

## **LA ENSEÑANZA DEL ARTE Y LA UNIVERSIDAD<sup>1</sup>.**

(Texto desarrollado para el seminario "Arte y Saber", dirigido por Juan Luis Moraza y organizado por Arteleku con la colaboración de la Universidad Internacional de Andalucía. El seminario en UNIA (Sevilla) tuvo lugar del 10 al 14 de noviembre de 2003. El seminario en Arteleku (Donostia) del 17 al 21 de noviembre de 2003.)

©Juan Martín Prada 2003

Probablemente no hay concepto que haya sufrido, durante el último siglo, un cuestionamiento de su significado tan profundo como el de la actividad "artística". Complejidad, no obstante, que se ve compensada por el hecho de que gran parte de los esfuerzos de sus más recientes aportaciones han indagado intensamente en los elementos que la constituyen y definen como actividad específica, es decir, en su dimensión pragmática y funcional. Planteamientos y aportaciones que, lejos de ser simplemente elementos de consideración en la historiografía del arte contemporáneo, debieran tomarse, de forma prioritaria, como modelos sobre los que desarrollar la nueva orientación de la enseñanza del arte.

Cambios y evolución vertiginosa en las prácticas artísticas cuya progresión no se ha visto acompañada, sin embargo, de un proceso paralelo en el ámbito educativo, lo que ha ahondado más en la ya grave crisis de legitimidad de la enseñanza del arte en marco de las nuevas sociedades del conocimiento.

No cabe duda de que en las últimas décadas la creación artística ha avanzado más en la investigación crítica sobre los conceptos de lenguaje y comunicación en relación a las prácticas culturales y sociales que acerca de las metodologías y procedimientos de producción de objetos o representaciones poéticas de esta relación. Un proceso de integración del arte, por tanto, en una investigación más amplia y ambiciosa, eminentemente social y política, y de cuyo frente de avance más arriesgado forma parte. No en vano, la relación de los sistemas de lenguaje, sus configuraciones y efectos de actuación social y política, así como de los espacios en los que aquéllos se dan forma y modelan, es hoy su campo de actuación fundamental.

Esta rápida evolución y progresiva complejidad de las prácticas artísticas, así como la cada vez más problemática articulación de éstas con el entramado de lo social, han llevado a los centros de enseñanza del arte a la más difícil de las situaciones. Un momento hoy que exige una profunda transformación de los métodos pedagógicos, de sus contenidos y orientaciones, capaz de responder a las problemáticas más esenciales que se establecen en la nueva relación imagen-creación artística- sociedad en el presente. En ella el potencial de la representación parece rebasado, excedidos sus originarios fines en el orden de la construcción de lo social desde lo simbólico. La imagen, como si hubiese adquirido una extensión definitiva, en el que ya no hay diferencia entre él y el territorio al que antes representaba o enaltecía, corresponde ahora a la totalidad. La dimensión ontológica de la imagen suplanta las realidades e intenciones a las que servía como referente o medio. Quizá podríamos incluso referirnos a este proceso como el de una cierta independencia del mundo de las representaciones, hacia el que emigra el sentido y el conocer. De alguna forma lo visual se ha convertido en pensamiento y no es ya meramente su

---

<sup>1</sup> Este artículo fue desarrollado como informe preliminar para el seminario *Arte y Saber*, organizado conjuntamente por Arteleku y la Universidad Internacional de Andalucía durante el mes de noviembre de 2003. Muchas de las conclusiones aquí expuestas son resultado de las conversaciones mantenidas con Juan Luis Moraza, director del seminario y José Luis Brea, miembro de su comité permanente. Quede aquí expresado todo mi agradecimiento por sus valiosas aportaciones.

resultado, medio o lenguaje. Su actuación, no obstante, no suele darse más que como arrastre, máximo resultado de esa irreflexión propia de la plenitud de lo ilusorio y de lo convulso de la fascinación que produce.

