismo vago, que poco aportan y algunas fotografías intervenidas.

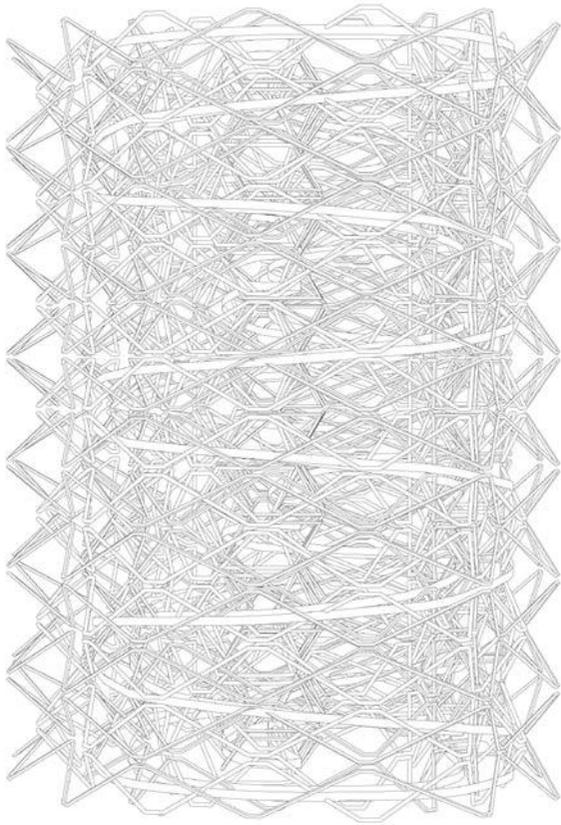
Baumgarten presenta serigrafías; Immendorff, grabados y un dibujo de la década de los ochenta, que es mejor que todo lo anterior; Knoebli, unas abstracciones y dibujos informalistas y litografías «mondrianescas»; Palermo, unos desangelados acrílicos sobre papel y unas litografías más enérgicas; por último, tanto en las obras de Sieverding como las de Tadeusz se puede disfrutar de trabajos que podríamos denominar arte, no como en las anteriores, que son solo «ejemplos» de un hacer cotidiano.

Para Beuys, «todo conocimiento humano procede del arte». Su personalidad social era una forma de enseñar cómo relacionarse con el conocimiento dado y poner en duda la institución misma del arte: «El futuro orden social se configurará según leyes que rigen el arte».

Teniendo en cuenta que la curaduría institucional en la Argentina es sobre todo un negocio (o sea, siempre hay algo que se intercambia y las propuestas curatoriales con trabajo de investigación serio son casi inexistentes), es una decisión curatorial *obvia* la de elegir a un artista argentino reconocido para que este escoja, a su vez, a algunos de sus discípulos.

En relación a la participación argentina, desde un primer momento Elio Kapsiuk, «curador» de la selección argentina, aclara que esta puesta en escena no trata de buscar el Beuys argentino, lo cual hubiera sido imposible, sino que intenta reflejar el circuito de saberes en la enseñanza: «Lo que une a los 14 artistas de la exhibición es la manera de promover el libre intercambio de ideas como método de aprendizaje compartido» (Centro Cultural Recoleta 2010).

Pablo Siquier fue el elegido por Kapsiuk para representar la sección vernácula de la exhibición. Nacido en 1961, posee una importante trayectoria como artista y docente: «Hay veces en algunas clínicas, en algunos momentos, que la participación y el involucramiento de determinado artista y su importancia para el grupo es mayor que la mía, o sea por un momento se cambia el eje y eso es muy bueno para el grupo» (Centro Cultural Recoleta 2010). En 1988 comenzó la carrera de Diseño



Pablo Siquier, *0615*, 2006, carbonilla sobre papel, 150 x 110 cm.
Foto cortesía del Centro Cultural Recoleta.

Gráfico. Diez años después, y hasta la actualidad, fue nombrado profesor adjunto. Desde el 2001 ha sido docente en los encuentros de análisis de obras de la desaparecida Fundación Antorchas y de otras instituciones de promoción artística en distintas provincias de la Argentina. Desde el 2003 hasta el 2005 estuvo a cargo del taller de dibujo del programa de extensión universitaria de la Escuela de Bellas Artes «Ernesto de la Cárcova». Además, desde el 2004 es profesor adjunto de la materia Proyectual de Pintura de la Cátedra Bissolino del Instituto Universitario Nacional de Arte. Esta enumeración curricular tiene como objetivo mostrar la amplitud del trabajo docente de Siquier. Vale la pena destacar que este artista tendrá a fin de año una retrospectiva de su obra en la misma sala dedicada a Beuys.

La propuesta de Siquier parte de la «no certeza» y explica: «Lo primero que tenemos que entender es que se trata de arte, y en el arte no hay certezas. Intento poner en duda no solo lo que hacen, sino de disolver la idea de autoridad superior a su propia intuición»

(Centro Cultural Recoleta 2010). Para ser de la partida, eligió a algunos de los artistas que pasaron por sus clínicas de obras durante el periodo 2002–2003: Diego Bianchi, Tomás Espina, Leopoldo Estol, Luciana Lamothe, Elisa Strada y Carlos Huffmann. Todos coinciden en señalar la experiencia como muy intensa y trascendental en sus carreras, y que se vincularon a ella con un altísimo grado de involucramiento personal y grupal.

De ninguno de los artistas seleccionados se puede decir que posea una relación directa con el artista alemán, ni siquiera con sus alumnos. Carlos Huffmann (Buenos Aires, 1980) —que presenta algunas revistas intervenidas con dibujos realizados con acrílico y objetos de técnica mixta— relata que «Pablo no intentó imponer su idea sobre el arte, sino que trabajaba con lo que cada uno de nosotros traía adentro y trataba de amplificarlo» (Centro Cultural Recoleta 2010). Actualmente este artista tiene una muestra personal en el Centro Cultural Recoleta.

Leopoldo Estol (Buenos Aires, 1981) —quien a comienzos de este año tuvo una muestra personal en esa institución, presentó fotografías de objetos cotidianos (un pan de manteca partida, una colilla de cigarrillo, una taza de café sobre un diario, etc.)— explica en relación al trabajo docente de Siquier que «lo importante de la clínica no era comprar un paquete cerrado sino que alguien con autoridad te abría caminos» (Centro Cultural Recoleta 2010), y recuerda como fundamentales las ideas de «radicalidad» y «radicalización» que proponía Siquier, según las cuales cada uno tenía que llegar a conocer cuál era el punto máximo de su propia idea.

Luciana Lamothe (Buenos Aires, 1975), siempre agresiva, presenta un hacha sobre unas ramas que, consciente o inconscientemente, remiten a la obra de Barry Le Va, así como a fotografías de acciones como dejar en un supermercado, en la góndola de los jabones, un sachet de yoghurt abierto, o como poner pegamento en la cerradura de algunos candados para que no puedan abrirse. Lamothe indica que Siquier «te sacaba la

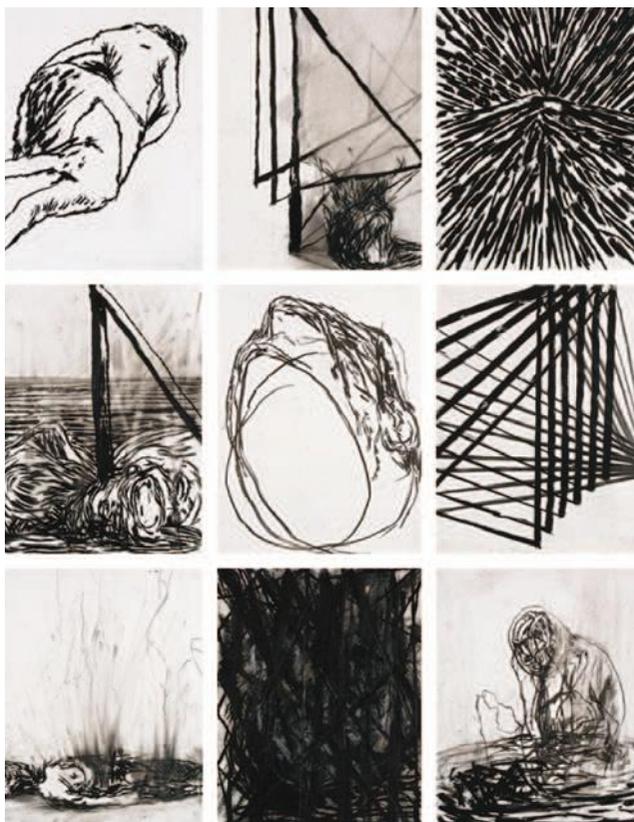
ficha y te conducía al lugar que vos querías llegar. Y la idea de “radicalidad” era llevar todos los componentes de una idea al máximo extremo. También en cuanto a tamaño y densidad. Nos ponía en lugares muy complicados con el objetivo de hacernos pensar» (Centro Cultural Recoleta 2010).

