
TRADICIÓN, TRANSMISIÓN Y ESTRATEGIAS DE PRODUCCIÓN EN LA EDUCACIÓN ARTÍSTICA CONTEMPORÁNEA

José Antonio Liceranzu*

Resumo: El conocimiento en arte y su transmisión están sufriendo profundos cambios que van más allá de los problemas propios de la inserción en el Espacio Europeo de Educación Superior. Las modalidades de transmisión, los contenidos, las estrategias o la relación con la tradición se encuentran sometidos a un profundo cuestionamiento, a cambios irreversibles e inevitables. La creación de condiciones, de redes de apoyo y aprendizaje que permitan hacer arte, que guíen al estudiante a buscar lo que necesita saber, nos acerca a estrategias educativas que defienden un conocimiento surgido como consecuencia de un proceso de intercambio. La monitorización de los resultados en educación contrasta con la búsqueda de lo imprevisible en arte. La revisión del modelo de eficacia que permita introducir la falibilidad sin penalizarla, o el desarrollo de nuevas herramientas creativas de intercambio con el mercado, suponen otros tantos desafíos para el estado actual del sistema educativo del arte.

Palabras-clave: educación, tradición, transmisión, arte, contemporáneo, modelizar, condiciones, resultados, falibilidad, intercambio, saber, eficacia, mercado del arte, singularidad, indeterminación

TRADITION, TRANSMISSION AND PRODUCTION STRATEGIES IN CONTEMPORARY ARTS EDUCATION

Abstract: Knowledge in art, along with its transmission, is undergoing profound changes that go beyond problems of integration into the European Higher Education Area. The methods of transmission, content, strategies or the relation with tradition find themselves subject to a profound questioning and to irreversible, inevitable changes. The creation of conditions, of support and learning networks that allow the creation of art and that guide the student to seek what he or she needs, leads us to educational strategies that defend knowledge that comes about as a consequence of interchange. Monitoring results in education contrasts with the search for the unforeseeable in art. The revision of the ideal of efficiency that allows for the introduction of fallibility without

* Departamento de Escultura, Facultad de Bellas Artes, Universidad del País Vasco (Bilbao/España).

penalizing it, or developing new creative tools for interchange with the market, represent a number of challenges for the current state of education in art.

Keywords: education, tradition, transmission, art, contemporary, modeling, conditions, results, fallibility, exchange, knowledge, effectiveness, art market, uniqueness, indeterminacy.

TRADITION, TRANSMISSION ET STRATÉGIES DE PRODUCTION DANS L'ÉDUCATION ARTISTIQUE CONTEMPORAINE

Resumé: La connaissance en art et sa transmission subissent de profonds changements qui vont au-delà des problèmes d'intégration dans l'espace européen de l'enseignement supérieur. Les modalités de transmission, les contenus, les stratégies ou le lien avec la tradition, sont désormais soumis à un profond questionnement, à des changements irréversibles et inévitables.

La création de conditions, de réseaux de support et d'apprentissage qui permettent de faire de l'art, que conduisent l'étudiant à chercher ce dont il a besoin de savoir, nous rapprochent aux stratégies éducatives qui défendent une connaissance conséquente d'un procès d'échange. Le suivi des résultats en éducation contraste avec la recherche de ce qui est imprévisible en art. La révision du modèle d'efficacité qui permet d'introduire la faillibilité sans pour autant la pénaliser, ou le développement de nouveaux outils créatifs d'échange avec le marché, supposent d'autres défis pour l'état actuel du système éducatif de l'art.

Mots-clés: éducation, tradition, transmission, art, contemporain, modélisation, conditions, résultats, faillibilité, échange, savoir, efficacité, marché de l'art, singularité, indétermination.

Lo que comprendemos se lo debemos a la razón; lo que creemos a la autoridad; lo que opinamos al error.

Agustín de Hipona

Introducción

Parece evidente que en la educación nos encontramos ante un momento de profundo cuestionamiento y cambio, un momento en el que urge promover nuevas estrategias de enseñanza/aprendizaje antes los continuos cambios y transformaciones que se suceden a nuestro alrededor, en la sociedad y en las áreas de conocimiento que nos son propias. Esta revisión, o quizás se trata de un auténtico cambio de paradigma educativo, responde a necesidades inmediatas, palpables, que uno se encuentra en su docencia cotidiana. En ésta se hace cada vez más evidente la dificultad de identificar lo que uno tiene que enseñar, como lo tiene que enseñar y en último caso también, a quién se lo tiene que enseñar.

La crisis educativa en la que estamos inmersos, particularmente en la Universidad, no responde únicamente a la aplicación más o menos rigurosa de los requerimientos que sobre educación superior emanan desde los Acuerdos de Bolonia. Sus claras orientaciones hacia la eficacia, entendida como mercantilización, la aplicabilidad en la búsqueda de resultados inmediatos, o la cada vez mayor burocratización a la que está dando lugar todos los mecanismos de diseño y control de las actividades que suceden en el aula y fuera de ella, están procurando «una educación débil, un discurso educativo que es no-reactivo» (Rogof, 2010: 38) y que tiende a una monitorización de la cultura basada en los resultados. La misma cuestión de la transmisión del conocimiento en la tradicional relación profesor-estudiante está en crisis, carece de las certidumbres que hasta hace no mucho la sostenían. Es una situación paradójica, ya que a la cada vez mayor exigencia de contenidos, objetivos y competencias que Bolonia plantea parece como si la respuesta fuera un desconcierto general, una falta de proyecto.