Todo ello activa, indudablemente, el papel social de la creación artística, la convierte en clave de la actividad crítica. La producción de imágenes que le es propia sería precisamente la única con capacidad para debilitar la fijación de la irreflexión en un mundo que ellas constituyen. Un tipo de producción reflexiva, en el que el potencial de lo visual se reclame opuesto al establecimiento de una relación de mera instantaneidad, es decir, coincidencia plena de los sujetos con el mundo, como efecto de esa ausencia del pensamiento propia del "exceso" de sentido que las imágenes imponen.

De ahí que el establecimiento de una transformación de los principios sobre los que se regula la enseñanza del arte deba considerarse como acción prioritaria, y no tanto, desde luego, desde la perspectiva tradicionalmente adscrita a los valores de la producción poética y cultural, como al potencial político y social que hoy se le reclama como propio.

A los problemas inherentes a la inercia metodológica de los centros educativos, debemos unir los derivados de la naturaleza cada vez más interdisciplinar de las prácticas artísticas, que amplía su espectro de acción a la práctica totalidad de las actividades humanas. De hecho, la investigación en técnicas y destrezas procedimentales, o en los elementos fenomenológicos y procesuales de la experiencia creativa, esfuerzo máximo y orientación prioritaria en muchas de las directrices metodológicas en educación artística universitaria, pierde hoy la relevancia con la que contó años atrás, siendo reclamado el tiempo de sus esfuerzos menos imprescindibles por las pretensiones investigadoras de la impureza contextual de la actuación artística y de sus impregnaciones semióticas, políticas y sociales.

Pensar en la nueva enseñanza del arte supondría, por tanto, la previa relocalización de la práctica artística en un nuevo intento de disolución de las diferencias entre los procedimientos, estrategias y fines de la cultura y la política. Su reforma y modernización, objetivo escasamente considerado pero sin duda esencial en la constitución del nuevo marco de educación superior en Europa, debe pretender la promoción de un movimiento centrípeto frente a la presión centrífuga que ha conseguido proyectar lo artístico hacia la exterioridad de la esfera social, allá donde sus posibilidades de actuación comprometedoras quedan neutralizadas. Esto no será posible, sin embargo, si la actividad docente, en su replanteamiento y transformación, no hace suya las metodologías críticas planteadas por las más relevantes prácticas artísticas de las últimas décadas en relación a los condicionantes sociales e ideológicos de la producción y la recepción de las obras de arte.

Basta una rápida revisión del arte contemporáneo desde los 70 para comprobar cómo ha estado profundamente influido por las posiciones teóricas más comprometidas en el análisis de la interrelación entre el poder, el sistema lingüístico y las prácticas culturales, es decir, las formas en las que se produce la sistematización controladora del lenguaje y el conocimiento<sup>2</sup>. Esta vinculación ha permitido el progresivo final de la consideración del arte como mero entretenimiento, sistema adicional o secundario, incluso marginal, de administración de los estímulos de la lógica del espectáculo o insatisfactoria "mediación simbólica de las proyecciones

---

<sup>2</sup> Véase Joseph Kosuth, "Within the Context: Modernism and Critical Practice" en *Joseph Kosuth: writings 1967-88*. Coupure, Ghent, 1977, p. 194.

mitoutópicas de la sociedad”<sup>3</sup>. De esta forma, no podemos sino afirmar que la misión principal de la enseñanza del arte hoy debe ser la de promover la recuperación del potencial de las prácticas artísticas como resistencia al “status quo”, al fascinante poder de la indiferencia. Para ello, parece lo más acertado convertir en metodología docente el conjunto de planteamientos que las prácticas artísticas más radicales de las últimas décadas han ido presentando, en relación, sobre todo, a su participación en el proyecto colectivo, aún indudablemente pendiente, de la emancipación a través de la cultura.