Tomás Espina (Buenos Aires, 1975) —quien presenta dibujos hechos con carbonilla sobre papel— recuerda el momento en que Pablo miró una de las obras que le estaba mostrando y dijo: «Miren qué elegante que es Espina», y esa frase le quedó grabada por siempre. «A veces las cosas te impactan al tiempo que realizaste una clínica. A mí me empezaron a caer las fichas un año y medio o dos después» (Centro Cultural Recoleta 2010).

Diego Bianchi (Buenos Aires, 1969) muestra dibujos y objetos realizados con pedazos de vidrio, y Elisa Estrada (Buenos Aires, 1970) exhibe unos cuadros de vinilos sobre chapas, que remiten directamente a la obra de Siquier. Estos dos artistas continuaron juntos

Carlos Huffmann, sin título (*Dreams*), 2009, acrílico sobre revista, 35 x 45 cm.
Foto cortesía del Centro Cultural Recoleta.





Tomás Espina, de la serie «Alcaebza ed surgenta», 2009, carbonilla sobre papel, 48 x 36 cm. Foto cortesía del Centro Cultural Recoleta.

cuando pasaron a la beca Kuitca, que en sus comienzos fue prometedora, pero ahora parece ser solo un *country* para los hijos de los *sponsors*. Ambos reconocen las clínicas de Siquier como el lugar donde se gestó el embrión de sus proyectos. Tanto Estol como Bianchi comenzaron sus carreras siendo epígonos de Thomas Hirschhorn, y hasta el día de hoy siguen por el mismo camino, sin cambios radicales.

Por último, y tal vez lo mejor de la muestra, son las acuarelas de Pablo Siquier, que hasta el momento no había exhibido.

Beuys fue un utopista que creyó que el mundo se podía transformar profundamente. Su propuesta supone un arte crítico, pero lamentablemente no se ve nada de eso en la muestra, aunque hay varias formas de practicar esta forma de ver el mundo. El catálogo de la muestra, impecablemente impreso, nos recordará que «El enseñar como arte» no fue, ni de lejos, una

exhibición que sirviera de bisagra al arte contemporáneo porteño, pero por lo menos lo intentó.

Referencias bibliográficas

Centro Cultural Recoleta. 2010. «Beuys y más allá. El enseñar como arte». Texto de muestra de la exposición. Disponible en: <<http://www.arsomnibus.com.ar/web/muestra/beuys-y-mas-alla--el-ensenar-como-arte>>, consultado el 17 de agosto de 2011.

Por Marcelo Gutman

Artista, investigador, docente de Arte Moderno y Contemporáneo (UBA) y gestor cultural independiente. Curador de la exhibición «Duchamp en Buenos Aires» (Fondo Nacional de las Artes 2007–2008). Director de Testigos Oculistas: Centro de Investigación y Estudio sobre la vida y obra de Marcel Duchamp (1887–1968) <http://testigosoculistas.blogspot.com/> <http://marcelogutman.blogspot.com/>

a:fuera

BEUYS BAJO LA CURADURÍA DE UN BANCO

«Beuys y más allá. El enseñar como arte»

Curaduría: Liz Christensen

Curaduría capítulo mexicano: Vicente Rojo Cama
y Mariana Elizondo

Organizan: el Deutsche Bank y el Museo Universitario
Arte Contemporáneo (MUAC)

21 de agosto al 31 de octubre del 2010

En agosto del 2010 el Museo de Arte Contemporáneo de la Universidad Nacional Autónoma de México (MUAC) abrió las exposiciones «Beuys y más allá. El enseñar como arte» y «Mario Rangel Faz. Coordenadas», junto al trabajo de los colectivos Grupo Suma y Atte. La Dirección. La primera es una curaduría itinerante por América Latina de la colección de gráfica y de dibujos de la Deutsche Bank Foundation (DBF) desarrollada por su jefe global de arte, Friedhelm Hütte. La segunda —un diálogo propuesto por el MUAC sobre un proceso mexicano cercano al abordaje de la colección de la DBF— estuvo a cargo de Mariana Elizondo, Vicente Rojo Cama y Guillermo Santamarina. Las exposiciones constituían una particular aproximación en conjunto sobre la relación entre arte y educación a través de la figura de Joseph Beuys (Krefeld, 1921 – Düsseldorf, 1986)

La exposición, «Beuys y más allá» consiste en la búsqueda de la relación entre arte y educación a través

de las obras de los que fueron estudiantes de Beuys en la década de 1960, años antes de la famosa disputa con la Escuela de Bellas Artes de Düsseldorf, de la cual lo despedirían en 1972, cuando empezaría a perfilar internacionalmente su propia mitología. En la exposición se emprende una búsqueda de las improntas de las posturas personales de sus estudiantes ante la figura emblemática de Beuys en una selección diversa de obras gráficas de artistas, todos de la posguerra alemana.

La exposición «Mario Rangel Faz. Coordenadas» extiende la pregunta por los procesos de formación y creación colectiva —que aparecen cercanos a Beuys— a Mario Rangel Faz (Ciudad de México, 1956–2009), artista mexicano que participó en el Grupo Suma



Joseph Beuys, *Para Blinky, s.f.*, offset sobre papel según una fotografía de D. M. Marcovicz. K19860856. Colección del Deutsche Bank. Foto cortesía del MUAC.

y en el colectivo Atte. La Dirección,¹ además de haber ejercido su vida profesional de forma más cercana a la enseñanza del arte (en la Escuela de Artes La Esmeralda) que al mercado del arte.

1 El Grupo Suma es una de las más importantes experiencias colectivas en la relación entre arte y política en la década de los setenta en México, con un trabajo gráfico que se insertaba como medio crítico de comunicación en las calles. Fueron invitados por Helen Escobedo a la X Bienal de Jóvenes Artistas de París en 1979 como unidad autoral, junto a Proceso Pentágono. Pertenecieron a Suma: Ricardo Rocha, José Barbosa, Paloma Díaz, René Freire, Oliverio Hinojosa, Armandina Lozano, Gabriel Macotela, Ernesto Molina, César Núñez, Guadalupe Sobrazo, Santiago Rebolledo y Alma Valtierra. Mario Rangel Faz conservó el archivo de Suma y lo donó en los noventa a una institución Oaxaqueña. El colectivo Atte. La Dirección trabajó desde 1982 hasta 1989. Fue conformado por Dominique Liqueois, Carlos Somonte, Eloy Tarcisio, Vicente Rojo Cama y María Guerra. Sus obras buscaban una reflexión política desde las posibilidades de la instalación.

La primera exposición no busca una conexión iconográfica ni de referencia genealógica entre las poéticas de Beuys y sus conocidos estudiantes, sino forzar en las obras gráficas de la colección de la DBF un punto de encuentro entre las trayectorias de Beuys y la de algunos de sus estudiantes más reconocidos. A primera vista, parece idónea la relación, debido a que la mitología autoproclamada del propio Beuys se fundamenta en la sinergia política entre creación, educación y vida.

