

LA COLECCIÓN DE CUARTILLAS QUE PUBLICA LUGAR A DUDAS SON TEXTOS PUBLICADOS O TRADUCCIONES AL ESPAÑOL, DE IMPORTANTES INVESTIGADORES QUE REFLEXIONAN ACERCA DE DISTINTOS TÓPICOS DE LA ACTIVIDAD ARTÍSTICA CONTEMPORÁNEA.

ESTAS PRIMERAS CUARTILLAS ESTARÁN DEDICADAS A LAS PRÁCTICAS PEDAGÓGICAS DEL ARTE. SON TEXTOS QUE CONSIDERAMOS IMPORTANTE FACILITAR SU CIRCULACIÓN POR SU VALOR Y PERTINENCIA.

## Reflexiones sobre pedagogía

Luis Camnitzer

Quiero hablar aquí fundamentalmente de planes de estudio, en parte como una revisión a los problemas de su diseño, en parte para relacionar esos problemas a ciertos términos que tendemos --o por lo menos yo tiendo-- a usar superficialmente. Entre esos términos tenemos "individuo", "globalización" e "información". Son todos términos que nos ubican frente al arte, frente al mercado y frente al mundo. Esto será una disquisición que no terminará en respuestas concretas, pero la propia discusión de los factores y comparación de experiencias --personales y colectivas-- puede eliminar algunos prejuicios y errores, y así abrir el camino para algunos mejoramientos. O a lo mejor no. Lo menos que va a hacer es servirme de terapia. Coherentemente con esto voy a empezar con un sueño.

Tiendo a olvidarme de mis propios sueños, pero hay uno que me quedó grabado a pesar de que hace casi veinte años que lo tuve. Sería una pequeña historia banal si la hubiera inventado, pero, de hecho, fue una pesadilla tanto en el momento de soñar como después, utilizada como referencia. Supongo que todavía la estoy viviendo y por eso quiero tratar de enfocar cantidad de ideas alrededor de la enseñanza, que en el fondo sirve de metáfora para cantidad de otras cosas.

Soñé que contesté un aviso ofreciendo un puesto para enseñar en una escuela. Me dieron una cita y asistí puntualmente para entrevistarme con el director. Le noté una peculiaridad bastante desagradable. Tenía la piel llena de escamas verdes y parecía una especie de lagarto gigante. Traté de no distraerme con lo que era un problema ajeno, contesté todas las preguntas amablemente y conseguí el empleo.

Durante la entrevista también descubrí que el director era ciego. El sueño continuó con mi asunción del cargo y la satisfacción correspondiente. Me desperté violentamente en el momento en que, mirándome una mano, descubrí que se estaba cubriendo con escamas verdes. El hecho obvio de que al menos todavía podía ver, no disminuyó mi terror.

Cuando tuve la pesadilla hacía unos quince años que estaba enseñando, tiempo suficiente para sacarle escamas a cualquiera. Desde entonces siento como que continuó el mismo sueño y que es él el que genera cantidad de mis ideas. Quiero explorar un poco esas ideas aquí en forma no necesariamente muy ordenada.

La pesadilla me tocó más cerca de lo normal dada mi propia biografía. Estoy metido en problemas de pedagogía desde los 17 años y durante 1956 y 1957 fui secretario general de la Asociación de Estudiantes de Bellas Artes del Uruguay. Fue mi generación la que, heredando el trabajo de otras, logró cambiar el Plan de Estudios en 1959.

Lo logramos por medio de dos estrategias. La primera consistió en la preparación de un nuevo plan de estudios cuyos principios y detalles éramos capaces de defender con más conocimiento que los viejos profesores el suyo. La segunda consistió en ocupar físicamente el edificio de la Escuela y forzar la renuncia de veinte profesores.

En su momento, como era de esperar, nuestro nuevo plan de estudios era perfecto. Pocos años después fracasó estruendosamente, no por la teoría, sino por los individuos que lo pusieron en efecto. Por suerte, para entonces yo ya me había ido.

