

Educación, herramientas y arte

Saúl Villa Walls

*It's essentially an idea that you can't
teach art, but if you're around artists
you might pick up something.*

JOHN BALDESSARI, BACALAUREATE, 2008

Actualmente podemos definir al artista como un profesional que cumple un cierto papel en el marco general del mundo del arte, un mundo que está basado -como cualquier otra organización burocrática o corporación capitalista- en la división del trabajo. En esta división del trabajo se distinguen con alguna claridad de los artistas otros profesionales como los coleccionistas, los administradores, curadores, directores de museos, galeristas, críticos de arte, maestros de arte, etc. Es decir, los agentes de las instituciones que conforman este mundo: el museo, la galería, la feria de arte y la escuela de arte.

La escuela de arte indudablemente juega un papel angular en este mundo, el de brindar el entrenamiento a los artistas pero ¿cuál es? ¿en qué consiste? y ¿qué tipo de conocimiento y dominio es transmitido en dicho entrenamiento? ¿tenemos los artistas un papel que jugar en la sociedad del conocimiento? ¿de qué manera debe estar diseñada la escuela para re-

sponder a las particularidades del quehacer artístico y que no simplemente se asimile a la norma académica impuesta desde otras disciplinas? es decir, ¿cómo mantener el impulso creativo dentro de un ambiente académico al mismo tiempo que cumplir con los requisitos necesarios de la profesionalización? Estas serán algunas de las preguntas a las que se aludirán en estas reflexiones que están elaboradas a partir de las necesidades de la enseñanza de las artes visuales y son puntos que considero deben tenerse presentes en cualquier discusión que aborde la problemática de la escuela de arte en la actualidad. Cabe mencionar que esta reflexión se hace a partir de mi experiencia docente en la Escuela Superior de Artes de Yucatán.

Boris Groys en su ensayo *El universalismo débil* (2011) enmarca la discusión de la siguiente manera y pone en evidencia que las cosas no son tan sencillas como aparentan, dice así:

La tradición en la que funciona nuestro mundo contemporáneo del arte, incluyendo las instituciones de arte actual, se formó tras la Segunda Guerra Mundial. Esta tradición se basa en las prácticas artísticas de la vanguardia histórica y en su actualización y codificación durante los años 1950 y 1960. Ahora, uno no

tiene la impresión de que esta tradición haya cambiado mucho desde entonces. Por el contrario, a través del tiempo se ha vuelto más y más estable. En las últimas décadas las nuevas generaciones de artistas profesionales encuentran su acceso al sistema del arte sobre todo a través de la red de escuelas de arte y programas educativos que se han vuelto cada vez más globalizados. Esta educación del arte globalizado y uniforme se basa en el mismo canon de la vanguardia que domina otras instituciones del arte contemporáneo- y que incluye, por supuesto, no sólo la producción de arte vanguardista, sino también el arte que se hizo más tarde dentro de la misma tradición. El modo dominante de producción del arte contemporáneo es el de la vanguardia tardía academizada. Por eso me parece que para ser capaz de responder quién es el artista se debe, en primer lugar, volver a los inicios de la vanguardia histórica y el papel del artista como se definió en ese momento.

El papel de la academia anterior a la vanguardia era muy claro. Allí, los estudiantes de arte contendían con los criterios bien establecidos de la maestría técnica en pintura, escultura y otros medios. Actualmente, las escuelas de arte en parte recurren parcialmente a este entendimiento de la educación artística, especialmente en el ámbito de los nuevos medios. De hecho, la fotografía, el cine, video, medios digitales, etc., requieren de ciertos conocimientos técnicos que las escuelas de arte puede enseñar. Pero, por supuesto, el arte no puede reducirse a la suma de las capacidades técnicas. Es por eso que ahora observamos el resurgimiento del discurso sobre el arte como una forma de conocimiento, un discurso que se vuelve inevitable cuando el arte es enseñado.