Sin dejar de ser importantes, y en algunos casos determinantes, las experiencias vividas en el aula en periodos precedentes se ofrecen ahora como dudosos modelos de acercamiento a la realidad docente en la que estamos inmersos y en la que se puede prever estaremos inmersos en años sucesivos. Esta situación no deriva únicamente de la adhesión, a veces irreflexiva, de nuestra Universidad a los protocolos del Espacio Europeo de Educación Superior, sino que sin excusarnos en las dificultades de adaptación que estamos sufriendo, lo que realmente subyace es una auténtica revisión de los modelos de transmisión del conocimiento. Lo que hemos supuesto que ha sido válido en los modelos de enseñanza-aprendizaje dominantes en nuestro sistema educativo (clase magistral, jerarquía del conocimiento, diálogo de diferentes, información privilegiada, etc.) cada vez se encuentra más desconectado de las necesidades de lo que pasa «ahí fuera», así como de la necesidad de comunicar con las nuevas generaciones, con un bagaje operativo y vital muy diferente de las que le precedieron.

La crisis de la enseñanza del arte tampoco se puede desligar de la crisis de la enseñanza en general, del dilema que atraviesan las sociedades desarrolladas en materia de formación y enseñanza, de los cambios técnicos y culturales que la están volviendo irreversible e inevitable. «Las modalidades de transmisión de conocimiento y de enseñanza han cambiado en todos sus aspectos (...) Las técnicas de transmisión... Los ritmos de transmisión... las cosas a transmitir, los contenidos del conocimiento (...) la relación con la tradición» (Michaud, 1993: 13-14). Los problemas y las interrogantes que suscitan estas cuestiones no escapan al ámbito de la enseñanza del arte y para nosotros tocan temas a los que no podemos sustraernos.

En este contexto, que no pretende ser negativo, sino que trata de interpretar la realidad contemporánea para mejor comprender sus demandas y nuestra posición como docentes

(ciudadanos y productores de imágenes), es donde queremos situar una serie de reflexiones que han ido surgiendo a través de la reciente implantación de los nuevos grados en la Universidad, más concretamente en las áreas de conocimiento adscritas a las Bellas Artes.

El contenido del texto se ordena en torno a cinco temas, o cuestiones, que nos han parecido relevantes en el debate contemporáneo sobre la enseñanza y aprendizaje del arte: el primero alude a los problemas propios de la trasmisión del arte hoy día, el peso de la tradición y las dificultades de la trasmisión; en el segundo abordamos algunas de las paradojas que nos resultan más determinantes en la enseñanza del arte, la posibilidad de ser aprendido pero no enseñado, o la tensión que se genera entre la práctica educativa, que busca resultados previsibles y el arte que busca lo impredecible; en el tercero tratamos el problema de la eficacia y su proyección a través de sistemas de modelización que aplicados al arte se vuelven muy problemáticos; en el cuarto reflexionamos sobre la cuestión de las relaciones siempre conflictivas entre enseñanza del arte y mercado, sobre los factores de influencia del mercado en el sistema educativo; en el quinto finalizamos con una mención al giro educativo al que actualmente asistimos en el mundo del arte.

Transmisión y tradición

¿Cómo se transmite el arte de una generación a otra en una determinada sociedad? Se ha producido un claro desplazamiento de los lugares habituales de transmisión del conocimiento artístico desde el ámbito académico hacia los centros de arte, las fundaciones y los museos. Los canales de esta transmisión se han vuelto muy complejos e implican al conjunto de los participantes en mundo del arte, siendo la Universidad uno de los lugares en los que esa transmisión se produce y siendo, probablemente, además, secundaria en relación con los demás componentes del mundo del arte, museos, galerías, centros de arte contemporáneo, ferias y bienales. Transmisión y diseminación son conceptos afines pero dispares, «el de la transmisión de artista a artista, que es una cosa completamente diferente a la diseminación hacia un público diverso» (Duve, 2009: 19). Aunque la cadena de parentesco directo que se produce en la relación artista-estudiante ha dejado hace tiempo de ser la única vía de acceso al conocimiento, es oportuno verificar la diferencia entre los requerimientos de los centros artísticos, cuya justificación descansa en la asistencia masiva de público y cuya tarea de diseminación es la base de su sentido social y la clara voluntad de trasmisión que manifiestan los centros universitarios, que por definición no se encuentran sometidos, inicialmente, a las demandas del siempre poderoso mercado del arte. No obstante, y cada vez con mayor insistencia, se está produciendo un deslizamiento, una asimilación de las tácticas y estrategias

educativas, por parte de todos estos actores del mundo del arte en lo que se ha venido a denominar el giro educativo del arte contemporáneo.

Ives Michaud reflexiona sobre la crisis del arte contemporáneo en términos que no han dejado de ampliarse e incidir en la docencia. Planteaba, y es una cuestión que sigue siendo muy contemporánea, que antes de reflexionar sobre la gran variedad de cualidades y aspectos que ha tomado el arte es necesario identificar las obras de arte como tales.

Hoy día el problema principal no es estudiar la naturaleza de las obras presuponiendo el reconocimiento de su naturaleza y el acuerdo sobre esta naturaleza. El problema principal es establecer sus criterios de identificación y de reconocimiento. Se trata de interrogarse, en primer lugar, sobre las condiciones de posibilidad. (Michaud, 1989: 8)

Es por lo tanto difícil disociar la cuestión de la naturaleza de las cualidades estéticas de obras tan diversas de la cuestión de las condiciones de atribución de estas cualidades, de las condiciones que en gran parte son, pero no exclusivamente, sociales, y donde las instituciones como los museos juegan un papel determinante.

La evolución del concepto de museo y de lo que puede ser el hecho de mostrar ha tenido consecuencias tanto sobre la organización de los espacios, como sobre la naturaleza de los programas o la propia definición del arte, incidiendo todo ello de manera palpable sobre los sistemas de comunicación y transmisión del arte.