Terminé en una universidad norteamericana con el encargo de diseñar un departamento de arte. Recurriendo a varias estrategias, logré postergar esa misión por varios años. Mi primer paso fue tratar de integrar la enseñanza del arte a los cursos de estudios urbanos en forma interdisciplinaria. Siendo por un tiempo el único profesor de arte, coadyuvé esa situación con un curso complementario, una especie de taller teórico que intitulé modestamente: "De la percepción elemental a la guerrilla urbana".

Para entonces estábamos en 1969 y mis ideas se basaban entre otras cosas, en El Aleph de Borges. Cualquier fragmento de la realidad contiene toda la realidad y sirve de metáfora para (más o menos) entenderla. Proponía que la universidad se embarcara en un proyecto común, por ejemplo construir una escuela en un pueblo vecino. En el desarrollo de la construcción, los estudiantes lentamente se irían concentrando, de acuerdo a sus intereses y capacidades, en los aspectos sociológicos, económicos, legales, de diseño, etc., sin perder de vista el conjunto de la empresa. Los estudiantes se graduarían cuando la escuela se completara, sin un plazo fijo predeterminado. El modelo pedagógico, al cual en su momento llamé "modelo Aleph" (con lo cual forcé a muchos colegas a leer a Borges) se contraponía al modelo tradicional al cual denominé "modelo collar". El modelo "collar" tiene a cada disciplina como una más en una larga fila de perlas. Es un modelo por acumulación y potencialmente su largo es infinito (y por lo tanto inútil). Como corolario inevitable aparecía una conclusión incómoda para mucha gente: que las disciplinas técnicas que forman el collar son, además, cárceles mentales que impiden ver no solamente el collar mismo, sino también el cuello al que sirve.

Mi modelo y crítica no tuvieron mucho más éxito que alguna sonrisa ocasional acompañada por el desvío de la mirada. Mi excesivo celo misionario logró que paulatinamente se me aislara en una especie de prisión personal: el famoso departamento de arte que se me había pedido inicialmente. Mi encarcelamiento fue endulzado con el título de director y con la pseudo-libertad de implementar mi locura en cualquier plan de estudios que se me antojara, siempre que no se saliera de mis paredes para contaminar el resto de la institución.

Lo único que me salvó de la locura real --si es que me salvó-- fue el contacto con mis estudiantes, quienes me obligaron a un aprendizaje en común. El modelo Aleph se ubicó en el proceso mismo de la enseñanza. Mientras se hablaba de algo se hablaba también de cómo se hablaba. Un poco como ese tipo de pintura que se refiere tanto al acto de pintar como a lo que dice.

En el proceso de aprendizaje con los estudiantes pasé y paso por periodos regulares de autocuestionamiento y de angustias, muchas de las cuales se plasman en diarreas escritas que invariablemente me publica Art Nexus. Me pregunto si estoy al día con respecto a las necesidades de mis estudiantes, si evolucioné correctamente a través de los años, si todavía tengo algo que decir, si está bien que repita un ejercicio que ya hice antes, si descubrirán que esta "frase inteligente", entre comillas, la repito todos los años y trato de que parezca que se me ocurrió en ese momento. Es como que lo que empezó como cuestionamiento complejo terminó en una serie de dudas simples, lo cual lleva a predecir que la próxima etapa sea una de dudas banales. Pero dentro de esta etapa todavía aceptable de dudas simples, hay una que se destaca y es la de si las presentes generaciones de estudiantes me entienden, si todavía soy capaz de comunicarme, si queda algo en común, un puente por el cual podamos transitar juntos.