La itinerancia de exposiciones de la DBF no puede ignorarse aquí ni desligarse de los mecanismos de legitimación que la institución genera en el marco de su ingreso en el mercado bursátil latinoamericano. El modelo Guggenheim le permite a la DBF controlar y negociar mecanismos institucionales y de colección que construyen condiciones de posibilidad en la creación de discursos sobre el arte contemporáneo

internacional.² El origen del proyecto curatorial que nos compete es la exposición «“To be a teacher is my greatest work of art”. Joseph Beuys and his Students» en el Kunstmuseum Ahlen, curada también por F. Hütte en el 2008. En esta se capitaliza el discurso sobre la educación de Beuys como acto de creación contemporánea, giro que permite construir las operaciones de punto de encuentro con sus estudiantes más exitosos (y coleccionados). Más adelante, para los cien años de la compañía, la muestra se torna en «Joseph Beuys and His Students Works from

2 Para conocer el modelo Guggenheim de la DBF, véase: www.deutsche-guggenheim.de/index_en.php. Para ver la presentación en Turquía de la exposición, consulte: www.youtube.com/watch?v=jPqFy-VdEPs. Para ver la versión de Ciudad de México: www.muac.unam.mx/webpage/ver_video.php?archivo=video_exposicion_8_12.flv&titulo=Exposicion%20Beuys. Y la de Monterrey en el Museo Marco: www.youtube.com/watch?v=2Macl4TqyVA. Para conocer el programa de responsabilidad social de la DBF, véase: db-artmag.com/en/51/ y http://www.db.com/csr/en/art_and_music.htm

Lothar Baumgarten, sin título (Tronco de árbol con sombra), 1978, litografía offset según fotografía. A19940069. Colección del Deutsche Bank. Foto cortesía del MUAC.



the Deutsche Bank Collection» para el Sakıp Sabancı Museum de la Universidad Sabancı en Turquía en el 2009. «Beyond Beuys», o «Beuys y más allá», es una selección parcial de algunas piezas de la muestra conmemorativa que continúa dos ejes de la DBF: primero, como plataforma diplomática en América Latina en su itinerancia (pasó por Santiago de Chile, Argentina, Ciudad de México, Monterrey, Bogotá y São Paulo entre 2009 y 2011), y segundo, como impacto discursivo de los temas de financiación internacional de la compañía: el arte y la educación. Por ello no resulta para nada descabellado que la colección del Banco sea un eje vital de la responsabilidad social corporativa de la institución.

En uno de los catálogos que acompañan las dos muestras en México, Christian Viveros-Fauné cierra su

texto —en que fuerza³ una traducción conceptual de la propuesta curatorial de F. Hütte para América Latina— con estas palabras:

Beuys fue despiadado en su comentario sobre Duchamp [...] Dijo Beuys: «Duchamp fue un holgazán que dio bellos e interesantes impactos a la burguesía y lo hizo brillantemente en la tipología estética de su tiempo [...] Yo intenté llenar ese más importante resquicio de su trabajo e hice la declaración: el silencio de Marcel Duchamp está sobrestimado». (Viveros-Fauné 2010, 32)

No deja de parecer sugestivo que en la aproximación que intenta hacer Viveros-Fauné de la pertinencia de Beuys en América Latina haya una crítica al *impacto en la burguesía* y a la postura política de la figura del autor. Es también interesante que aun cuando el artefacto cultural que desarrolla este discurso curatorial es un banco, la misma burguesía alemana coleccionó a Beuys mediante la consolidación mediática de su mito.⁴ Podría uno pensar que su trabajo ha sido fetichizado por las grandes corporaciones financieras, pero es claro que el mismo Beuys articuló en vida una dimensión de su propuesta artística al incipiente mercado del arte contemporáneo. Un tema que valdría la pena discutir e investigar. Pero me interesa aquí otra dimensión que no notan los curadores de la DBF ni la forzada traducción de Viveros-Fauné: recordemos que la muestra

3 Me refiero a que la traducción de Viveros es forzada porque pone en relación rápida y bastante somera a J. Beuys con pedagogos como Paulo Freire, artistas como Hélio Oiticica y plataformas de denuncia como Tucumán Arde, sin comprender los universos de cada caso ni la trayectoria que implican. No hay que olvidar que las exposiciones son panoramas de sentido tanto en la disposición en el espacio de las imágenes como en el discurso curatorial que les permite estar juntas. En este caso, me parece que la propuesta de punto de encuentro que busca Viveros es desafortunada.

4 Friedrich Hütte se enorgullece, en el mismo catálogo de la muestra, de que el Deutsche Bank adquirió *Minneapolis-Fragmente* (1974) de Beuys al comienzo del programa de la colección para sus oficinas en los ochenta, e incluso de que el mismo Beuys fue al Banco a supervisar la instalación de las piezas. También Gary Hattem, actual presidente del Banco, en el mismo catálogo aprecia que, a través de sus programas de divulgación, la incitación política de Beuys llegue a América Latina.

busca rescatar para el contexto europeo una discusión formal sobre la obra gráfica de Beuys que no aparece en la muestras alemanas, bastante concentradas en los conceptos de capital del arte y la plástica social. Me refiero al imaginario de la figura autoral de Beuys en América Latina.

Los asuntos poéticos que abordó Beuys tienen dimensiones prácticas y políticas que al parecer pueden ser contradictorias, pero que no lo son *per se*, como el mercado artístico junto a su compromiso político y sus procesos pedagógicos. Son dimensiones que se articulan desde diversas perspectivas y situaciones —algunas veces en oposición, otras en completa sinergia— a través de una trayectoria artística. Pero ¿por qué en nuestro imaginario sobre Beuys resultan contradictorias al no ver en las imágenes de la muestra una presentación de capital social del arte?

Más allá de lo consecuente con el mito del concepto curatorial de la exposición, debe notarse que si hay un artista contemporáneo sobre el cual se ha expandido al máximo la imaginación de sus discursividades y visuales es Beuys, sobre todo desde una perspectiva del «capital social del arte» y de la «condición universal de la creatividad humana». Pongo entre comillas estas categorías discursivas pues es a partir de ellas que construimos nuestro Beuys en relación a los asuntos del arte, la política y la educación que nos interpelean. Asuntos que a veces no pasan por las facturas, las impresiones, las construcciones del espacio y la temporalidad de las obras mismas. Ver la obra de Beuys ha sido un asunto de imaginación por la distancia física y, ¿por qué no?, institucional de nuestros escenarios de exhibición respecto a los de su obra. Digo que es un asunto de imaginación ya que sumado a la falta de exposiciones y a las pocas obras que aparecen de manera fragmentada en nuestros museos, llegamos a su obra a través de publicaciones o páginas web: vemos las obras a través de imágenes en cuanto registros en relación a escrituras críticas e historiográficas que le imponen valoraciones a los juicios que de ellas hacemos.

Thierry de Duve, en su ensayo sobre la condición contemporánea de la creación artística (2006), comprendió bien lo que hacemos con Beuys: es un artista que creó su propia mitología siguiendo el romanticismo alemán, y esta mitología es a veces más conocida, disputada y valorada que su trabajo artístico y la manera en que estos se insertaban en los circuitos del arte contemporáneo. Incluso, siguiendo a Duve, en algunos casos puede ser un equívoco equiparar la materialidad y temporalidad que producen los objetos y cuerpos de una obra específica con las discursividades que produce su mitología autopromocionada. Si «todo hombre es un artista» entra tan profundamente en nuestros asuntos sobre el arte, es porque traducimos e insertamos unas discursividades que implican preguntas sugestivas sobre el arte a genealogías y procesos dislocados de las circunstancias de la trayectoria autoral de Beuys: hacemos ingresar a Beuys a las nuestras. Beuys funciona ya como un régimen del discurso que construye unas expectativas sobre su obra.

Es por eso sorprendente que, en nuestro imaginario sobre Beuys, sea a veces difícil entablar un diálogo con su obra que no parta de argumentar o demostrar los fundamentos de su mitología: acciones, instalaciones y esculturas que potencian las energías y las experiencias de los espectadores sobre sus capacidades creativas y sus actitudes políticas. El Beuys que presenta la DBF por América Latina es posible curatorialmente porque se presenta una dimensión de su trabajo que él mismo produjo: la gráfica no aparece como un elemento externo de su concepción artística, es neurálgica, incluso concentrando la atención en las posibilidades formales del medio. Y es en esta dimensión que hablar de enseñanza, como lo propone la exposición, no es la búsqueda de los potenciales creativos de la humanidad, sino algo más evidente y casi nunca reconocido en los artistas: lo que enseñaba en sus clases en instituciones académicas. Aquí, no se trata de una conexión por influencia o admiración a un mito de artista, sino del ejercicio de diálogo por el que, en el taller, pasa todo artista profesional.

Norbert Tadeusz, *Plano de cola*, 1989, fotografía retocada y coloreada. K19961271. Colección del Deutsche Bank. Foto cortesía del MUAC.



Más allá de la personalidad artística casi mesiánica, se busca a ese Beuys que replantea las formas de enseñanza según su método de conversaciones en círculo, donde se incitaba al estudio profundo de conceptos teóricos para producir algo captable sensiblemente en el ejercicio plástico de los estudiantes. Como indica la incitación, por parte de la DBF, a buscar los procesos pedagógicos del arte en artistas latinoamericanos, es un proceso pocas veces estudiado. En esa medida, si el silencio de Marcel Duchamp está sobreestimado, también lo está el mito mesiánico de Joseph Beuys.