Ahora bien, la afirmación de que el arte es una forma de conocimiento no es nueva. El arte religioso presentaba las verdades religiosas en una forma visual, pictórica a un espectador que no podía contemplarlas directamente. Y el arte mimético tradicional pretendió revelar el mundo natural de todos los días de una manera en la que el espectador común no podía verlo...Pero lo que uno puede decir acerca de estas afirmaciones del arte como una forma específica de conocimiento es que fueron rechazadas expresamente por la vanguardia histórica, junto con los criterios tradicionales de la maestría necesaria relacionada con ellas. A través de la vanguardia la profesión del artista se convirtió en “des-profesionalizada”.

La instauración de una desprofesionalización del arte ha puesto al artista en una situación bastante incómoda, ya que esta desprofesionalización es a menudo interpretada por el público como el retorno del artista a una situación de falta de profesionalismo. En consecuencia, el artista contemporáneo comienza a ser percibido como un profesional no-profesional, y el mundo del arte como un espacio de “conspiración de arte”... Sin embargo, la desprofesionalización del arte realizada por las vanguardias no debe entenderse como un simple retorno a la falta de profesionalidad. La instauración de una desprofesionalización del arte es una operación artística que transforma la práctica del arte en general...Así, la des-profesionalización del arte es en sí misma una operación que requiere de gran profesionalidad.

(Groys, 2011: 104–106)

En pocas palabras, los artistas de las vanguardias desmontaron la profesión del artista con una gran

profesionalidad y es el estado de la cosas que rige actualmente.

De aquí que podemos entender la enorme ansiedad que produce fijar los contenidos de los programas de enseñanza de arte o la respuesta contraria, la actitud dogmática de querer encontrar construcciones “teóricas” que abarquen “todo”, supuestas metodologías que de un plumazo allanan el camino entre todas las disciplinas, siendo estas tan ineficaces como los dogmas reduccionistas al momento de enfrentarse a la complejidad del panorama de nuestra ultramodernidad en donde el tiempo ha desaparecido y frente a la cual el estudiante se encuentra con la necesidad de hacerse de las herramientas para navegarlo.

Esta ansiedad desaparece en parte si, por fin, abandonamos el punto de vista del espectador, el de la estética, presente en nuestra concepción y en nuestra educación del arte desde que Kant lo estableció y adoptamos el punto de vista del productor en donde todo lo que se le presenta, “teórico o práctico”, para ponerlo en los términos simples que muchas veces adopta la discusión, es susceptible de ser materia para una producción artística. Es desde este punto de vista, el del productor de arte, el artista, que se debe construir el espacio de transmisión de conocimiento.

Es así que la escuela de arte debe proporcionar lo necesario, es decir las herramientas, para desarrollar las poéticas de cada uno de aquellos estudiantes que pasen por ella, pero desde la perspectiva del productor de arte, no del espectador. Las preguntas y el paisaje son radicalmente distintos desde un lugar y otro. La concepción del arte, entendida como la que se formuló en la modernidad del mundo occidental y los supuestos bajo los cuales funciona se ven de manera muy distinta: el espectador se pregunta por el significado de las obras, el productor interroga la misma existencia del hecho artístico, es desde esta perspectiva que debe examinarse y construirse el espacio de la enseñanza de arte. El dilema se resuelve

en la diferencia entre producir algo para ser visto, algo visual, y la idea de enfocar nuestra mirada a la realidad; el programa de Manet: “pinto lo que veo”, origen del movimiento vanguardista, en todas sus iteraciones sigue vigente.

Por otro lado, si bien estoy de acuerdo con Groys en que el conocimiento artístico no se reduce a la suma de capacidades técnicas no considero necesario hacer una distinción tajante entre estas y la elaboración de discurso, este mismo puede considerarse una técnica o herramienta, mas bien propongo que las diversas técnicas se aborden de manera crítica y como componentes performáticos del discurso y no como un simple vehículo contenedor de “arte”. Hay que señalar que aprender se realiza en el tiempo lo mismo que para la adquisición de capacidades existe un proceso gradual de construcción de conocimientos, aprender técnicas, (“prácticas” o “teóricas”) antiguas o recientes, tiene sentido incluso si en algún momento posterior pasan por una revisión radical, o incluso se abandonan.