Mi generación, quizás más que otras, se caracteriza por el hecho de habernos dedicado a enseñar en contra de lo que aprendimos, en contra de las formas y contenidos que nos impusieron cuando éramos estudiantes. Pero nuestros enemigos de entonces, en muchos casos muertos física e ideológicamente, ya no son necesariamente los enemigos de nuestros estudiantes. Cuando yo iba a la Escuela de Bellas Artes, la gran polémica era si el arte debía ser figurativo o abstracto. La siguiente,

aunque menor, era si la pintura tenía que ser mural o de caballete. Eran temas que hoy no solamente resultan estúpidos y anacrónicos, sino que en su momento, en virtud del simplismo del planteo, oscurecían y distraían de problemas mucho más importantes. Por ejemplo problemas como los relacionados a la dependencia cultural y a las definiciones de qué es cultura. Problemas relacionados a verdaderas politizaciones del arte que se aplicarán a nuestras comunidades en lugar de dejarse definir por la guerra fría que imperaba en aquel momento.

Pero esas cosas que se aclaran en la distancia para mi generación y que reasigna importancias en los temas que importan son cosas que nos importan a nosotros, cuarenta años después. No tenemos ninguna certeza de que esos problemas y sus respuestas tengan validez alguna para nuestros estudiantes. Gracias a los desfases generacionales dejamos de ser “nosotros” para convertirnos en “ellos”. “Nosotros”, entre comillas, son los que sufren el ejercicio del poder y lo combaten. “Ellos”, también entre comillas, son los que lo ejercen y lo gozan. En ese sentido podemos estar olvidando el riesgo de compartir la inconsciencia de nuestros antiguos profesores, aquellos que en su momento no entendían el por qué los estudiantes se enajenaban. O por qué los profesores se enajenaban, que en el fondo es lo mismo. O sea las escamas verdes y la ceguera tan temidas.

Es así que con el tiempo mi inseguridad fue aumentando, en lugar de sentirme afirmado en mi tarea. Las bases comunes de entendimiento parecen disminuir en lugar de aumentar. No hace mucho un estudiante me preguntó qué música me gustaba. Respondí que “la clásica”. Después de un segundo de extrañeza y vacilación, pero creyendo entender, comentó: “Ah, los Beatles”. En otra ocasión mencioné el “Che” para encontrarme con una mirada vacía. Agregué tentativamente “Guevara”, pero al no percibir cambios, hablé de otras cosas.

Noté también que algunos ejercicios funcionaban relativamente bien hace algunos años, hoy se enfrentan a la incomprensión y la impaciencia. Uno de mis ejercicios favoritos era proponerles a los estudiantes que el “agua” necesitaba una habitación y que ellos iban a ser los arquitectos para diseñar el espacio correspondiente. Les pedía que empatizaran con el agua, que identificaran las acciones que se asociarían con placer y que dedujeran es-

pacios correspondientes de ese análisis. Se trataba de “sentir” lo más precisamente realizable las posibles acciones como el fluir, el gotear, el llover, etc. Discuto el peligro del antropomorfismo y su pariente, el etnocentrismo, tratando de precisar los límites de la irrealidad de la propuesta. La predisposición necesaria para meditar sobre ciertas cosas parece haber desaparecido. Invariablemente se me presentan soluciones de casas con ventanas ornamentadas con cortinitas y con algunos de humor inconsciente y acuoso, como la incorporación de agua e inodoros.

Aún considerando estos factores desalentadores con respecto a la posible futilidad de experiencias pasadas, tengo que reafirmar que mi generación tuvo ciertas oportunidades positivas que no son de despreciar. La confrontación irracional entre los figurativos y los abstractos no se resolvió por medio de una toma de partidos dogmática, sino que obligó a buscar los problemas de fondo escondidos detrás de esta falsa disyuntiva. Nos llevó al abandono de formas de arte analíticas para enfocar en las posibilidades de un arte de síntesis. Pasamos a definir la apariencia estética como un factor equivalente al envoltorio de un paquete y entendimos el arte como una formulación de problemas que genera y justifica la presencia de la obra de arte. Tanto el arte pop como el conceptualismo, aunque fugaces en el mercado del arte, ayudaron a entender que las técnicas plásticas no son más que algunos de los medios de expresión, no todos, y más importante aún, que no son un fin en sí mismo. Ayudaron a erosionar las rejas de las cárceles mentales disciplinarias. Las perlas del collar resultaron ser falsas.