Por otro lado, y a diferencia de otras versiones del ejercicio curatorial de itinerancia de la exposición de la DBF, la segunda muestra realiza una operación de reconocimiento de la trayectoria de Mario Rangel. Es una retrospectiva en sentido propio y sin identificar a sus estudiantes, sino más bien poniendo en escena diversas relaciones colectivas de creación en la época de estudiante y vida profesional de Rangel. Esto gracias a que el MUAC aprovechó la propuesta de la DBF de buscar ese punto de encuentro en figuras nacionales frente a la de Beuys, oportunidad que permitió revisar la obra del artista a pocos meses de su muerte.

Referencias bibliográficas

- De Duve, Thierry. 1996. *Kant after Duchamp*. Cambridge (Mass.): MIT Press.
- Viveros-Fauné, Christian. 2010. «Yo quiero a América Latina y América Latina me quiere a mí: pedagogía como práctica o Joseph Beuys, artista y maestro, vuelve a casa», en *Beuys y más allá: enseñar en el arte*. Deutsche Bank Foundation.

Sitios de Internet

- Modelo Guggenheim de la DBF: www.deutsche-guggenheim.de/index_en.php
- Versión de «Beuys y más allá. El enseñar como arte» en Ciudad de México: www.muac.unam.mx/webpage/ver_video.php?archivo=video_exposicion_8_12.flv&titulo=Exposicion%20Beuys
- Versión de «Beuys y más allá. El enseñar como arte» en Monterrey: www.youtube.com/watch?v=2MacI4TqyVA
- Programa de responsabilidad social de la DBF: db-artmag.com/en/51/ y http://www.db.com/csr/en/art_and_music.htm
- Exposición «Mario Rangel Faz. Coordenadas»: www.muac.unam.mx/webpage/ver_video.php?archivo=video_exposicion_4_8.flv&titulo=Coordenadas

Por David Gutiérrez Castañeda

Sociólogo de la Universidad Nacional de Colombia y maestro en Historia del Arte de la Universidad Nacional Autónoma de México.

a:fuera

PRÁCTICAS ARTÍSTICAS E IMAGINARIOS SOCIALES

«XI Bienal de la Habana en la Universidad
de las Artes de Cuba»

Instituto Superior de Arte ISA, La Habana, Cuba
11 de mayo al 11 de junio del 2012

El Instituto Superior de Arte (ISA) acogerá en el año 2012 a artistas y pedagogos del arte provenientes de diversas latitudes. Este centro de altos estudios, espacio de creación y reflexión sobre el arte, formará parte por primera vez del programa de la Bienal de la Habana.

La necesidad de desarrollar la enseñanza artística en Cuba generó un luminoso proyecto constructivo que conduciría a la fundación de la Escuela Nacional de Arte. Su ejecución, iniciada en 1960, estuvo liderada por tres arquitectos, el cubano Ricardo Porro y los italianos Vittorio Garatti y Roberto Gottardi. De acuerdo con las funciones que desempeñarían en la docencia de las artes, fueron diseñados los diversos campos: artes plásticas, música, danza, ballet y arte dramático, con las particularidades de las especialidades a las que estarían destinados. No obstante, los creadores generaron una extraordinaria unicidad del espacio, donde se integrarían todas sus funciones a un paisaje pródigo de belleza natural.

La necesidad de continuar elevando el nivel de los creadores en todo el país fue la razón esencial para que este sitio, con óptimas condiciones para la creación artística, se convirtiera en el ISA, en 1976, y como se conoce hoy, en la Universidad de las Artes de Cuba. Ha sido escenario del protagonismo de prácticas artísticas pedagógicas que hablan de una vocación grupal inscrita en la tradición plástica nacional.

El diálogo que proponemos establecer como inédito y viable emprenderá la visibilidad de un grupo de experiencias artísticas pedagógicas, proyectos de acción capaces de filtrar las fisuras de una dominación vertical en el proceso de aprendizaje.

El acercamiento a proyectos colectivos como estrategias discursivas que dialogan en el espacio académico desde la perspectiva de la horizontalidad nos ha permitido favorecer la inserción de dichas prácticas. Esta correspondencia, que destrona las relaciones de poder que suponen una educación pensada desde la



Instituto Superior de Arte (ISA), Universidad de las Artes, Cuba, 2005. Archivo del ISA. Foto cortesía de la autora del artículo.

verticalidad, ha ido diseñando con mayor intensidad la construcción del saber a lo largo de su historia.

En nuestro contexto, la presencia de grupos emergentes como DUPP, ENEMA y DIP constituye zonas de interés que trascienden la pedagogía del arte y enriquecen el acervo del quehacer reciente. Su implementación en la Facultad de Artes Plásticas se vislumbra como una praxis que cualifica nuestra enseñanza y se revela en la diversidad de franjas que la visualidad ocupa. Cada uno de estos empeños ha logrado trasladar al campo artístico eventos sustentados en el rigor investigativo, propiciadores de la amplificación de discursos heterogéneos que devienen ganancias para el arte cubano contemporáneo.

Por ello son imprescindibles los espacios de encuentros para extender puentes hacia la diversidad de experiencias en el campo de la pedagogía artística. De esto se trata precisamente: encontrarnos para conocer el alcance de nuestros logros y propósitos.

«Prácticas artísticas e imaginarios sociales» será el tema de la XI Bienal de la Habana en el 2012, y nuestro evento teórico, proyectado hacia las coordenadas de la pedagogía y el arte, certificará la presencia de diversos territorios culturales que definen espacios sociales comprometidos con el artista y el ciudadano. En el evento se debatirán temas oportunos y enriquecedores para un intercambio que aspire hacia una enseñanza más liberadora, entre ellos:

- «Seminario de medios múltiples», del artista y docente universitario José Casanova, donde mostrará su proyecto fundado en el año 2003 en la Escuela Nacional de Artes Plásticas de la Universidad Nacional Autónoma de México, con estudiantes avanzados y pasantes de la carrera de Artes Visuales, con el objetivo de generar investigaciones teórico-prácticas interdisciplinarias en torno al arte público, la ampliación del arte y la búsqueda de nuevos canales de circulación y lectura.

- «El Campo Artístico Pedagógico» de la profesora Hortensia Peramo de la Universidad de las Artes de Cuba, tratará de la pertinencia de este espacio particular de la enseñanza especializada y la concepción formativa del artista desde la experiencia cubana.
- «La enseñanza de la geografía», proyecto que traerá Alicia Villareal de Chile, con el que intenta recuperar simbólicamente un gigantesco hospital abandonado, cuya construcción se paralizó en 1973 como consecuencia del golpe militar. El llamado Hospital Ochagavía prometía bienestar y progreso a sectores populares. Sin embargo, se convirtió en un espacio peligroso, saqueado y destruido por el tiempo. Es una propuesta en torno al lugar de la memoria en la ciudad desde la escuela y una acción que profundiza en el eje educativo que ha venido trabajando de manera directa y colaborativa desde la creación del MUSBA (Museo del Barrio en el 2007).
- «Tres estrategias para enseñar arte o para crearlo», de la profesora Julia Portela, de la Universidad de las Artes de Cuba, girará en torno a las estrategias de proyección de las experiencias artísticas pedagógicas conformadas por tres grupos liderados por artistas y pedagogos de la Facultad de Artes Plásticas del ISA.
- «Algunas anotaciones alrededor de la enseñanza del arte en la universidad pública española» será presentado por Ana Navarrete, artista y profesora de la Universidad de Bellas Artes de Cuenca quien valorará cómo desde principios de la década de los noventa se han vivido significativos cambios en el sistema de enseñanza universitario, pero ninguno de la dimensión y envergadura de los retos a los que se enfrentan.
- «Las parrandas de Remedios: una pedagogía popular», del artista cubano Alejandro Calzada, reflejará la vigencia de tradiciones arraigadas en una zona de Cuba que mantiene vivo un imaginario único. El carácter pedagógico es avalado por la tradición que se articula como proyecto comunitario.
- «Las enseñanzas de la historia del arte en la formación de estudiantes de Bellas Artes en Granada» será presentado por el profesor español Jesús Rubio, quien acumula una larga experiencia en la labor pedagógica y de promoción cultural.
- «La dimensión dialógica de la creación: dos proyectos curatoriales» será presentado por las profesoras cubanas María de Lourdes Mariño y Anamely Ramos, dos cuestiones fundamentales son esbozadas en este ensayo: la curaduría como acto creativo y la pedagogía como diálogo.
- «Pedagogía e imaginarios» será presentado por los profesores y artistas Ricardo Forriols y José Luis Cueto de la Universidad Politécnica de Valencia quienes aportarán sus experiencias en el bregar por estas coordenadas.