La formación de los estudiantes en Bellas Artes (BBAA) no acaba, sino que desde el punto de vista de su profesionalización, sea lo que fuere que esto significa, comienza cuando finalizado su ciclo universitario y se encuentra frente a una copiosa oferta de formación y experimentación profesional, diseñada desde los museos, centros e instituciones vinculadas con el arte. Todos ellos quieren y necesitan diferenciarse de la formación universitaria, quizás también competir con ella. El resultado es que estos centros, al menos los más interesantes (Arteleku o Bilbaoarte en el País Vasco, por ejemplo), ofrecen cursos y ciclos formativos que al no estar constreñidos por el marco académico universitario, posibilitan diseños de experiencias no regladas más próximas al mundo del arte. El porcentaje de estudiantes que cada año finaliza su formación y decide seguir una vía de profesionalización en el mundo del arte, mira cada vez con mayor interés a estas iniciativas que ofrecen reinterpretaciones y revisiones, tanto del marco artístico, como de su transmisión o de su tradición.

Por lo tanto, y aunque la transmisión del arte está lejos de producirse únicamente en el medio universitario, no deja de ser paradójica la situación actual donde «la cultura que es necesario adquirir para el oficio es difícilmente diferenciable de la cultura que es necesaria simplemente para apreciar el arte contemporáneo» (Duve, 2009: 21).

La transformación de las antiguas Escuelas de Arte en Facultades de Bellas Artes ha provo-

cado situaciones contradictorias en esta área de conocimiento. Inicialmente ha supuesto un reconocimiento del estatus intelectual de las artes, cuestión que comenzó ya en el Renacimiento, reivindicando los artistas su condición de pensadores, por encima, o más allá, de la de artesanos. La Universidad sería, en este caso, el marco más apropiado para ejercer este conocimiento. No obstante, el encaje siempre ha sido incierto, problemático, y ha puesto en evidencia tanto los límites de la Universidad en cuanto a sus sistemas de investigación y validación, como la de las Bellas Artes en su legitimación como sistema de conocimiento. La epistemología de la práctica imperante en la Universidad, por lo menos en lo que respecta al contexto español, otorga un estatus privilegiado al conocimiento sistemático, lo que podríamos llamar la racionalidad técnica. Destaca por considerar la adquisición de la competencia profesional «como la aplicación de conocimientos privilegiados a los problemas instrumentales de la práctica» (Schön, 1992: 8).

La realidad se presenta bien distinta en BBAA si la queremos reconocer como feudataria de las reivindicaciones propuestas desde las Vanguardias Históricas, que son las que en buena medida cambiaron el modelo académico de enseñanza-aprendizaje imperante hasta finales del siglo XIX, para orientarlo hacia una implosión que negaba los criterios establecidos de profesionalización artística. Somos, querámoslo o no, herederos de esta situación, de la proclamación por una abolición del sistema del arte y del arte como actividad profesional específica. Somos herederos de ese proceso y sus consecuencias entre las que no está, siendo además una de las causas de su decadencia, la enseñanza instrumental de habilidades técnicas aplicadas a diversos medios artísticos.

La educación del artista, que por definición es un continuo proceso de aprendizaje y preparación, de renovación permanente, introduce una declaración en defensa de actitudes no-instrumentales. Tanto durante el proceso educativo, como en la futura vida profesional, el artista se encuentra ante el imperativo de tener que producir, sobre todo si se está sometido a los requerimientos del mercado, también ante la necesidad de desligarse de la presión del rendimiento para crear situaciones que conduzcan al aprendizaje. La separación entre preparación y producción, entre el compromiso de la producción y el tiempo de formación no instrumental, también se da en la escuela, durante el periodo formativo. La salida más adecuada a esta doble demanda podría radicar en saber realizar una práctica que sea reflexiva, lo que Schön denomina «reflexión en la acción», reflexionar sobre lo que uno está haciendo a medida que uno lo hace, de manera que la secuencia teoría-práctica no sea sucesiva sino simultánea. Es la opción más compleja, pero la que mejor refleja un saber hacer que se renueva y cuestiona a medida que se produce. Quizás deberíamos, como plantea Duve (2009), «concebir las escuelas de arte como crisoles en las que los aprendizajes técnicos, las instrucciones teóricas y la formación del juicio, son trabajadas conjuntamente para crear una única dirección» (p. 24). No se trata por tanto de únicamente una cuestión técnica, sino de una actitud, de un conjunto

de reflexiones y concepciones, de una identidad artística. El arte mezcla de manera indisociable y en proporciones variables, técnicas, reflexiones, saberes y pensamiento.

Paradojas de la enseñanza del arte

Una de las paradojas más recurrente en la educación artística se ve reflejada claramente en la reflexión que formula de manera muy concisa Eduardo Chillida (2005: 73): «En arte todo se puede aprender y nada o casi nada se puede enseñar». Como docentes nos sitúa delante de una contradicción sin aparentes posibilidades de resolución, sin recorrido, se cierra sobre sí misma y del alguna manera es tautológica. Afirma y confirma la posibilidad del aprendizaje, pero niega su cualidad de ser enseñada. También nos interroga en nuestra condición de artistas al preguntarnos e intentar verificar todos los procesos de aprendizaje por los que hemos pasado, y continuamos haciéndolo, sobre su posibilidad de ser. En una palabra, por la experiencia de la transmisión de un cierto conocimiento, en la que inevitablemente uno se sitúa en su condición de productor y de docente.