La influencia del pop y del conceptualismo en nuestros países fue simultáneamente negativa y positiva. Fue negativa en la medida en que muchos artistas copiaron los productos importados en forma extremadamente superficial, atendiendo a las particularidades del envoltorio. Fue positiva en la medida que otros artistas --y profesores-- usaron las premisas generadoras en la producción de esos productos para entender mejor el proceso artístico. Ambos movimientos surgieron inicialmente como una respuesta al desarrollo enfermizo de las actitudes consumistas y como forma de supervivencia en una cultura incrementalmente regida por decisiones comerciales. En ese sentido fueron movimientos que, si no existiera la dependencia cultural de los centros hegemónicos, hubieran podido

nacer en nuestros propios países con un alto grado de autenticidad. En ese caso hubiéramos logrado desarrollar una estética de la pobreza, una estética de la rebelión, una estética que nos defendería contra el bombardeo publicitario que sustituye nuestras realidades.

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

Cuando existieron transformaciones radicales, fueron estáticas, muertas al arribo de la generación siguiente. Sin coherencia ideológica alguna, la mayoría de nuestras instituciones de enseñanza artística funcionan como una acumulación caótica de creencias individuales. Los estudiantes terminan sujetos a las personalidades poseedoras de los mayores poderes de persuasión, en lugar de comprometerse con la búsqueda de su propia verdad.

No es que estos problemas pasen desapercibidos entre los estudiantes y algunos de los profesores. Periódicamente se dan pequeñas revoluciones bajo el título de "reforma de plan de estudios". Las ambiciones originales de estas reformas tienden siempre a ser totalizadoras y, en la medida que triunfan, muchas veces terminan en totalitarias. La fe en el plan de estudios redentor es una característica típica de Latinoamérica, probablemente como consecuencia de la Reforma de Córdoba de 1918, otro incidente vívido (aunque no vivido) en mi generación.

Los planes de estudio de los departamentos de arte de los Estados Unidos tienden a ordenar cursos por niveles de dificultad técnica y, con un poco de suerte, van de lo particular a lo general. Los nuestros, en la medida en que son satélites de universidades norteamericanas, al menos tratan de ordenarse por criterios de complejidad y tratan de conectarse un poco más con una realidad social que va más allá de lo que puede ofrecer el merca-

do. En ese sentido, potencialmente, despiertan un poco más de interés porque, menos fetichistas de la información definida por datos dejan sitio a la especulación y a la imaginación.

Hace prácticamente cuarenta años que empecé mi búsqueda obsesiva de un plan de estudios perfecto, antes incluso de saber si me interesaba la tarea de enseñar y antes de encontrar mi voz como artista. En esta búsqueda vana, aunque no abandonada, pasé por tres etapas, todas más o menos utópicas, todas politizadas aunque en distintas proporciones. Las tres influyeron tanto mi enseñanza como mi arte. Durante la primera, con una óptica de víctima dado que era todavía un estudiante en el peor sentido de la palabra, el plan de estudios era una panacea capaz de borrar todos los males sufridos. Si lo lograba, se llegaría a la eficiencia total, a la eliminación de toda pérdida de tiempo, a la liberación del talento congénito que todo ser humano lleva dentro --quiera o no ser artista-- y como una consecuencia no del todo obvia, a la liberación de todos los seres humanos --explotados y explotadores-- por igual.