La encarnación político-expresiva del principio de la realidad, que Ian Wallace asignara a la práctica artística, se vincula directamente con esa apertura a la autoconciencia y la crítica, al revelar sus determinaciones ideológicas, lo que hace imprescindible, nuevamente, el problematizar el concepto de lo político en arte. La tarea docente en el campo de las artes visuales debe proveer así de las directrices mediante las que pueda llegar a producirse un desmantelamiento estratégico y progresivo de los códigos de comunicación visuales existentes. El saber del arte se orientaría de esta manera al cuestionamiento de los procesos perceptivos y de sus establecidos sistemas de ordenación, abriendo canales que hicieran viable una percepción más reflexiva del mundo, permitiendo que la actividad artística actúe como agente de socialización.

No tiene mucho sentido, así pues, reclamar o atribuir estatus o visibilidad ontológica hoy a la obra de arte. Más bien, la línea de trabajo pedagógico debiera continuar con algunas de las premisas de las prácticas artísticas vinculadas al último arte conceptual, confiando en la capacidad de la imagen o actuación artística para activar la percepción distanciada, excesivamente acostumbrada y, por ello, escasamente reflexiva, del espectador. Si una de las funciones principales de las prácticas artísticas es la de conseguir que aquél desarrolle “una actitud perceptiva distinta frente al mundo”<sup>4</sup>, el planteamiento de la actividad artística como productora de una dicotomía entre el concepto y la percepción, será, sobre todo, la dicotomía entre los sistemas de señales visuales y la producción de poder. Es más, se trata de trancar esa estrategia que Walter Benjamin ya denunciara, consistente en acostumbrar a la sociedad a ciertas imágenes antes de que ésta pueda desarrollar una adecuada reflexión sobre ellas, y en la que probablemente resida la mayor efectividad política hoy de los sistemas de mercado dominantes.

Función mediática del arte, por tanto, identificable con el cuestionamiento de los modos impuestos de experimentar y comprender un mundo que ya se produce desde la imagen. Parece imprescindible que la actividad docente incida en revelar lo que se halla oculto en las convenciones sociales, ya no sólo respecto al arte, sino también respecto a los medios de los que éste ahora debe servirse. Una incesante reflexión, por tanto, de la naturaleza del arte<sup>5</sup>, con el consecuente descubrimiento de sus dependencias psicológicas, históricas, económicas e institucionales. La práctica artística como la configuración, pues, de una herramienta crítica, reflexiva, que haga viable, en sus diversas formas y materializaciones, una progresiva liberación de las restricciones de la moda, gusto, y, en general, de los dictados de las estructuras propias de la llamada “industria de la conciencia”. El propósito principal sería hacer que el alumno sea consciente de la relación entre las condiciones del contexto y la producción del significado, el proceso por el que éste se construye y su vinculación directa con la producción de poder. La obra de arte debe ser

<sup>3</sup> Andrés Ortiz Osés, “Románticos e ilustrados en nuestra cultura” en *En torno a la Postmodernidad*, Antropos, Barcelona, 1990.

<sup>4</sup> Victor Burgin, en Tony Godfrey, “Sex, Text, Politics: An interview with Victor Burgin”, *Block 7*, 1982, 3.

<sup>5</sup> Entre estos interrogantes, indudablemente, deben estar los planteados por Kosuth : “¿Cuál es el papel de una institución en la formación de nuestra visión del arte?: ¿Quién finalmente determina qué es arte y qué no es arte?: ¿Cuáles son las consecuencias de esa decisión?: ¿Cómo afectan nuestras propias visiones del arte nuestros juicios morales sobre la representación y, por tanto, nuestros más importantes juicios morales y políticos?.” Joseph Kosuth, “The Play of Unmentionable”, en *The Play of the Unmentionable*, Thames and Hudson, London 1992.

capaz de descubrir lo que la propia tendencia de nuestra sociedad a desvelar e informar realmente oculta tras esa expansión de lo visual y sus correlativas estrategias de hipervisibilización y falsa obviedad.