Realizaremos también el panel «Construcción de una mirada indisciplinada». La experiencia de un diplomado de producción simbólica será socializada como una propuesta de iniciación en problemáticas contemporáneas de la construcción de máquinas de sentido. Alumnos y profesores dejarán testimonios de esto.

Estos son algunos de los temas propuestos que serán presentados en conjunto con un seminario de tesis, donde se expondrá una muestra de los trabajos de diploma de artes plásticas más relevantes de nuestra Institución.

El proyecto pedagógico del ISA será desplegado dentro de los límites donde se construyen sus metodologías y sus discursos. Cada año expondrá los resultados artísticos en correspondencia con sus sistémicas, validando así una pedagogía colectiva que se enriquece en el transcurso de los procesos académicos.

Otro camino para el diálogo se concentrará en los proyectos artísticos en los talleres, que fungirán como espacios abiertos para la creación, y donde se podrá interactuar con el trabajo del artista líder invitado.



Instituto Superior de Arte (ISA), Universidad de las Artes, Cuba, 2005. Archivo del ISA. Foto cortesía de la autora.

El ISA reorganizará sus enclaves para dar paso a propuestas de artistas que desarrollarán sus obras en diferentes tipos de soportes. La dinámica de las muestras estará focalizada en diversas superficies. Una de ellas será la Galería, que cuenta con un área privilegiada, conformada por tres cúpulas que se integran a su vez a un mismo espacio, donde se organizará una exposición de artistas estudiantes de todos los años académicos. En los planos exteriores quedarán erigidas maneras plurales de hacer tanto en procedimientos como en sabidurías.

El emplazamiento de las obras en el espacio público será otra dirección asumida por los organizadores del evento. Se proyectarán trabajos grupales o individuales en diversas manifestaciones o expresiones artísticas. Se dispondrá de un área de la Facultad de Artes Plásticas para realizar piezas escultóricas a partir de la utilización de la chatarra. El aprovechamiento del entorno natural del ISA favorecerá la ejecución de

variadas acciones sobre arte-naturaleza que presenten los integrantes del encuentro.

El trabajo con las nuevas tecnologías ocupará una plaza importante de interacciones para la presentación de propuestas visuales de artistas cubanos e internacionales que participen. La proyección de los espacios de socialización se hará visible en la intervención en redes sociales, como el barrio El Romerillo, que se distingue por un entramado urbano típico.

Cómo será imaginado el espacio social, cómo se dejarán ver los discursos de compromiso con el ciudadano y el creador, cómo se entablarán los diálogos sobre arte-naturaleza, qué aspectos arrojará el debate sobre los procesos pedagógicos artísticos, entre otras, constituirán parte de la diversidad de preguntas que ofrecerá este evento a sus participantes. A partir de los diferentes trazados que asumirán los hacedores de este encuentro, se percibirá un extraordinario

espectro de imaginarios que sin duda enriquecerá la visión de todos.

Los distintos campos de nuestra Universidad participarán completando el escenario de colaboración transdisciplinar y asumiendo el espacio de la Bienal desde sus propias prácticas artísticas, de manera que el teatro, la danza, las artes plásticas y la música completarán la mirada de esta gran fiesta de las artes.

Desde el Departamento de Grabado se ofrecerá un taller de técnicas serigráficas y alternativas que tendrá un carácter interactivo. Por otra parte, se brindará un taller de serigrafía aplicada a la cerámica. También nuestro Departamento de Fotografía organizará la muestra «Luz a tu propia química», en una edición especial para la Bienal.

La curaduría será realizada por un equipo de especialistas para cada zona expositiva, quienes valorarán las propuestas de estudiantes y profesores cubanos e internacionales.

Así pues, el ISA abrirá sus puertas a todos los creadores visuales interesados en formar parte de nuestro espacio en la XI Bienal de La Habana. ¡Sean bienvenidos!

Por Julia Grecia Portela Ponce de León

Profesora de Historia del Arte Latinoamericano, directora del Departamento de Estudios Teóricos sobre el Arte del ISA, Universidad de las Artes de Cuba, curadora y crítica de arte.

a:fuera

LA BIENAL DE VENEZIA 2011

«54ª Bienal de Venecia»

Directora artística: Bice Curiger

Organiza: La Biennale di Venezia

4 de junio al 27 de noviembre del 2011

Visitar la Bienal de Venecia es siempre un momento de grandes expectativas; uno espera poder descubrir nuevos artistas interesantes o comprender mejor la obra de artistas más establecidos. La Bienal de este año es la más grande en la historia, con 89 participaciones nacionales que se extenderán por los Giardini y por toda la ciudad. Hay tanto para ver, todas estas obras, todos estos nuevos artistas... En realidad, sería necesario prepararse desde antes para la exposición, pero es prácticamente imposible hacerlo. ¿Cómo podemos conocer a todos estos artistas que se presentan aquí?, ¿cómo podemos conocer todas estas obras de arte? Queda tan solo la mera presencia visual de la obra de arte, y no podemos saber con certeza si hay o no un pensamiento detrás de ella, mucho menos un pensamiento que tenga sentido, que tenga un contenido real. Después de haber visto los Giardini, el Arsenale y la mayoría de las exposiciones en la ciudad, en nuestra opinión esta es tal vez una de las peores bienales, o por lo menos no una de las mejores.

El título general de la Bienal de este año es «Iluminaciones», y fue elegido por la curadora Bice Curiger. Pero no estamos seguras de que ponerle un título a un evento como este sea de gran ayuda. La mayoría de los países participantes y otras iniciativas parecen seguir su propio pensamiento, sus propias directrices y sus propios sistemas sociales y políticos. La influencia de Curiger en los pabellones nacionales se reduce a casi nada, y esto significa que las presentaciones en cada uno de los pabellones nunca podrán encajar unas con otras o en el título que se le dio a la Bienal. Se convierte en una simple mezcla de diferentes manifestaciones individuales. Pero también pensamos que no se debe responsabilizar a Bice Curiger por el Pabellón Central y el Arsenale, las dos exposiciones respaldadas por ella. Muchos factores que influyen en el resultado de este tipo de exposiciones están fuera de su control, por ejemplo, el tiempo que se tiene disponible para organizar la exposición y el enorme esfuerzo financiero que esta implica. Seguramente Curiger hizo todo lo que tenía a su alcance para lograr una buena exposición.

Maurizio Cattelan, *Others*, 2011, palomas taxidermizadas, 54ª Bienal de Venecia.
Foto: Francesco Galli, cortesía de la Bienal.



El pabellón central de los Giardini

En el pabellón central, Maurizio Cattelan es omnipresente. Sus palomas taxidermizadas están sentadas en las vigas de casi todos los salones e incluso en la parte frontal del edificio. Hemos visto cómo, muchas veces, se abusa de las palomas para decir diferentes cosas, pero en este caso no tenemos idea de cuál es el contenido, o de si hay algún contenido en absoluto. Cattelan parece ser el artista de moda y, dada su presencia generalizada en esta exposición, deja una marca en el resto de las obras de arte: es imposible no advertir todas las obras de arte que parecen ser un ardid, una broma, más que una manifestación seria. Hay una instalación con barro pegado a la pared, cabezas parlantes, pantallas de video y grandes piezas en papel. Es casi como si todo este arte estuviera hecho para una atracción visual rápida. Al igual que con Cattelan, la pregunta es si estas obras tienen del todo algún contenido. Es probable que los artistas tuvieran la mejor intención al crear estas obras y al hacer que se vieran de este modo, ¿pero qué tan profundo debemos

cavar para encontrar la razón de este tipo de ardidés? Tal vez la actual crisis financiera podría ponerle fin a todos estos artistas de trucos. Podría detener o por lo menos desestimular la búsqueda del éxito fácil y podría ser una oportunidad para que algunos artistas encuentren lo que son capaces de hacer, para renovar una búsqueda seria en el arte contemporáneo y reflejar la capacidad de los seres humanos, y no ser solo una victoria rápida y fácil. Por ahora, es triste ver que desafortunadamente el hambre del mundo por los objetos de arte nos ha traído tantas obras sin una razón aparente detrás de ellas más que el simple afán de mostrarlas.