Por otro lado, James Elkins en su libro *Why Art Cannot Be Taught* (2001), aborda la problemática de la enseñanza del arte contemporáneo desde el mismo salón de clases.

Elkins propone enfocarse en lo que él considera los aspectos racionales del fenómeno. Argumenta que si queremos encontrar sentido a la actividad dentro del salón de clases debemos empezar por mirar de cerca lo que es susceptible de analizarse racionalmente.

Antes que nada inicia examinando lo que es enseñar y considera que no es importante definir lo que es arte ya que “arte es de lo que terminamos hablando en la escuela de arte, su definición es fluida y cambia junto con nuestros intereses” (Elkins, 2001: 92), inestable, por lo tanto susceptible a incorporar con cierta libertad contenidos tácticos o aleatorios. A fin de cuentas, desde principios del siglo XX cual-

quier cosa es susceptible de convertirse en arte.

Elkins nos dice que enseñar puede ser muchas cosas pero que hay un componente indispensable a todas ellas y es la intencionalidad. El maestro debe querer impartir y enseñar algo en un cierto momento y debe tener la intención de hacerlo para una cierta audiencia. No importa si el maestro está bien o mal, bien informado o equivocado. Lo mismo aplica a la de aprender, el criterio mínimo de aprendizaje pasa porque el estudiante crea que puede aprender de manera intencional, de otra manera no tiene sentido decir que el arte puede enseñarse. La intencionalidad es una parte esencial de enseñar y aprender.

Para responder a la pregunta ¿Se puede enseñar arte? Elkins enumera seis escenarios posibles:

- 1.- El arte se puede enseñar pero nadie sabe exactamente cómo.
- 2.-El arte se puede enseñar pero parece que no porque sólo muy pocos estudiantes se convierten en artistas reconocidos.
- 3.-El arte no se puede enseñar directamente pero puede ser cultivado y gestado.
- 4.-El arte no se puede enseñar ni cultivar pero es posible enseñar lo pertinente hasta justo antes del momento donde el estudiante comienza a hacer arte que es cuando deja la escuela.
- 5.- No se puede enseñar gran arte pero si un arte menor y mediocre.
- 6.-El arte no se puede enseñar pero tampoco cualquier otra cosa.

Si los escenarios 4, 5 y 6 son ciertos, si el arte no puede enseñarse, ¿qué es entonces lo que se puede enseñar?

Elkins sostiene que al menos existen cuatro escenarios adicionales en donde se enseña algo aunque no se admita que es enseñar arte como tal, estos son:

- 1.- Cuando los maestros enseñan crítica contemporánea y teoría del arte.

- 2.- Cuando los maestros le enseñan a los estudiantes como desempeñarse en el mundo profesional.

- 3.- Cuando lo que se enseña es agudeza visual. Y

- 4.- La respuesta más común a la pregunta ¿qué se puede enseñar cuando se enseña arte? es que se enseña técnica.

De acuerdo a Elkins los maestros y estudiantes de arte están en un aprieto. Unos no enseñan arte y los otros no lo aprenden, pero tampoco pueden hablar mucho del hecho de que esto así sucede. El enigma proviene, de acuerdo a Elkins, en gran medida del desarrollo histórico y de un concepto moderno de arte. La modernidad, desde sus inicios en el Renacimiento, se basa en la idea de que la técnica está, en última instancia, separada del arte. Lo que es claro es que enseñar técnica es por lo menos parte del problema de enseñar arte. Entonces enseñar técnicas pertenecería a esta situación particular de la enseñanza del arte, concretamente las herramientas como mediadoras entre la intención del maestro, la intención del estudiante y los materiales que se transformarán en arte.

Pasaré a examinar brevemente la dinámica de las herramientas en la adquisición de conocimiento.