No es difícil estar de acuerdo con lo que la frase plantea y como lo plantea, lo que dice y lo que no dice, pero es una afirmación que la experiencia y el tiempo matiza, contrasta y de alguna manera aclara. Todo esto sin caer es el cinismo fácil que ante la evidencia de una imposibilidad renuncia a cualquier esfuerzo. Desde el rechazo inicial que nos provoca el que alguien que supuestamente no estaba interesado en la docencia, pero si tenía un gran reconocimiento profesional, hasta la aceptación de sus implicaciones, ha pasado toda una experiencia docente y profesional, que nos han permitido en cierta manera comprenderla, o cuando menos asumirla, en su gran contradicción.

Otros artistas que además de desarrollar una carrera profesional también se han dedicado y comprometido con la docencia han planteado la misma paradoja desde un punto de vista más operativo, más apegado a la practica de la enseñanza y, por lo tanto, con una vocación mucho más abierta, cercana a los problemas de la enseñanza y aprendizaje del arte.

Por ejemplo, en el diálogo que se produce entre Michael Craig-Martin y John Baldessari, se refleja la misma cuestión de la siguiente manera:

M. C.-M.: No puedes hacerlo exitoso, pero puedes crear circunstancias donde estas cosas puedan suceder.

J. B.: Totalmente de acuerdo. Tienes que crear una situación. No puedes enseñar arte, es mi premisa... Intentaba organizar situaciones donde algo pudiera suceder. No teníamos curriculum. En otras palabras, podías elegir en un menú y crear tus propios platos.

M. C.-M.: Siempre he pensado que no es lo que enseñas a los estudiantes, sino que la principal función es atraer a los estudiantes a venir, poner a todas estas personas juntas. (Baldessari & Craig-Martin, 2009: 42)

La clave se desplaza desde una experiencia que se enfoca en el aprendizaje, pareciendo que éste se da de manera espontánea, a otra donde lo que cuenta es la creación de condiciones que faciliten el aprendizaje, crear condiciones para que el aprendizaje suceda, se produzca. Por lo tanto, el trabajo en arte y el trabajo en la enseñanza del arte, no es solo acerca de desarrollar destrezas o habilidades para hacer arte, sino también y muy especialmente, el de la creación de condiciones, de redes de solidaridad, apoyo y socialización que permitan hacer arte.

Dicho de otra manera, podemos enseñar a nuestros estudiantes a hacer escultura, por ejemplo. Tenemos los suficientes conocimientos como para transmitirles unas habilidades de realización que les permitan ejecutar con éxito operaciones técnicas de construcción. Pero lo que no podemos enseñarles es a resolver la cuestión de que tipo de escultura tienen que hacer. Si la escultura como medio y lenguaje fuese constante, es decir, mantuviera unos perfiles de identidad permanentes a lo largo de la historia, quizás podría enseñarse. La noción de obra de arte y la de artista son hoy día, como lo fueron antes, suficientemente poco claros como para poder definirlos unívocamente. La tradición modernista contra la escuela y contra los dogmas, va en paralelo con la dificultad de diseñar un currículum artístico debido a lo inespecífico de sus contenidos. Esta tradición ha desembocado en una situación contemporánea muy plural y fragmentada.

Donald A. Schön (1992: 29) plantea la situación de la siguiente manera: «No se puede enseñar al estudiante lo que necesita saber, pero puede *guiársele*». La experiencia del conocimiento no se produce porque exista previamente y se transfiera, sino que se produce en el mismo acto de aprender. Es verdad que cada disciplina tiene su historia, sus referencias y sus hábitos que hay que conocer, pero en el momento actual, lleno de incertidumbre, cambios y singularidades, pueden convertirse en un lastre más que en una ayuda, a no ser que se asuman con una perspectiva histórica crítica. «Estar alerta y esperar a que el conocimiento emerja como una consecuencia del proceso de intercambio y no como algo que existe *a priori*» (Aguirre, 2010: 181). Ahí es donde podemos incidir y diseñar condiciones de enseñanza que faciliten la experiencia del aprendizaje a través de actos intencionales y/o experimentales.

Todo lo cual nos lleva a otra de las cuestiones importantes en el diseño de las estrategias de enseñanza y aprendizaje en arte, la contradicción que se produce cuando comprobamos como interaccionan dos formas de práctica que frecuentemente están en conflicto. La educación demanda el diseño de las actividades, los medios para realizarlas, las competencias que están en juego y la evaluación tanto de los resultados como del proceso. En consecuencia, tiene una clara tendencia a prefigurar los resultados: sabemos a donde vamos, sabemos como lo vamos a hacer y podemos prefigurar lo que nos vamos a encontrar. La institución académica cada vez pone más énfasis en el diseño curricular, entendemos que como medio de

explicitar lo que va a suceder y como va a suceder en clase y no caer en situaciones ciertamente esotéricas, de difícil comprensión y de las que únicamente el docente parece tener las claves pero es incapaz de comunicarlas, dado que descansan en una radical subjetividad disfrazada de conocimiento. Podemos pensar también que este mismo requisito de claridad y comunicabilidad puede tener otra cara, responder a unas necesidades institucionales de control, que poco o nada tienen que ver con lo propiamente pedagógico. Por otro lado, nos encontramos con el arte y, si algo ha definido al arte desde el siglo XX ha sido su sorpresa, precisamente su impredecibilidad, la constatación de que lo ya sabido no garantiza la capacidad de interpretación y comprensión de lo nuevo. Podríamos pensar que, en un ejercicio de melancolía, las «leyes» que regían el arte de siglos precedentes son las mismas que las que sirven para comprender lo que sucede ahora. Nada más alejado de la realidad y, sobre todo, nada más alejado de las herramientas que se le pueden proporcionar al estudiante para comprender el mundo que les ha tocado vivir.