Esta visión, quizás un poco exageradamente paradisiaca, fue atenuada por la realidad y sustituida por una etapa más arrogante y, supuestamente, más pragmática. Por suerte fue de muy poca duración en mi pensamiento. En esta etapa el plan de estudios se convirtió en un instrumento para minimizar el daño ocasionado por los profesores inepetos. Esta concepción del plan de estudios es, en realidad, la más generalizada y común, aún cuando nadie se anime a expresarla abiertamente. Parte de la base que el proceso educativo está sostenido por la enseñanza con mayúscula en lugar de apoyarse en el aprendizaje. Es la concepción que inevitablemente se degenera en las descripciones minuciosas con respecto a las cosas que hay que hacer cada día en el salón de clase, qué tareas hay que asignar y cómo deben ser ejecutadas. En los Estados Unidos se agrega a esto que los estudios están cuantificados y se les asignan unidades llamadas créditos. Nunca entendí precisamente qué son, pero cuando un día sugerí la introducción de débitos en mi universidad, nadie entendió mis ideas con precisión y quedamos a mano. La idea que sostiene a esta filosofía parte de la base de que los profesores carentes de creatividad o de habilidad como enseñante, pueden ayudar en el desarrollo de la creatividad de sus estudiantes. Esto obviamente no constituye una situación ideal

y coarta a aquellos profesores que sí son capaces de enseñar creativamente o de generar un proceso de aprendizaje.

En mi tercera etapa pasé a considerar el plan de estudios como un marco de referencia para la actividad pedagógica. Pasó a ser una estructura que permite definir con cierta claridad las metas del aprendizaje del arte a través de un compromiso ideológico sin ser doctrinario. Dentro de esta concepción aprende tanto el llamado estudiante como el llamado profesor. La información no se limita a ser un objeto transmisible sino uno que se convierte en un grupo de conclusiones resultantes de una investigación hecha en común. La autoridad pedagógica es compartida y asumida predominantemente por aquel que en el equipo puede contribuir con mayor eficacia, al margen de quién cobra el salario. Esto es más fácil de recomendar que de implementar y reconozco que a pesar de esta prédica anti-autoritaria, en mi relación personal con el estudiante puedo llegar a ser, más que dominante, apocalíptico. En cierto modo pasé de lo que se llama un "plan de estudios", entre comillas, a lo que es más bien una actitud.

A pesar de la frustración de no poder encontrar el plan de estudios perfecto, nunca se me ocurrió la posibilidad de concebir una situación basada en su ausencia. Operar sin un plan de estudios lleva obligatoriamente a que la mayoría de los estudiantes se pierda en una caricatura liberal novecentista en la cual el artista cree que es libre mientras actúa competitivamente dentro de un mercado controlado por fuerzas ajenas. Solamente un buen plan de estudios es capaz de guiar al estudiante en el enfoque de la realidad circundante y equiparlo para la construcción y el afinamiento de la cultura de la comunidad en la que actúa. En ese sentido, un plan de estudios funcional es como un plan de acción y tiene que, obligatoriamente, expresar una ideología. Es también una estrategia paralela a la creación individual de una obra de arte y de ahí que muchas veces no vea la diferencia entre hacer arte y enseñar.

Si bien la mayoría de los fantasmas contra los que luché cuando me enfrenté a un estudiante son inexistentes o ininteligibles, hay algunos que sí creo siguen siendo enemigos válidos. O, digamos, si yo hoy fuera estudiante, sabría contra qué cosas tengo que luchar. Lucharía contra la presunción de que el profesor tiene el monopolio del conoci-

to. Lucharía en contra de una definición tecnicista del arte que no me enseña a ver y a pensar. Como profesores seguimos enseñando una caligrafía desposeída e incapaz de expresar contenidos inteligibles; seguimos incapaces de crear una pedagogía viva que permita que una generación engrane en la siguiente sin quiebres para trabajar en una tarea cultural común; seguimos enfocados en la producción de pequeñas obras que mueren en sí mismas, sobre una pared, sin conectarlas con una identidad colectiva. Seguimos no entendiendo que en las prioridades primero está el individuo, segundo el arte y última, en un final distante, la técnica específica. Todo plan de estudios que ignore este orden y que --peor aún y como frecuentemente sucede-- lo invierte, solamente sirve como broma de mal gusto y como filtro para separar a los que triunfarán en el mercado.