Lo más destacable en este pabellón central es probablemente el espacio principal, donde se muestran obras de Tintoretto junto con más palomas de Cattelan. ¿Por qué se exhibe este pintor veneciano renacentista en el Pabellón Central, dedicado al arte contemporáneo? Continuando nuestro recorrido, llegamos al espacio más «atractivo»: allí se presenta



Christoph Schlingensiefel, *Eine Kirche der Angst vor dem Fremden in mir*, 2011, instalación del oratorio Fluxus de Christoph Schlingensiefel en el Pabellón de Alemania. Vista del altar con proyección fílmica. Foto: © Roman Mensing, artdoc.de.

una estructura espacial de Monika Sosnowska, con fotografías de David Goldblatt y una instalación de Haroon Mirza. Las fotos de Goldblatt son una buena documentación de la vida y la existencia en Sudáfrica. Al observar las fotos, se sigue escuchando el sonido un tanto inquietante de *Sick*, el trabajo de Mirza, un joven artista que sin motivo aparente ganó el León de Plata de la Bienal. Al igual que con muchos otros, sería necesario un estudio extenso de este artista para entender su obra. Pero con este sonido abrumador, el trabajo deja una buena impresión.

Pabellones nacionales en los Giardini

Al caminar a través de los Giardini, es hermoso ver los diferentes tipos de edificios que representan a cada uno de los países participantes. Ha habido muchas discusiones sobre el concepto de los edificios individuales. Al ver las diversas presentaciones nacionales, no se puede ignorar que el arte contemporáneo se ha convertido en un asunto global. Tal vez la belleza de la Bienal reside en esta unificación de artistas. Pero

con tanto que ver también es importante que la obra de arte atraiga nuestra atención, de lo contrario se pierde la buena voluntad para tratar de descifrar su contenido. Para captar la atención del visitante no es necesario acudir a ardidés visuales o grandes efectos. También se puede hacer usando medios sencillos. Pero aquí en los Giardini no se aplica en absoluto.

Alemania dejó una impronta y será recordada por darnos una presentación fuerte. La palabra «Germania» en la parte exterior del pabellón fue reemplazada por «egomanía», lo cual cambia la percepción de todo el edificio. No es posible ingresar a un pabellón como este sin saber que su opinión ya está formada antes de entrar. Hay muchas fotos y videos sobre la vida, la enfermedad, la muerte, la presunción, la subjetividad, presentadas en un ambiente que evoca una iglesia. Francia está representada por Christian Boltanski con su obra *Chance*. Siempre hemos tenido dudas sobre Boltanski después de haberlo entrevistado una vez en París. Pero aquí se las arregla de nuevo para ser fiel a su tema.

La estructura del edificio de metal con las máquinas de impresión, las imágenes «impresas» de rostros humanos, nos muestra la infinitud de la existencia humana, de manera aparentemente simple pero muy eficaz. En el pabellón francés no se encuentra la individualidad sino la humanidad y la vida como un flujo continuo.

El pabellón griego también es muy fuerte. *Más allá de la Reforma*, de Diohandí, es un espacio que simula un templo. En el curso de un camino con agua a ambos lados, uno se ve obligado a caminar en dirección de la luz que está al frente. Espacio, luz, agua, sonido; todos los elementos esenciales. Muy buenas intenciones, que tal vez podrían haber sido ejecutadas un poco mejor. Es posible que los griegos no hayan tenido los recursos financieros necesarios. Después de dejar el pabellón griego se hace más evidente que hoy en día exhibir arte de alta calidad internacional, por desgracia, requiere con frecuencia de respaldo financiero. Es un desarrollo del arte contemporáneo que no puede ser ignorado. A menudo se ha criticado, pero hoy es inevitable.

España está viva y parece querer decir algo. Con el título «Lo inadecuado» propone performances curados por la artista Dora García, en colaboración con otros artistas y curadores. Como afirma García: «Lo inadecuado pretende sustituir la idea de un pabellón nacional con un pabellón que muestra curiosidad por el contexto en el que se encuentra». Muy relevante aquí es que haya personas muy preocupadas por las cosas. Ellos nos sacuden, en un intento arduo por transmitir un mensaje. Un *performer* grita, habla en voz alta a todo el mundo. Sus palabras no parecen pertenecer a ningún idioma, lo que podría ser la esencia de este performance. Más allá del lenguaje vocal comprensible, se está comunicando un mensaje. El idioma no es una barrera; en este caso entendemos que son seres humanos que se preocupan por algo y que quieren explicarnos algo, hacernos sentir. Y lo hacemos. Hay una energía, suceden cosas inusuales. España parece haber tomado esta Bienal con una seriedad refrescante. Con la participación de todas las personas involucradas, esto es lo que siempre pensamos que debería ser el arte: seres humanos con alta integridad

Diohandí, 2011, pabellón de Grecia en la 54ª Bienal de Venecia.
Foto: Panoskokkinias, © Diohandí, cortesía de Kalfayan Galerías, Atenas – Salónica.



que intentan comunicarse con otros seres humanos. Con esta presentación, España puede sentirse orgullosa de su presencia en los Giardini.

El Arsenale

En el gran espacio del Arsenale solo unos pocos nombres se destacan entre los 83 artistas invitados. Empieza con la muestra de una casa de madera sobre pilotes, obra del artista chino Dong Song. Después encontramos al artista eslovaco Roman Ondák con su cápsula del tiempo usada para representar a los 33 mineros chilenos que fueron traídos de vuelta a la superficie de la tierra el año pasado. Al igual que con muchas otras obras que se muestran aquí, es difícil captar su aspecto artístico, más allá de ser estructuras humanas. Una vez más, el mensaje de los artistas no está claro. Si esta es una representación de la humanidad, entonces es un triste espectáculo.

La prometedora obra de James Turrell parece estar en construcción, pero sin ver al artista se puede estar seguro de la calidad de su trabajo y de que habría podido ser lo más destacado del Arsenale. Las figuras humanas en «mármol» de Urs Fischer son una gran vela que se consume en llamas. ¿Es este el fin definitivo del

pasado? ¿O el final de los humanos? ¿Quiere liberarnos o liberarse a sí mismo del pasado, de la belleza, de la estética? Este trabajo puede crear un impacto, pero para nosotras no es más que un impacto engañoso. Por lo menos sentimos curiosidad por el mensaje que quiere transmitir Fischer con este objeto en llamas. Otro trabajo interesante es el de Christian Marclay, *The Clock*, una película de 24 horas hecha de pequeños recortes fílmicos que muestra la hora exacta del instante en que se mira. Es un tema fantástico: el tiempo. ¿Pero cuál es el mensaje de Marclay? ¿Necesita pequeños recortes fílmicos para generar conciencia sobre el tiempo, el espacio, la existencia? Por supuesto que es posible llegar a un público grande, a muchas personas sensibles a este tipo de trabajo. Sin embargo, los trucos baratos se desgastan muy rápido y para generar un impacto significativo como una presentación intelectual de la humanidad en el arte contemporáneo de hoy debemos ser cautivados de una manera más sincera.

El pabellón de América Latina, titulado «Entre siempre y jamás», y en el que se presentan diversos artistas, ofrece un bonito contraste. Cada artista tiene algo que decir y parecen estar preocupados por la difícil relación entre las culturas occidentales y los



Christian Marclay, *The Clock*, 2010, edición de 6, un canal de vídeo, duración: 24 horas. Foto cortesía de White Cube (Londres) y Paula Cooper Gallery (Nueva York).

países en desarrollo. Varios de estos artistas muestran la agresividad que han sufrido. Claudia Casarino nos recuerda la historia de las mujeres en Paraguay y cómo se les trató durante la dominación española. María Rosa Jijón, de Ecuador, se ocupa de la independencia de la Confederación de Pueblos Indígenas de la cuenca del Amazonas en IIRSA. Dientes humanos en la escultura de Adán Vallecillo de Honduras. Juan Fernando Herrán de Colombia da un vistazo a los barrios pobres que reciben diferentes nombres dependiendo de los países latinoamericanos en los que se encuentran, y presenta fotografías que muestran rastros de los seres humanos en la creación de viviendas, pasos hacia sus hogares. Todo el mundo aquí parece estar luchando con su pasado y con la importancia de la historia. El tema de este pabellón en conjunto es muy claro. Es una muestra colectiva conformada por artistas que nos hablan de las transformaciones relevantes en la política y en la sociedad. Dado que el tema debe ser tomado en serio, la mayoría de los participantes nos dan una lección de historia, pero aquí se convierte en una obra de arte.