«Teorizar sobre el arte en educación es difícil porque implica dos formas de práctica que a menudo están en conflicto; la educación, que busca resultados de aprendizaje; y el arte, que busca lo impredecible» (Freedman, 2006: 20). Esta búsqueda de lo impredecible es la que escapa a todos los diseños educativos, pero es la que todos queremos. En arte no siempre se pueden anticipar los resultados. Incluso en algunos casos, la anticipación de resultados puede llegar a impedir atender a las condiciones de la realización y el aprendizaje, a la economía del arte. La educación artística se sitúa por lo tanto en el cruce de dos disciplinas: la pedagogía y el arte. Mientras que la primera requiere soluciones y recorridos preestablecidos a través del diseño de programas o de la adquisición de competencias, la segunda se define como imprevisible, llena de sorpresas. Estos son los dos polos entre los que necesariamente nos debemos mover cuando pensamos y actuamos en educación artística.

Modelización y eficacia

La monitorización (control) y la cultura basada en los resultados cuantificables y comparables, es algo que hoy día domina en la educación universitaria. Quizás en esta cohabitación de prácticas que describimos se de una agitación que desplace nuestra percepción desde un lugar de capacitación a otro, que no es pura resolución, que procura especulación. En este caso, deberíamos integrar la falibilidad dentro del proceso de aprendizaje, comprendiéndola antes que nada como una forma de producción de conocimiento y no como una forma de decepción.

Por potencialidad entendemos una posibilidad de actuar que no está limitada a una habilidad. Desde que actuar no puede ser entendido como la simple habilitación de un conjunto oportunidades y de habilidades, debe depender de una voluntad y de un camino. Más importante, debe siempre incluir un elemento de falibilidad, la posibilidad de que el actuar puede acabar en un fracaso. (Rogoff, 2010: 36)

Lo que subyace tras esta reflexión es el tema de la eficacia en educación, del trazado de recorridos formativos que desemboquen en resultados cuantificables, aplicables y a poder ser rentables.

La eficacia como estrategia y meta en el trabajo se encuentra íntimamente unida en el pensamiento occidental a la modelización, al considerarse antes que nada en términos de medio-fin. El primer paso es definir un objetivo para luego trazar un plan que ayude a alcanzarlo de la manera más eficaz, esto es, directa y con el menor gasto de energía. Crear un modelo y aplicarlo aparecen como dos de las nociones más destacadas del pensamiento estratégico occidental.

Para ser eficaz: modelizar (construyo una forma modelo, ideal, cuyo plan trazo y a la que le adjudico un objetivo; luego comienzo a actuar de acuerdo con ese plan en función de ese objetivo), «o apoyarse en los factores “facilitadores”: “surfear” (...) percibir la ventaja que podría obtenerse de cada circunstancia y saber explotarla (...) percibir en qué sentido evoluciona una situación y tratar de sacar provecho de ella» (Jullien, 2006: 20-21).

Cuanto más se sube en la jerarquía artística, desde los procedimientos hacia los conceptos, desde la táctica a la estrategia, menos cabida tiene la modelización. Modelizar los procedimientos en la realización formal de una acción motora con resultados prácticos es lo esperado. El alumno demanda precisión y solución de los problemas instrumentales que van surgiendo en su práctica formativa. El profesor sabe, debería saber, de antemano cuales van a ser esos problemas y cuales son las respuestas, las «soluciones». No obstante, en la medida que subimos, en esa escala imaginaria que va desde el *homo faber*, al *homo ludens*, descubrimos que cada vez tiene menos espacio la modelización, la creación de pautas que predicen los problemas y las soluciones que afecten tanto a la práctica del arte como a su enseñanza. En su estadio más elemental, e incluso en su propio sentido de ser, los procedimientos son modelizables y, por consiguiente, se vuelven mecánicos y predecibles. Su enseñanza es la enseñanza de una técnica, lo que significa que ese procedimiento tiene una historia, unos precedentes, unos resultados y unas limitaciones, un determinado nivel de eficacia. Pero, cuando más nos desplazamos desde el saber hacer hacia el saber qué hacer, menos nos sirven todas las informaciones y las prácticas ejercidas desde lo mecánico, enfrentándonos a situaciones que ya no están regidas por ese nivel de eficacia que se apoya en el resultado previsible, sino que se enfrenta a situaciones de indeterminación e incertidumbre.

¿Cómo guiarse en dichas situaciones? Jullien alude, refiriéndose a la guerra y sus circunstancias, a como el general en el campo de batalla deja de lado todos los factores modelizados previamente diseñados y se enfrenta a la realidad de una situación específica que demanda respuestas concretas e inmediatas (de ello dependerá la suerte de la batalla, el ganar o perder, la vida o la muerte). Y alude a «atrapar al vuelo los factores facilitadores» (2006: 28) de la situación para saberla interpretar con éxito. Abandonar la acción previamente concertada, no por una inmersión en el caos, sino porque la realidad de la batalla y sus circunstancias, se impone por encima de la planificación de los modelos diseñados previamente. La imagen, como es de prever, no produce «soluciones», ni «resultados», ni siquiera «estrategias». Más bien nos acerca a un modelo de eficacia que descansa en factores facilitadores antes que en modelizaciones, en surfear, empleando su terminología. «Vemos entonces cómo ese “golpe de genio” hace un agujero en la racionalidad europea al llamar en su auxilio a aquello que provoca desconcierto: la inspiración y su improvisación, debido al abandono de la acción previamente concertada» (*ibidem*).