Las herramientas son parte de cualquier técnica y para entender el papel que le asigno al concepto de herramienta revisaremos algunos conceptos de la teoría socioconstructivista de Lev Vigotsky y las ideas de Daniel Dennett.

Por un lado, Lev Vigotsky propone una teoría cognitiva que asigna un papel importante a la relación del sujeto con la realidad mediada por herramientas, a éstas les da un papel específico y complejo en la construcción de conocimiento. Por el otro, Daniel Dennett se ha ocupado de explicar el fenómeno de la conciencia, asignando un papel a las herramientas en la construcción de nuestra conciencia. Este rol es

semejante al que propone Vigotsky, aunque añade detalles los cuales, en mi opinión, complementan las ideas del primero. Al final propondré una suerte de hipótesis mínima que explica lo que podemos considerar aprendizaje y que se entreteje con el uso de las herramientas. La particular visión de Vigotsky sobre aquello que llama herramientas y la relación de éstas con la materia y el sujeto y las ideas de Dennett permiten esta postura pragmática.

Citaré del libro de Hernández Rojas (1998: 219-124) que explica de manera clara la teoría de Vigotsky y sirve a los fines de este trabajo.

Para Vigotsky, la relación epistémica sujeto-objeto, esencialmente bipolar en otros paradigmas, se convierte en un triángulo abierto en el que los tres vértices representan al sujeto, el objeto y los artefactos y los instrumentos socioculturales; y abierto a los procesos de influencia de un grupo sociocultural determinado.

Para Vigotsky estas son: a) la intervención del contexto sociocultural en un sentido amplio (los otros, las prácticas socioculturales organizadas, etc.) y b) los artefactos socioculturales que utiliza el sujeto cuando conoce al objeto. Así es el medio sociocultural el que pasa a desempeñar un papel esencial y determinante en el desarrollo del psiquismo del sujeto.

Al actuar sobre su objeto, el sujeto utiliza instrumentos de naturaleza sociocultural, los cuales, según Vigotsky (1979), pueden ser básicamente de dos tipos: las herramientas y los signos. Cada uno de estos instrumentos orienta de un modo distinto la actividad del sujeto. El uso de herramientas produce, sobre todo, transformaciones en los objetos o, como diría Vigotsky (1979), las herramientas “están externamente orientadas”. Por otro lado, los signos producen cambios en el su-

jeto que realiza la actividad, es decir están orientados internamente.

El núcleo teórico del programa vigotskyano está conformado por los siguientes temas:

a) La tesis de que las funciones mentales superiores sólo pueden entenderse a través del estudio de la actividad instrumental mediada (uso de instrumentos).

b) La tesis que sostiene que las funciones psicológicas superiores tienen su origen y se desarrollan en el contexto de las relaciones socioculturalmente organizadas (p. 223).

Y propone la Zona de Desarrollo Potencial (ZPD) de la siguiente manera:

La distancia entre el nivel real de desarrollo, determinada por la capacidad de resolver independientemente un problema, y el nivel de desarrollo potencial, determinado a través de la resolución de un problema bajo la guía de un adulto o en colaboración con otro compañero más capaz (p.233).

De este modo podemos situar de manera clara el uso de las herramientas del paradigma planteado por Vigotsky como instrumentos mediadores en el proceso cognitivo. Por otro lado hay que identificar y entender claramente como una herramienta puede ser compuesta de otras herramientas: las técnicas echan mano de la herramienta sociocultural más importante que tenemos: el lenguaje, lo cual ya implica una interacción social compleja, pero esta no es indiferenciada sino que se coloca en el centro del acuerdo tácito de intenciones de maestro-estudiante. Lo cual abre el espacio a las consideraciones de Vigotsky y la Zona de Desarrollo Potencial.