Con obras de Katharina Fritsch, Sturtevant y Asier Mendizábal, el Arsenal se apaga como una vela, sin nada que destacar. Si se mira con cuidado, todos los artistas probablemente tienen una intención detrás de su trabajo. Algunos, sin embargo, requieren ser observados realmente muy de cerca, y el concepto puede ser un problema personal muy pequeño que no tiene ningún significado sustancial y constante que atraviese toda la obra. Por supuesto, en esta Bienal las personas deben tener una oportunidad justa para presentar su trabajo en una plataforma. Pero tal vez todas estas obras no sean necesariamente obras de arte y deban ser entendidas más bien como objetos hechos por personas que están tratando de encontrar una manera de expresarse. El recorrido por el Arsenale fue como un rompecabezas para nosotras. Tratamos de encontrar un significado. Pero, por otro lado, creemos que esta exposición es una oportunidad perdida para llegar a otros seres humanos, a un público.

Además de los Giardini y el Arsenale hay muchos otros eventos llamados «colaterales», algunos de los cuales son impresionantes; otros, no tanto. Nosotras mismas somos curadoras de la exposición «Personal Structures» en el Palazzo Bembo, la cual forma parte de un proyecto en curso que inicia con el artista holandés Rene Rietmeyer y que está dedicado a los temas de tiempo-espacio y existencia. Para nosotras fue aparentemente una tarea más fácil que para Bice Curiger, por lo que sería injusto comparar ambos esfuerzos. Tuvimos la libertad de elegir a todos los artistas nosotras mismas, pudimos presentarlos dentro de un contexto determinado e incluso tuvimos participación en las decisiones sobre las obras que se exhibieron. Como cada artista dedicó toda su obra a los conceptos de tiempo, espacio o existencia, nuestra exhibición tuvo una mayor sensación de homogeneidad. Usar un palacio de 24 habitaciones permitió a cada artista hacer su propia declaración con contundencia dentro de un espacio determinado. «Personal Structures» es un conjunto impresionante y no se puede comparar con la exposición en el Arsenale, donde en un espacio muy grande se exhiben obras de arte unas al lado de las otras. Nuestra exposición es independiente y también forma parte de los otros eventos colaterales que enriquecen la Bienal como un todo. Por lo tanto, visitar Venecia y la Bienal, incluyendo varios de los eventos colaterales, es sin lugar a dudas importante para mantenerse al día con lo que está sucediendo en el mundo del arte como un todo.

Por Karlyn De Jongh, Sarah Gold y Valeria Romagnini
Artistas, investigadoras y curadoras independientes.

publicados



30 AÑOS DESPUÉS

MEMORIAS DEL PRIMER COLOQUIO LATINOAMERICANO SOBRE ARTE NO-OBJETUAL Y ARTE URBANO

Medellín: Museo de Antioquia, Museo de Arte Moderno de Medellín, 2001, 382 páginas.

ISBN: 978-958-8562-30-8

El 15 de mayo de 1981 presencié en las instalaciones del viejo aeropuerto Olaya Herrera de Medellín una osada ceremonia en la que la artista argentina Marta Minujín intentaba quemar un enorme muñeco de veinte metros que representaba a Carlos Gardel. Ella insistía, pero el cuerpo de algodón (colgado dentro de una estructura metálica) se resistía a encender, mientras la multitud al otro lado de la reja, límite del aeropuerto con la calle, le gritaba «asesina», una y otra vez. Me encontraba charlando con mi amigo, el conocido crítico Pierre Restany, luego de que ambos hiciéramos un debate público con Marta Traba sobre las bases filosóficas y estéticas de la «posmodernidad», en una de sus últimas intervenciones en Colombia, antes de su muerte dos años después. De repente, Restany me codeó y brincó de la risa —esa que lo caracterizaba como entre Papá Noel y docto crítico francés—, para luego anunciarme que al fin prendía fuego el muñeco, pero solo cuando la Minujín le pasó la antorcha prendida por debajo de la bragueta del Gardel de algodón. Así fue la ironía del inmortal cantor que de lejos, desde el más allá, se la jugó a la artista, amenazándola desde su propia virilidad, haciendo complicidad con el pueblo del popular barrio Manrique (cuna del lamento gardeliano en Medellín) que le gritaba, pues para ellos no se trataba de ninguna «acción de arte» lo que presenciaban, sino un hecho temerario contra el símbolo de la bohemia y la noche en esta ciudad, justo donde el célebre cantante había muerto envuelto en llamas debido a un accidente aéreo. Estas fotos que anexo son el principal recuerdo de hace treinta años, cuando se celebraban en conjunto la «IV Bienal de Medellín», a la cual fui invitado, y «El coloquio latinoamericano sobre arte no-objetual», que dio origen al libro que comento. Tiempos grandes de esa ciudad, que había asumido un liderazgo nacional e internacional en asuntos de arte, teoría y crítica.

Eran justo los tiempos en los que la teoría del arte se acercaba a ser parte fundadora de cada obra, pues lo importante de ese evento, visto en retrospectiva, es que fue uno de los primeros en el país, y quizá el más sonado, en el que de modo directo se intentaba poner la teoría sobre la obra, o mejor, en el que se discutían distintos enfoques de las disciplinas sociales —como de la antropología, la teoría marxista, la semiótica



Marta Minujin, *Gardei*, 1981, performance que consistía en la quema de una escultura de algodón de 14 metros de alto, Primer Coloquio Latinoamericano sobre arte no-objetual y arte urbano, Medellín. Fotos: Armando Silva, archivo personal.

o la reciente teoría de la comunicación—, como perspectivas desde donde entender la producción artística o los movimientos de arte que se querían definir desde una específica zona geográfica y cultural. Tal es el caso, por ejemplo, de lo no-objetual entendido como marco de identificación de América Latina. Y en eso, como mostraré luego, el evento también se adelantaba a algunas discusiones que vendrían años después, las del nuevo milenio, en las que la discusión sobre la decolonialidad, la altermodernidad o hasta la no occidentalidad y las estéticas decoloniales, aparecen en primer orden como estrategia de cambio, pero ahora desde las ciencias sociales, tomando de nuevo a América Latina como el «lugar del debate».

El libro reúne varias de las intervenciones del Coloquio, con distintas posiciones que fueron destacadas por quienes lo presentan, Alberto Sierra, Mirko Lauer y, en especial, Augusto del Valle, quien parte de un concepto de Juan Acha, su inspirador, en el sentido de llevar el arte no-objetual al terreno de la antropología, pero «no centrándose en los mitos, sino en el proceso de aparición de ellos, que es el encuentro del mestizaje, creador y transformador». Por mi parte, propongo que esa dimensión cultural que acogía en ese momento el término «no-objetualismo» enunciaba, además, otras dos características. Primero, la búsqueda de un ámbito público para mostrar o proponer arte que no fuera necesariamente el museo, lo que con los años adquiriría aún más importancia, pues el arte que luego se llamaría público salió de esos lugares cerrados y solemnes, y se desplazó más bien a las calles y a otros escenarios, como los medios y sitios no convencionales. Pero también ya entonces se ponía de presente con ese término la influencia de los dispositivos tecnológicos en el arte, sin que entonces se tuviese la infraestructura que llegaría luego, y que permite que lo digital sea medio y fin en sí mismo (mediatización antes que mediación) en la experimentación tecnológica de la creación actual. Así que, resumiendo, la visión culturalista y local, lo público y el énfasis en los dispositivos tecnológicos pueden ser tres principios conformadores de lo que se llamó lo no-objetual, ese arte que no se produce en un objeto, en una escultura

o una pintura, ni siquiera en una foto, sino a modo de concepto, de memoria de un proceso, de intervención sobre lo que ya existe o que pretende más bien dar significados sociales antes que realizar una obra material. Y las opciones de ese momento eran los *happening*, los *performances*, el video, las instalaciones, las acciones corporales, entre las más relevantes.

En algunas de las ponencias presentadas se destacan una u otra de esas determinantes. A lo cultural y antropológico se dedica el texto de García Canclini —un anticipo de su libro publicado al año siguiente (1982)— sobre las «Culturas populares en el capitalismo», y en el cual habla de lo popular más que de lo indígena o étnico radical, propios de las escuelas de esos estudios por esa época. En particular se concentra en las artesanías, para desde allí examinar el fenómeno de consumo mediante una cierta visión marxista. En particular estudia las artesanías que corresponden a un producto popular, pero que al cambiar de destinatario en su rotación cambian también su producción cultural. Se trata del paso del mercado campesino a la *boutique* urbana, cuando las artesanías emigran. Mientras la artesanía campesina y popular se localiza en el mercado y en la fiesta rural, donde se impone un orden, en las ciudades se intercambian como productos del capitalismo. Cercano a ello está el ensayo sobre retablo de Mirko Laur en el Perú, en el que los usuarios simbólicos de estos objetos asumen su poder mágico, y no como hecho estético u objeto de colección. O sea que lo popular en este caso es también la base de una creencia y una convicción de valores espirituales, y no el impulso a un consumo moderno a partir de alguna representación arcaica.