La guerra y la práctica artística ponen en evidencia las dificultades y limitaciones que surgen con respecto al plan, al método previamente trazado de actuación frente al enemigo o frente a la obra. Seguir el método de manera estricta me llevará a obtendré resultados previsibles. Romper el plan me llevará ante lo desconocido. ¿Quiere esto decir que el arte, igual que la guerra, es inmodelizable y por ello mismo es incoherente? ¿O acaso existe otra coherencia que no hemos sido capaces de detectar, de modelizar? ¿Hasta que punto son modelizables la enseñanza y la práctica del arte sin caer en academicismos y dogmatismos que limitan la búsqueda personal?

El arte, como la guerra, sólo se puede modelizar a partir de una experiencia anterior. Es importante conocer y reconocer esa experiencia anterior que la cadena de filiación artística ha generado a lo largo de la historia, o que mi propia práctica ha generado en la experiencia precedente. Pero eso no garantiza el decisivo encuentro frente a una situación en continuo cambio que supone la movilización de energías que la propia búsqueda suscita. Jullien utiliza una fórmula que describe, desde nuestro punto de vista muy acertadamente, la situación en la que se encuentra el estudiante o el artista ante su esfuerzo de búsqueda: «la tensión entre el hecho de no forzar y el de no abandonar» (2006: 53). La eficacia no resulta, por lo tanto, de la definición estricta de unos objetivos y del desarrollo de un plan para lograrlos, del poder de la modelización, sino de estar atentos al potencial de la situación. De modo que no toda la iniciativa proviene de uno. Puedo apoyarme en los «factores facilitadores» para salir de la situación, lo cual también implica integrar la posibilidad del fallo en este modelo de eficacia que proponemos. No es rentable en primera instancia, pero es una de las maneras más interesantes de especular, por lo tanto de investigar.

Mercado del arte y enseñanza

El mercado, por otra parte, es uno de los factores del mundo del arte que actualmente crea condiciones más determinantes, más modelizantes, en la enseñanza. Necesitamos volver a pensar la relación con el mercado del arte, ser conscientes de su influencia y desarrollar estrategias que nos ayuden a situarnos frente a su poderosa influencia. De otro modo, tanto los estudiantes como el sistema educativo, acabarán siendo vulnerables a las presiones del mercado y a las consecuencias de una nueva uniformidad a la que nos está induciendo. La idea tan recurrente de que el estudiante es libre para hacer lo que quiera se verifica rápidamente incierta, cuando comprobamos como lo que tienen en mente está, en muchos casos, dictado por el mercado. Este mismo mercado es el que promueve una gran proliferación de experiencias, las necesita para renovarse, pero simultáneamente genera una pesada uniformidad sobre lo que en un determinado momento puede o no ser válido, puede o no ser aceptado y legitimado como arte. Proliferación y uniformidad son mecanismos de gran influencia en el entorno educativo. Si no somos capaces de desarrollar posiciones alternativas a las preferencias del mercado, solo seremos capaces de producir artistas de «éxito», en el mejor de los casos, y dejaremos de lado una de las tareas fundamentales de la educación que es la de formar sujetos críticos.

Hay una evidente presión en la Universidad para que los programas y contenidos de las asignaturas se conecten con las demandas del mercado. Esta presión tiene un claro reflejo en la cada vez mayor fluidez que se produce en las transiciones entre el ámbito del aula y la galería. Este es probablemente uno de los cambios más determinantes de las últimas décadas, el paso casi inmediato entre formación académica y mercado del arte. Es un principio de realidad, y todas las Universidades rastrean el éxito comercial de sus estudiantes, para mostrarlo como testimonio de su propio éxito como organización educativa, especialmente ahora, cuando con el Plan de Bolonia se fomenta abiertamente la competitividad entre los diferentes centros en busca de la excelencia.

No obstante, enseñar arte es también, hoy día, enseñar a los estudiantes a resistirse a la mercantilización de sus voluntades y deseos, enseñarles a pensar en términos que vayan más allá de la mercancía, que tengan muy en cuenta que el público es antes que un consumidor de objetos y mercancías un consumidor de significados. Como productor, uno debería responsabilizarse de esta doble situación.

Naturalmente, el arte contemporáneo está irremediabilmente vinculado con el mercado del arte, lo que significa que los trabajos de arte son vistos antes que nada como mercancías. Sin embargo, los trabajos artísticos no son sólo mercancías, sino también declaraciones en el espacio público, donde la gran mayoría del público las contempla no como compradores, sino como consumidores de significados. (Groys, 2009: 30)

Para lograrlo, hay que utilizar la flexibilidad y también la ingenuidad de los estudiantes, con la idea de crear ámbitos de resistencia, y construir una capacidad de atención y respuesta ante todo aquello que no es como ellos piensan o se imaginan, pero que sin embargo forma parte del mundo profesional con el que se van a tener que confrontar cuando terminen su formación o, en muchos casos, antes de que ésta concluya.

Reconocer que el mercado del arte aparece cada vez más integrado en el sistema educativo (el mercado del arte está globalizado y en este sentido es lo mismo que hablemos de una pequeña ciudad con un incipiente sistema artístico, o una gran ciudad como centro cultural, en ambos casos la influencia del mercado es palpable, llega igualmente), no debe dejarnos de llevar a pensar que la práctica artística es (debe ser) una contribución crítica a la formación de la sociedad.

¿Debe la escuela aislarse o integrarse en el mercado del arte? ¿Debe proteger a los estudiantes encerrándolos en una especie de monasterio hasta que estén preparados para lanzarse al mundo del arte, a la vida, o debe invitarlos a integrarse en el mercado ya desde su escolarización? Es palpable la presión e influencia del mundo exterior en el sistema educativo. Incluso hay quien defiende que es inútil resistirse a la influencia del mercado ya que está ahí para quedarse. «Es una pérdida de tiempo intentar resistirse al mercado, porque ahora es mucho más poderoso que la institución educativa en términos de influencia» (Kelly, 2009: 312). Si ha venido para quedarse, es necesario desarrollar herramientas para interactuar creativamente con él. Necesita ser desmitificado y los estudiantes necesitan saber que papel debería o no jugar en sus carreras, en sus vidas.