Si dejara estas ideas así, sin más elaboración, podría parecer que estoy propugnando un individualismo algo romántico y trasnochado. Pero cuando aquí le doy prioridad al individuo, no lo es como unidad aislada, como un ente solamente definido por su densidad neurótica y sus angustias existenciales. Es el individuo como miembro de una comunidad, como origen y producto de esa comunidad, ambos condicionados por complejos procesos de retroalimentación (en los cuales las neurosis y las angustias obviamente cumplen su rol). O sea que, para entender al individuo hay que entender a la comunidad, para entendernos tenemos que entender a los demás. Para comunicarnos tenemos que saber quiénes somos y a quiénes les estamos hablando. Este doble conocimiento es cuidadosamente evitado por la enseñanza tradicional y los conceptos necesarios muchas veces son aceptados sin mayor cuestionamiento.

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

Mientras escribía esto leí que en 1992 apareció un estudio sobre qué olores generan nostalgia entre

los norteamericanos. De acuerdo a este estudio, para aquellos nacidos en las décadas de 1930 y 1940, las referencias son: pino, rosas, chocolate caliente, pan recién horneado, la brisa del océano, etc. En cambio para aquellos nacidos en la década de 1960, son, entre otros: humo, combustible de avión, cereales con chocolate, fijador de pelo, esmalte de uñas, gomas quemadas y soquetes viejos. La distancia generacional que aparece en la cultura formada por el olfato es notable, y yo me atrevería a agregar que se ha producido un deterioro de la primera lista a la segunda. No hay estudios similares en otros países, pero creo que si existieran, las listas no coincidirían. Las listas de los estímulos de las nostalgias en distintas comunidades varían y constituyen una de las muchas categorías de las idiosincrasias locales. Sería triste que la tan mencionada globalización de la cultura un día nos hiciera suspirar frente al olor de soquetes viejos importados de otros países. O sea que no solamente hay distancias generacionales con las que hay que bregar, sino también distancias entre grupos culturales, sean de clase, sean de origen étnico, sea de acumulación de poder. Es interesante que mientras en los Estados Unidos la tendencia es de multiculturalizar a los planes de estudio para acomodar las demandas de las minorías, la financiación norteamericana para las universidades latinoamericanas es para proyectos "objetivos" de investigación o para reestructuraciones según el modelo mono-cultural hegemónico. En ese sentido la industria de la enseñanza se está convirtiendo en un instrumento de globalización similar al mercado del arte.

La palabra globalización es otra que en general aceptamos sin análisis. La globalización de la cultura no solamente existe sino que es la culminación de un proceso que se viene dando hace siglos. La generalización del acceso a la información ha democratizado y acelerado este proceso de aparente unificación extranacional. La globalización se da paralelamente al incremento de los mercados consumo y este incremento la ha hecho más visible. Lo que ha cambiado en el transcurso de los años es la escala de lo que se entiende como globalización. Antes la idea de lo global estaba restringida a las clases dominantes y tenía cimientos elitistas, cosa que también afectaba la definición de qué tipo de información merecía viajar alrededor del mundo. Cuando el ejercicio del poder se circunscribía al ejercicio militar, no era necesario circular mucha información ni el hacerla demasiado accesible.

Cuando el ejercicio del poder es un ejercicio económico, en donde los mecanismos para lograr ciertas metas coinciden con las metas mismas, el proceso cambia radicalmente en términos cuantitativos. Y una vez que la información se convierte en mercancía, como sucede en el presente, llegamos a lo que entendemos como verdadera globalización, lo que en el fondo es la creación de un mercado único con el ideal de un consumidor masificado. Es aquí donde efectivamente compartiremos los olores prestados para crearnos nostalgias. En este contexto es donde las fronteras y las nacionalidades pierden su significado y el concepto de nación-estado comienza a ser inoperante.