Por otro lado podemos citar lo siguiente del libro de Daniel Dennett, *Kinds of minds* (1996) en el cual el autor distingue cuatro variedades de seres:

“Darwinianos”, “Skinnerianos”, “Popperianos” y “Gregorianos”. Los seres Darwinianos vienen en diversas formas. Los más básicos son los de circuitería simple (hard-wired), aquellos que sus respuestas de sobrevivencia están fijadas por la evolución. En el siguiente escalón están los Skinnerianos, capaces de aprender nuevas estrategias y respuestas por el reforzamiento, vía la recompensa, del comportamiento. Las redes conectivas simples caen en esta categoría y Dennett se refiere a ellas como aquellas con capacidades de aprendizaje básico. Los seres Popperianos, sin embargo, son capaces de desplegar recursos adicionales. Estos seres explotan una suerte de modelo interno de su mundo, capacitándoles a probar acciones en su imaginación antes de poner en riesgo su cuerpo en la acción real. Esta es una estrategia desplegada por la mayoría de los animales cuya sofisticación excede a la de los simples invertebrados. (Dennett, 1996: 99-100)

Las mentes como las nuestras, sugiere Dennett, usan todas las estrategias antes mencionadas pero añaden una vuelta de tuerca final: el lenguaje y la cultura. Somos seres Gregorianos, seres cuyos ambientes interiores están informados por las porciones diseñadas del ambiente externo, seres capaces de diseñar y utilizar herramientas. La idea es que una herramienta es un signo de doble sentido de la inteligencia: no sólo se requiere de inteligencia para reconocer y mantener una herramienta, no se diga diseñarla y fabricarla, sino la herramienta confiere inteligencia a aquellos con la suficiente suerte para acceder a ella. (Dennett, 1996: 101).

En este contexto, y por quien Dennett llama a éstos seres Gregorianos, Richard Gregory (1923-

2010) conocido investigador de la percepción, (www.richardgregory.org) describe a las palabras como una clase especial de “herramientas mentales”, mismas que permiten dar un gran paso hacia el nivel humano de destreza mental, beneficiándose de la experiencia de otros, aprovechando la sabiduría incorporada a las herramientas mentales que otros han inventado, mejorado y transmitido: así pues, aprenden a pensar mejor sobre aquello que deben pensar después - y así sucesivamente - creando una torre de reflexiones internas sin límite fijo o determinable.

Dennett también menciona la necesidad de tener la suerte, es decir, de estar expuesto y tener acceso a la herramienta valiosa, la cual le permitirá al estudiante incorporarla a su propio arsenal de instrumentos para hacer frente a las situaciones complejas como podrían ser los procesos inherentes a la creación.

Es esta recursividad de auto descripción la cual nos permite activamente construirnos como personas: somos el agente que puede hablar de su propia vida. Creamos nuestros valores al crearnos.... (Dennett, 1996: 102)

Es en este espacio de mediación que abren las herramientas, tanto en el sentido que utiliza Vigotsky como en el que propone Dennett, es en el que los maestros de arte operamos. Disponemos de un arsenal particular: desde los materiales y su transformación con herramientas, verbales y de otra índole, una rica historia que nos precede y el conocimiento de las consecuencias de la utilización de éstas y otras más sofisticadas para elaborar días y programas de trabajo en el taller, y así poder conferir al estudiante el poder de crear autocreándose.

Ahora bien, ¿qué es lo que tienen en común las ideas de Vigotsky y Dennett? Ambos llevan a cabo descripciones de mecanismos de la cognición y el papel de las herramientas en ella, y no explican necesariamente el fenómeno de la enseñanza pero sí la necesidad del intercambio para que esto se lleve a cabo.

Matt Ridley, en su reciente libro *The Rational Optimist* (2010), toma prestado un concepto surgido en el ámbito de la economía empresarial, el de la Inteligencia colectiva, y postula que ésta es la fuerza detrás del conocimiento y la innovación tecnológica. Propongo adoptarla como el mecanismo de cualquier innovación sea tecnológica o cognitiva. La idea central de la Inteligencia colectiva es que el conocimiento se genera en conjunto y por el intercambio entre sus individuos.