Desde la perspectiva de la educación artística que defendemos, entendemos el éxito antes que nada y sobre todo como una capacitación para seguir trabajando y formulándose preguntas una vez acabada la carrera, una capacitación para seguir cuestionándose los principios y proceso propios de lo artístico. La inserción en el mercado sería en todo caso una consecuencia de este proceso, no una meta en sí misma. Lo menciona con gran claridad Daniel Birnbaum,

Deberíamos recordar que cada escuela de arte es un espacio temporal que intenta dar a los artistas jóvenes las herramientas teóricas y prácticas para navegar por sí mismos. En el fondo, esta capacidad para navegar por sí mismo es lo más importante. Realmente, nada más cuenta. (2009: 233)

La proliferación de escuelas y universidades especializadas en educación artística ha llevado a establecer la noción del artista como carrera profesional. De igual manera que el arquitecto o el médico desarrollan sus carreras profesionales empezando por la formación universitaria, el artista contemporáneo mayoritariamente ha pasado por un periodo académico que le ha permitido formarse en métodos, conceptos, y procesos, pero que también le ha

permitido entrar en el mundo del arte, establecer contactos y conocer a gente que forma parte de ese contexto al que pretende pertenecer. Sigue siendo innecesario tener un título universitario para denominarse artista, pero esta noción de carrera profesional puede haber precipitado reflexiones sobre cuestiones como la eficacia, la conveniencia o la importancia del arte hoy día. ¿Quién es un artista hoy día? ¿Cómo hacerse artista? ¿Qué responsabilidad social adquiere el artista? Lo que promueve el marco académico, para llegar al dominio del oficio, es una escala gradual, progresiva y constante de adquisición de conocimientos. Desde el mundo del arte esta visión evolutiva resulta muy problemática. ¿Es aplicable el concepto de conocimiento acumulativo y progresivo propio de la ciencia y la técnica al arte? «El movimiento, en arte, nunca es una pura linealidad. Intuyo que puede ser visto como una espiral, como una hélice en la que el ascenso y descenso son equivalentes» (Steiner, 2001: 263). Lo cual desemboca en una de las cuestiones epistemológicas y estéticas más provocadoras ¿Hay progreso en arte? Probablemente cualquier progreso también es un regreso, de la misma manera que toda creación también es una recreación.

El mercado sitúa a la educación frente a otra gran contradicción. Por un lado, demanda modelos desmitificados de producción. La famosa sentencia de Warhol podría servirnos de paradigma: «Quiero ser una máquina». El sistema del arte empuja a una continua producción y promoción de productos que denominamos artísticos. Por otra, persiste el modelo canónico del artista romántico separado de la sociedad, que para desarrollar su obra postula un aislamiento, o incluso un enfrentamiento, con las normas sociales imperantes. Esta doble situación, la de aprender a ser una máquina que no deja de producir objetos, nuevas mercancías, y la del artista romántico empeñado en producir singularidades, influye y modela el territorio del arte en su vertiente educativa y artística.

Giro educativo

Paralelamente a esta influencia del mercado sobre la enseñanza, se está produciendo un desplazamiento del interés del mundo del arte hacia la educación, en el denominado giro educativo. Por alguna razón, la escuela se ha vuelto algo atractivo para el mundo del arte, ha despertado un interés que va más allá de un refugio económico en tiempos de crisis. La lógica de mercantilización de la industria cultural es cada vez más implacable. Los rígidos corsés burocráticos de las instituciones artísticas (bienales, ferias, etc.), con una lógica que pretende integrar manifestaciones artísticas y planes de expansión turística, hacen que el mundo del arte saturado de estas estrategias expositivas comience a mirar hacia el sistema educativo, como una vía alternativa en la construcción de espacios de intercambio.

El laboratorio, como lugar de experimentación y conocimiento, es el sitio donde el aprendizaje no se limita al discurso, implica la experiencia a través del trabajo práctico realizado. Es el lugar donde los estudiantes aprenden haciendo, tanto si este hacer lo entendemos como la realización formal de una pieza, el diseño de un documento o la preparación de un discurso. También es el lugar donde la experimentación es promovida y donde el énfasis se coloca tanto el proceso como en el producto, donde se atiende a la definición del proyecto y a la construcción del objeto. La producción de artefactos, meta última de muchas de las estrategias educativas, se ve compensada con una orientación cada vez más decidida hacia el proceso, el intercambio y la experiencia.

La escuela aparece en el horizonte del mundo del arte como un lugar privilegiado donde pueden coexistir sin jerarquías los discursos, las prácticas y los productos. En este sentido, la escuela no solo es concebida como un lugar de aprendizaje, también como un lugar de producción cultural donde la experimentación, la investigación, la discusión y la crítica se producen de manera simultánea.

Las nuevas relaciones que se están generando entre el mundo del arte y el ámbito educativo no son de reproducción o seguimiento de un modelo que aún existiendo apenas se le había prestado especial atención como referencia en la construcción del lenguaje artístico contemporáneo. No se trata tampoco de sustituir las diferentes maneras de enseñar arte, las tradiciones en la enseñanza del arte, por proyectos artísticos educativos. Reconociendo que la educación se ha convertido en uno de los temas centrales del trabajo curatorial, evaluar ambas situaciones en lo que tienen de común y en lo que también las diferencia, «cruzar la frontera entre los discursos educativos y críticos para revelar las dinámicas económicas de la educación (como una industria) dentro del sistema del arte» (Aguirre, 2010: 176). Gran parte del arte más comprometido del siglo XX se gestó precisamente en contra de la Academia, a través de estrategias que cuestionaban aquellos valores que se consideraban vertebrales en la formación del artista, destreza, oficio, tradición, historia. Lo interesante es ver a que puede responder este nuevo giro educativo de creciente interés hacia la Academia.