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

Y así hemos llegado a la información, un término al que, por como fuimos educados --al menos yo, no se si ustedes-- nunca le atribuimos valor monetario o poder. Como que la noticia es eso y nada más. Pero la información hoy es ambas cosas, una mercancía y un instrumento de poder. Creo que el arte como disciplina mental y emotiva, no como medio

de producción, es un instrumento fundamental para mantener o crear nuestra salud cultural en lo que se describe como periferia. Pero, inevitablemente, el arte es también un generador y portador de información. Hacer arte de acuerdo con los cánones hegemónicos cementa la unidireccionalidad de la información, no es una forma de crear, sino una forma más refinada y compleja de consumir. Creo que antes de discutir un plan de estudios para la enseñanza del arte tenemos claramente que separar el entendimiento del arte como tal de lo que las tradiciones hegemónicas ven como un medio de producción de objetos llamados artísticos. En la medida que enfatizamos la enseñanza de técnicas de producción, estamos ayudando a separarnos de nosotros mismos, a desdoblar nuestras personalidades hasta perder la parte que nos autentifica. Por esta vía llegamos al consumo más completo y perfecto, aquel que, en pleno consumo, logra hacernos creer que estamos creando.

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

Me temo que en términos de información, en la periferia llevamos todas las de perder. Así como la riqueza en dinero parece crear más riqueza y los ricos se distancian más y más de los pobres, la riqueza de información parece crear más información, que enriquece a los que la crean. Es verdad que con la red creciente de vínculos creados por las computadoras, vía internet y otras, el acceso para ciertas clases sociales se está facilitando. Pero, aparte de acentuar la división en clases en nuestras sociedades --ahora se agregará el grado de tecnificación como una de las definiciones, cuántas computadoras por familia-- queda el hecho de que la situación nos lleva ser más y más los recipientes de la información. No es casual que los Premios Nobel de ciencias se acumulan en los países hegemónicos y que se nos reserve ocasionalmente alguno de literatura en la periferia. Y el precio de los libros en relación al ingreso per cápita es infinitamente más alto en la periferia. En ciencia por lo tanto tenemos un acceso disminuido

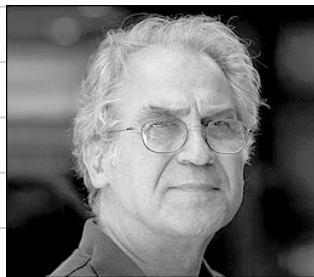
y retardado. En literatura es más barato escribir un libro que comprarlo, de ahí los Premios Nobel correspondientes.

Y finalmente toqué la palabra periferia. La periferia no es necesariamente un concepto geográfico sino una descripción del tipo de relaciones que se mantiene con la cultura hegemónica. Uno puede ser periférico en el centro de Nueva York o en París sin tener que anclarse en Montevideo o en Cali. Pero uno puede también ser periférico en su relación a los medios de producción. Si el dueño de un canal de televisión o de un periódico simboliza el poder hegemónico, el artista definitivamente ilustra la periferia, no importa en donde se encuentre. El punto tiene su importancia, no para compartir las simpatías condescendientes que se aplican a la marginalidad, sino para entender el tipo de acceso y de utilización de los medios de producción correspondientes. El artista, al menos en la mayoría de los casos, no tiene acceso a los medios de producción masivos ni a los medios de difusión masivos. Son éstos, medios hegemónicos cuyo control está centralizado. Cuando se le otorga el acceso al artista, es gracias a actos de esclarecimiento y generosidad, pero nunca por derecho.

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

El problema así planteado no tiene solución artística e incluso las soluciones políticas son mas bien complejas ya que no se trata de ir a ocupar un canal de televisión o un periódico para nuestros propósitos. Pero ignorar esta contradicción definitivamente coarta nuestra libertad creativa y nos ale-

ja de la realidad y de nuestro público. Si no analizamos nuestra relación y la de nuestro público con los medios de producción y distribución artísticas, terminaremos creyendo que no hay diferencia entre pintar cuadros y tejer pulóveres a mano. Un buen plan de estudios, un buen plan de acción individual, una buena consciencia social del artista, requieren claridad en este respecto.