El arte corporal fue otro de los temas que surgió en la búsqueda de las expresiones no convencionales, como en Brasil, donde, según dice Aracy Amaral, no se diferencia lo suficiente el límite entre el arte, el divertimento, la fiesta o el carnaval, el evento social y el artístico. Ese sentido de «aventura brasileña» que parece dominar a la sociedad también lo es en su arte y su estética. En el Coloquio hubo varias referencias al Carnaval de Río como hecho social lleno de arte que no acontece en las galerías, pero que sí compromete la expresión identitaria de una colectividad. Esto significa que esta fiesta nacional es una réplica de distintas manifestaciones sociales donde el juego, la estética y la inversión de papeles sociales se relacionaban con algún tipo de hecho artístico llamado no-objetual. Al respecto, no debe olvidarse el libro *Carnavais, malandros e heróis* de Roberto da Matta, publicado justo en 1980.

María Helena Ramos enfatiza que lo no objetual corresponde al arte no convencional y hace referencia al artista Jacobo Borges, entre otros, como expresión de esa condición. Encuesta a varios artistas venezolanos (como a Carlos Zerpa), a quienes hace distintas preguntas sobre los procesos creativos; sus respuestas la llevan a asumir que no hay los suficientes elementos para pensar en un proceso de comunicación, como el que dominaba en la lingüística del momento, pues este nuevo arte ya rompe esa relación emisor-receptor y ello será otra de las condiciones comunicativas del arte no-objetual. Nuevos públicos aparecen, distintos a los de los museos y galerías,

y una nueva teoría de la comunicación llega en su auxilio para tratar de explicar el funcionamiento de las nuevas modalidades del arte o, quizá mejor, de la estética

Lo urbano también se hace presente si bien aún de manera tímida, como en las notas de Silvia Arango y Emilio Sousa, para quienes el mismo espacio urbano puede compararse a la obra de arte. Ya no hablamos de la pintura como arte mural ni de las esculturas puestas en sitios públicos, sino del espacio urbano como «hecho estético», lúdico, trascendente al paseo urbano y construido de modo colectivo. Se perfila acá la teoría del *síte* o sitio específico desde donde una acción de arte afecta no tanto el lugar concreto, sino que toca todo el sistema de valores éticos y estéticos (con los años esto se llamará efecto político desde la estética) de la ciudadanía y la ciudad.

Para concluir, es bueno observar las relaciones entre ese interés de los no-objetualistas por lo latinoamericano, la identidad que buscaban en innumerables manifestaciones alrededor del arte (a veces apoyados en teorías sociológicas o antropológicas), con lo que se desarrolla desde los noventa en distintos escenarios de las ciencias sociales sobre temas que convergen de nuevo en la búsqueda por la latinoamericanidad. Teorías como las de la posoccidentalidad, la decolonialidad o la altermodernidad se hacen preguntas relacionadas con la posibilidad de «deshacer al colonizador» para encontrar un camino «no occidental» de desarrollo social y cultural. Dice Fernández Retamar —quien introdujo la palabra «posoccidental»— que «“los latinoamericanos verdaderos no somos europeos”, es decir “occidentales”», lo que entraría muy bien en relación con los descendientes de aborígenes y de los afros. Es justo decir que esos indígenas y negros «lejos de constituir cuerpos extranjeros a “nuestra América” por no ser “occidentales”, pertenecen a ella con plena derecho; más que los [...] descartados “civilizadores”» (Fernández 1995). Esas preguntas, diría radicales y por esto excesivas e inviables, se complementan hoy reemplazando lo occidental con lo global, según propone W. Wignolo. Así que varios de estos analistas —que toman con especial referencia la sociología de Immanuel Wallerstein (y a otros autores como Aníbal Quijano y Enrique Leff, entre otros)— proponen «sacar al conquistador de sus entrañas» y llegan como Wignolo a pedir salir del mismo lenguaje donde campea el intruso extranjero colonizador y conquistador. ¿Es eso posible? Se propone una especie de descentración del pensamiento, pues la misma modernidad se confunde con la colonización occidental. ¿Es posible entonces una ciencia social no eurocéntrica en nuestra región?

La reorganización de la producción del conocimiento (en América Latina) desde una perspectiva posoccidentalista tendría que formularse en una epistemología fronteira en la cual la reflexión (filosófica, literaria, ensayística), incorporada a las historias locales, encuentra su lugar en el conocimiento desincorporado. Pero a mi manera de ver, lo que se dice de lo latinoamericano es lo que hace en el arte, como impulso estético trascendente. O sea, es el arte el que permite la descentración, y esta acción no solo le corresponde a los nativos de América Latina, lo que sería una afirmación o exaltación inútil, sino que es desarrollable en todo ser humano que se aleja de todo proceso de alienación y de control. Es por esto que veo factible aprender

como proyecto para la decolonización lo que proponían los no-objetualistas desde el arte, en cuanto ellos asumían de entrada una estética decolonial como modo de enfrentar el poder del ser habitado por colonizajes que impiden autonomías.

Referencias bibliográficas

Fernández Retamar, Roberto. 1995. «Nuestra América y el Occidente», en Leopoldo Zea, *Fuentes de la cultura latinoamericana*. México: Fondo de Cultura Económica.

Por Armando Silva

PhD en Filosofía y Literatura Comparada de la Universidad de California y director del Doctorado de Estudios Sociales de la Universidad Externado de Colombia.
ciudadesimaginadas@gmail.com

arteBA

www.arteba.org // facebook.com/arteBA // twitter.com/arteBA

2012 . EDICION 21
18 AL 22 DE MAYO
LA RURAL . BUENOS AIRES

PETROBRAS

A:dentro + A:fuera + publicados

Si usted desea que sus exposiciones, seminarios, eventos y novedades bibliográficas sean reseñados en ERRATA#, puede ponerse en contacto con nosotros a los correos: revistaerrata#@idartes.gov.co o artesplasticas.revista@gmail.com



punte en **ERRATA#**

Nº4 PEDAGOGÍA Y EDUCACIÓN ARTÍSTICA

EDITORIAL 12

ARTE Y EDUCACIÓN: ¿QUIÉN LE PINTA EL CASCABEL AL GATO? /

Luis Camnitzer 16

El arte en las escuelas no es juego de niños 20
María del Carmen González

*Curaduría pedagógica, metodologías
artísticas, formación y permanencia:
el giro educativo de la Bienal del Mercosur* 42
Mônica Hoff

*Pedagogía para la práctica social: notas de
materiales y técnicas para el arte social* 64
Pablo Helguera

PEDAGOGÍA POIÉTICA Y SOCIEDAD DEL CONOCIMIENTO /

Víctor Laignelet 84

Arte, ciencia y universidad 86
Manuel Santana y Víctor Laignelet dialogan
con Lucas Ospina

*Anotaciones sobre la enseñanza del arte,
la universidad y la historia* 108
Miguel Huertas

Pensamiento visual y pedagogía 130
Javier Gil

Un fármaco 148
Víctor Laignelet

DOSSIER 160

Ex-Situ/ In-Situ por Fernando Escobar Neira
Helena Producciones
Humberto Vélez

Jaime Ávila
Lucas Ospina
Manuel Arturo Romero Pulido
María Adelaida López
Tranvía Cero
Xavi Hurtado
Daniel Castro Benítez

ENTREVISTA 218

Procesos creativos y pensamiento artístico
Entrevista a Luis Camnitzer por ERRATA#

A: DENTRO 230

Museos de historia, más vivos que nunca
Dominique Rodríguez Dalvard
*Sobreponerse a los propios prejuicios:
lecturas en torno a la exposición de Beuys
en Bogotá*
Mónica Marcell Romero Sánchez

A: FUERA 242

El artista como pedagogo
Marcelo Gutman
Beuys bajo la curaduría de un Banco
David Gutiérrez Castañeda
Prácticas artísticas e imaginarios sociales
Julia Grecia Portela Ponce de León
La Bienal de Venecia 2011
Karlyn De Jongh, Sarah Gold y Valeria
Romagnini

PUBLICADOS 264

INSERTO

Harrell Fletcher



ALCALDÍA MAYOR
DE BOGOTÁ D.C.

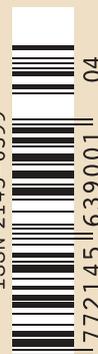


BOGOTÁ
POSITIVA
GOBIERNO DE LA CIUDAD

ERRATA#

Colombia \$30.000

ISSN 2145-6399



9 772145 639001 04