Podríamos decir que todo arte es educativo o pedagógico, o para evitar estas consideraciones, podemos decir que el arte es en sí mismo educativo. Sin embargo, estas declaraciones operan de manera diferente cuando la educación es sometida a una confrontación con el problema de su propia representabilidad. (Aguirre, 2010: 179)

Habría por tanto que reconocer la diferencia de estrategias y contenido entre la educación, entendida como una necesidad con una responsabilidad social, y los proyectos artísticos educativos que se están produciendo actualmente en el mundo del arte. Es posible, como dice Aguirre, que se excluyan mutuamente, o que respondan a demandas y contextos dife-

rentes, o que se produzcan guiados por una necesidad de diferenciación e identidad que los condicione en su relación, pero pueden suponer uno de los lugares más apropiados, si se logran vincular, en la renovación tanto de las estrategias pedagógicas como artísticas.

Además de las afinidades que necesariamente se producen entre la academia y las nuevas propuestas educativas curatoriales, hay otro motivo importante que debería hacernos recapacitar sobre la necesidad de vincular la pautada educación del medio académico, con las estrategias del giro educativo: la necesidad de relacionar la Universidad con el entorno social que la acoge y romper con una de las características de la tradición educativa que ha permanecido, sin apenas cambios, a través de la historia, la protección del estudiante del entorno al que luego debe integrarse. Y no nos estamos refiriendo únicamente al debate sobre la formación de titulados que respondan a las demandas inmediatas del mercado, sino a la necesidad de revisar el tradicional aislamiento que desde la enseñanza se ha fomentado en la educación de los futuros profesionales. Se les aísla en la idea de que, paradójicamente, esta protección le va a permitir formarse mejor y responder a los problemas de la realidad a la que posteriormente deben integrarse.

Sin embargo, esta paradoja es quizás la cosa más práctica relativa a la educación contemporánea del arte. Es una educación sin normas. Pero, la así llamada vida real, donde estamos sometidos a una infinita variedad de improvisaciones, sugerencias, confusiones y catástrofes, tampoco tiene normas. Finalmente, enseñar arte significa enseñar vida. (Groys, 2009: 27)

A modo de conclusión, podríamos decir que lo inespecífico de la educación artística contemporánea es una constante desde que Duchamp determinara que arte puede ser cualquier cosa. La acumulación de tradiciones y transmisiones en el siglo XX ha vuelto a la educación artística sin una meta, un método ni un contenido particular que pueda ser enseñado, transmitido. La situación, sin embargo, lejos de ser caótica se acerca cada vez más a la misma noción de vida, permite comprender al arte y a la educación contemporáneas como algo cambiante, fluido, como un proceso en el que el individuo debe adaptarse a situaciones en continuo cambio, indeterminadas, sin valores permanentes, un ajuste continuo con la realidad.

Contacto: C/ Ganeta, nº 6 – 2º A, 48930 Getxo, España
E-mail: joseantonio.liceranzu@ehu.es

Referencias bibliográficas

Aguirre, Peio (2010). Education with innovations: Beyond art-pedagogical projects. In Paul O'Neill & Mick Wilson (Eds.), *Curating and the educational turn* (pp. 174-185). Londres: Open Editions/De Appel Arts Centre.

- Baldessari, John, & Craig-Martin, Michael (2009). Conversation. In Steven Henry Madoff (Eds.), *Art school: Propositions for the 21st century* (pp. 41-52). Cambridge/Londres: The MIT Press.
- Birnbaum, Daniel (2009). Teaching art: Adorno and the devil. In Steven Henry Madoff (Eds.), *Art school: Propositions for the 21st century* (pp. 231-246). Cambridge/Londres: The MIT Press.
- Chillida, Eduardo (2005). *Escritos*. Madrid: La Fábrica.
- Duve, Thierry de (2009). An ethics: Putting aesthetics transmission in its proper place in the art world. In Steven Henry Madoff (Eds.), *Art school: Propositions for the 21st century* (pp. 15-24). Cambridge/Londres: The MIT Press.
- Freedman, Kerry (2006). *Enseñar la cultura visual: Currículum, estética y la vida social del arte*. Barcelona: Octaedro.
- Groys, Boris (2009). Education by infection. In Steven Henry Madoff (Eds.), *Art school: Propositions for the 21st century* (pp. 25-32). Cambridge/Londres: The MIT Press.
- Jullien, François (2006). *Conferencia sobre la eficacia*. Buenos Aires: Katz.
- Kelly, Mike (2009). Questionnaires. In Steven Henry Madoff (Eds.), *Art school: Propositions for the 21st century*. Cambridge/Londres: The MIT Press.
- Michaud, Yves (1989). *L'artiste et les commissaires*. Nîmes: Jacqueline Chambon.
- Michaud, Yves (1993). *Enseigner l'art?: Analyses et réflexions sur les écoles d'art*. Nîmes: Jacqueline Chambon.
- Rogoff, Irit (2010). Turning. In Paul O'Neill & Mick Wilson (Eds.), *Curating and the educational turn* (pp. 32-46). Londres: Open Editions/De Appel Arts Centre.
- Schön, Donald A. (1992). *La formación de profesionales reflexivos: Hacia un nuevo diseño de la enseñanza y el aprendizaje en las profesiones*. Barcelona: Paidós.
- Steiner, George (2001). *Gramáticas de la creación*. Madrid: Siruela.