El intercambio de ideas cada vez mayor es la causa de una innovación cada vez mayor en el mundo moderno...Los innovadores están en el negocio de compartir. Es lo más importante que hacen, porque a menos que compartan su innovación no obtendrán ningún beneficio ellos o nadie más...El secreto del mundo actual es su interconexión. Las ideas tienen sexo con otras ideas en todo el planeta con una promiscuidad cada vez mayor. El teléfono tuvo sexo con el ordenador y engendró la Internet (Ridley, 2010).

Las ideas nuevas se generan en los intercambios de la colectividad.

Una escuela de arte es un espacio donde se reúne una comunidad a intercambiar ideas sobre arte. Una institución donde se examina, conserva, reproduce, genera y se archiva el conocimiento sobre la materia; se indaga sobre lo conocido pero ¿qué hay de lo nuevo? ¿qué papel juegan las instituciones de enseñanza de arte en la generación de lo nuevo? ¿será este el “aprieto” al que alude Elkins y en el que nos encontramos los involucrados en el proceso de enseñanza-aprendizaje del arte?

Lo nuevo es un componente del arte y a propósito Groy (2008) nos dice:

...para resumir el punto que he tratado

de hacer: el museo moderno es capaz de introducir una nueva diferencia entre cosas coleccionadas y no coleccionadas. Esta diferencia es nueva porque no representa ninguna diferencia visual existente. La selección de los objetos para “musealización” es interesante y relevante para nosotros sólo si no reconoce y postula diferencias existentes, sino que se presenta ilegítimo, sin fundamento, inexplicable. Tal selección abre al espectador una vista infinita del mundo. Y mas que eso (...) o para ponerlo de otra manera: el museo provee la posibilidad de introducir lo sublime en lo banal. En la Biblia, podemos encontrar la famosa declaración de que no hay nada nuevo bajo el sol: esto es, por supuesto, cierto. Pero en el interior del museo no hay sol. Y por esto el museo siempre fue – y permanecerá– como el único sitio posible de la innovación. (Groy, 2008: 42).

Aquí lo que propongo es extender a la escuela de arte funciones semejantes a las del museo como lo plantea Groy: el archivo desde y por el cual es posible establecer los criterios de lo nuevo. Es en el aula y a través de los instrumentos y herramientas: signos y materiales, que se ensaya, se pone en juego y se construye nuestro “curador” interno, al mismo tiempo que se construye nuestro artífice. Es la escuela en donde este proceso se encuentra abierto a la retroalimentación y a la transformación radical y así como el museo cada vez más se ha convertido en la plataforma de lanzamiento de lo nuevo, la escuela es, al igual que el mundo académico la que tiene cada vez más un papel relevante dentro de este sistema y que a medida que pasa el tiempo se es-

tablecen nexos cada vez más fuertes con las instituciones museales. La convergencia del arte con la academia es innegable. Es en este contexto que las técnicas, consideradas como herramientas de conocimiento, tienen cabida como un instrumento más en el paradigma propuesto por Vigotsky y que se complementa aquí con la visión de Dennett, Ridley y Groys; darle un punto de partida desde el cual se puede plantear la existencia de una disciplina, para que desde este fundamento sea posible desplazarse al ámbito del intercambio metodológico con otras, desde una profesional desprofesionalización.

Referencias

Dennett, Daniel (1996) *Kinds of minds*. New York: Basicbooks.

Dennett, Daniel (1995) *Darwin's Dangerous Idea*. New York: Touchstone.

Elkins, James. (2001) *Why Art Cannot Be Taught*. Chicago: University of Illinois Press.

Groys, Boris (2008) *Art Power*. Cambridge Massachusetts: MIT Press.

Groys, Boris (2011) *Going Public*. Berlin: Sternberg Press

Hernández Rojas, Gerardo. (1998). *Paradigmas en psicología de la educación*. México: Paidós educador.

Ridley, Matt. (2010) *The Rational Optimist*. New York: Harper Perennial.

Vigotsky, Lev. (2010) *Pensamiento y lenguaje*. Barcelona: Paidós