Desde este posicionamiento, la práctica artística y la enseñanza de sus principios y valores debiera ser considerada especialmente en relación a sus implicaciones pragmáticas. Y no tanto porque en sus casos más exitosos vaya a ser capaz de hacer explícito los modos en los que la imagen actúa como el sistema fundamental mediante el que el poder se relaciona con el mundo, es decir, como medio o instrumento de éste, sino por una cierta y ya avanzada asunción del poder por parte de la imagen misma. Esto es, el conjunto de operaciones de lo visual en la conformación del universo de la estetización parece haberse constituido, en su fabulosa sofisticación, como el poder mismo, como sistema que se autoproduce produciendo a su vez la entidad de lo social desde él. Es precisamente tarea de la creación artística la producción de campos de detención, aunque sea momentánea, de esta cierta inconsciencia de los complejos ensamblajes que aquél mueve y produce, de esta plenitud simulada de sentido que, al igual que la lógica del deseo de la que proviene, configura su propia lógica como la lógica del mundo.

Plantearse el futuro de la enseñanza del arte pasa, también, indudablemente, por determinar los aspectos más claramente diferenciadores de la práctica artística en relación a las otras actividades del pensamiento y de la cultura. Aceptar sin más la disolución de aquélla en el amplio espectro de lo interdisciplinar, aunque fuese en su sentido más positivo y del que ciertamente no se halla lejos, es decir, como reconciliación de distintos saberes, no parece, sin embargo, suficiente para determinar adecuadamente sus más específicas vías de actuación. Precisamente, si bien los esfuerzos de integración de lo artístico en la esfera de lo social como actividad o actitud de vida han exigido su plena desterritorialización como actividad independiente o separada, no quiere ello decir que sus efectos no sean exclusivos. De hecho, la mayor parte de las propuestas artísticas del siglo XX no han dejado de insistir en la determinación de sus funciones sociales específicas. De todos ellos, el esperado efecto de descomposición del mundo mediante la descomposición del lenguaje que vemos presente desde Dadá hasta las más radicales prácticas de la neovanguardia, parece haber ocupado el horizonte intencional más distintivo del arte contemporáneo hasta ahora. Hoy, no obstante, la naturaleza cada vez más mediática de las sociedades y las nuevas articulaciones entre producción cultural y consumo, con sus inquietantes borrosidades, parece ir reclamando una nueva reorientación del horizonte pragmático de las nuevas prácticas artísticas. La acción de “desmantelar los códigos de comunicación existentes mediante la recombinación de algunos de sus elementos en estructuras que puedan ser usadas para generar nuevas imágenes del mundo”, propuesta por Víctor Burgin como la actividad exclusiva de la actividad artística hoy, sería, probablemente, la que exige un desarrollo más urgente<sup>6</sup>.

No confundamos, sin embargo, la actividad que aquí se reclama del arte como una práctica de desenmascaramiento de la falsedad presente en los entramados sociales, actividad que indudablemente debería ser propia de la actividad política en sí misma, sino de actuación sobre los sistemas que la configuran. Si acaso se ha de producir algún desenmascaramiento no es la de una determinada verdad tras la falsa ocultación, sino la de las formas en las que ésta es administrada y producida.

---

<sup>6</sup> Citado por J. Paoletti en "Commnetry I", *Work and Commnetary*, Londres,, 1973.

Tanto la producción de la crítica de los sistemas de la imagen en la correspondencia entre poder y sentido, como la propia crítica de la obra sobre sí misma como elemento constituyente de una determinada tradición y, por tanto, sometida a una determinado conjunto de expectativas<sup>7</sup>, deben ser considerados como elementos clave de esta reorientación pedagógica.

La actividad docente debe saber encontrar, por tanto, los importantes puntos de apoyo que ofrecen los primeros trabajos de discusión de los modelos de comunicación social iniciados casi treinta años atrás. Parece necesaria una mayor valoración de las pautas de actuación que apostaron por su conversión en fuerzas verdaderamente sociales y no puramente productivas o tautológicas mediante el diseño de procesos de apropiación práctica de la realidad social y de sus sistemas de estructuración social. Ya en aquel momento se detectaba que los medios de comunicación de masas no iban a ser capaces de crear ese "caos" liberatorio soñado por Vattimo sino más bien una sociedad adicta a la homogeneidad de aquéllos, víctima de la imposición de un sistema lingüístico absolutamente específico y manipulador. Precisamente por ello, son las vías que se centraron en la apropiación de la "alternativa de los medios" y en el análisis de las organizaciones implícitas en las estructuras lingüísticas de los medios de comunicación de masas, como vehículos o, más bien, productores ya de las ideologías imperantes, las que parecen conformar hoy el terreno más fértil para el establecimiento de los nuevos fundamentos metodológicos de actuación docente.