**Luis Camnitzer**  
(Alemania, 1937)  
A los pocos meses de vida emigró a Uruguay y en 1964 se radicó en New York, donde reside actualmente. Se formó en la Escuela Nacional de Bellas Artes, Universidad de la República

(Uruguay); cursó estudios de Arquitectura en la misma casa de estudios y estudió escultura y grabado en la Academia de Artes Plásticas de Munich. Recibió la beca Guggenheim en 1961 y 1982.

Para ser franco, considero que la diferencia entre pintar y tejer es más potencial que real, pero esa potencialidad tiene una profunda importancia pedagógica. El tejido, al menos en su forma más banal, no es más que una manualidad automatizada. El acto de pintar, al menos supuestamente, trasciende la manualidad para convertirse en un vehículo de información. Desde ese momento --y esto vale para cualquier técnica usada en arte-- las reglas de juego ya no cubren solamente los aspectos de la habilidad o de la estética, sino también de la ética y de las relaciones sociales. La meta de una buena enseñanza de arte no puede ser la de producir un buen pintor --donde la calidad de la pintura se basa en dictámenes del mercado-- sino la de formar un buen generador, selector, organizador y comunicador de información. Con el acento puesto así, se hacen más claras las consideraciones éticas que rodean la creación del arte, las condiciones locales que determinan esa creación, y las condiciones técnicas para resolverlas. Con todo esto en su lugar, nuestras nostalgias tendrán una posibilidad de sobrevivir y "nosotros", entre comillas, tendremos una posibilidad de ser nosotros. En última instancia, el plan de estudios ideal entonces no parece ser un recetario de instrucciones, sino más bien una serie de actitudes ubicadas en un contexto de coherencia determinado por una consciencia común o una búsqueda común de consciencia, en donde se le ayuda al individuo en la precisión de sus diferencias que lo destacan positivamente para la comunidad. Esto suena como que ya me salí de la etapa simple para caer en la banal. Pero no me importa. Lo que quiero decir es que tenemos que limpiarnos los ojos si queremos enseñar a ver limpiamente. De paso postergamos la ceguera, y con suerte también las escamas verdes. Por lo menos hasta que nos despertemos de verdad.

En 1998 fue galardonado con el premio anual de la crítica de arte latinoamericana otorgado por la Asociación Argentina de Críticos de Arte y en 2002 obtuvo el Premio Konex Mercosur. Formó parte de la Bial de Sao Paulo (1996); Bial de MERCOSUR, Porto Alegre (1997); Liverpool (1999-2004); Whitney Biennial, Nueva York (2000); y de Documenta II, Kassel (2002). Participó en destacadas exposiciones nacionales e internacionales, entre otras, Face a l'histoire en el Centre Georges Pompidou, París (1996); Versiones del Sur en el Museo Nacional Centro de Arte Reina Sofía, Madrid (2000); Muestra Retrospectiva en Kunsthalle Kiel (2001) y Galería Ruth Benzacar, Buenos Aires. Profesor Emérito de la Universidad del Estado de Nueva York, desde 1999 es curador de artistas emergentes en The Drawing Center, New York <sup>1</sup>

1([www.malba.org.ar](http://www.malba.org.ar))

AVINA



bahut achi

daros-latinamerica



**Tomado de:** Memorias del seminario - taller  
Nuevas Tendencias en la Enseñanza del Arte  
octubre 18, 19 y 20 de 1994

**Instituto Departamental de Bellas Artes**

lugar a dudas  
calle 15Nte # 8N-41 tel: 668 2335  
[lugaradudas@uniweb.net.co](mailto:lugaradudas@uniweb.net.co)  
[www.lugaradudas.org](http://www.lugaradudas.org)  
Cali, Colombia