Es más, la expansión de las nuevas tecnologías informáticas que está teniendo lugar en nuestro presente supone una segunda oportunidad para recuperar, a través de su empleo en el campo del arte, el ya pretendido por Benjamin fin de las distinciones convencionales entre los géneros artísticos o literarios, de las funciones de investigador y divulgador, o la diferencia entre lector/espectador y autor. Una nueva oportunidad, en la proliferación masiva de estos nuevos medios, de cumplir aquella iniciativa de pasar "de un arte revolucionario utópico a un arte revolucionario experimental"<sup>8</sup>.

Estas propuestas plantean como premisa inicial la aceptación de que el arte es el mejor medio para la integración de la tecnología en la práctica social, evitando su restricción exclusiva al utilitarismo o al consumo, aquello que permite, en definitiva, comprobar la verdadera dimensión social de una tecnología o medio, al promocionar formas específicas de interacción social y medial en él.

No obstante, la enseñanza del arte, al igual que cualquier forma de revolución cultural, no debe estar orientada tanto a la producción de obras mediante los medios, sino a suscitar una reflexión crítica sobre ellos. Indudablemente, se exige la problematización de los recursos que disipan constantemente cualquier posibilidad de análisis político de la nueva economía del tiempo, en lo que corresponde a los sistemas perceptivos y estéticos que en ellos se ponen en marcha. De ahí que la nueva enseñanza del arte, lejos de pretender el desarrollo de una ontología o estética de la cultura digital, deba orientarse primeramente a la detección de cuáles son las nuevas categorías de ausencia en el mundo, valorando críticamente las leyes del intercambio que determinan los usos dominantes de las redes telemáticas, promoviendo una vía en la que la experiencia estética pudiera convertirse en modelo de conducta comunicativa.

---

<sup>7</sup> Una doble crítica patente especialmente, por ejemplo, en la propuesta de Victor Burgin. Véase Tony Godfrey, "Sex, Text, Politics: An Interview with victor Burgin", *Block*, 7, 1982, 3.

<sup>8</sup> G. Debord, "Tesis sobre la revolución cultura", *Textos situacionistas sobre arte y urbanismo*, La Piqueta, Madrid 1977. p. 122.

Para todo ello, es necesario también la aplicación en el campo docente de la crítica de las nociones en las que tradicionalmente se ha basado el discurso de la historia del arte: originalidad, autenticidad o presencia y sobre las que, según Foucault, se habrían conformado la serie de unidades del pensamiento historicista (tradicción, influencia desarrollo o evolución). Éstas, que siguen pesando enormemente en el desarrollo de las metodologías de enseñanza del arte en el presente, deben ser puestas en entredicho en la labor docente, que ha de asumir el difícil papel de enseñar a investigar la formación, función e interrelación de los discursos en la historia en relación al arte y a las prácticas de visualidad en general.

En la puesta en crisis de las categorías tradicionales de comprensión y estudio de las prácticas artísticas el primer paso sería, indudablemente, el desplazamiento progresivo de la función-autor. Cultivada ésta hasta la saciedad en las sociedades actuales por el peso político y económico que ella implica a instancias de las instituciones expositivas y sobre todo del mercado del arte, ha visto en las últimas décadas un empuje singular. De hecho, muchas de las recientes prácticas artísticas han recuperado la exaltación de los atributos más tradicionales del autor. El retorno hegemónico de la pintura en los 80 sería quizá su mejor ejemplo, en el que la subjetividad expresiva encontraba su más fuerte legitimación al actuar de contrapeso de la creciente pérdida de la conciencia de la realidad que supone el desarrollo imparable de la impersonalizada sociedad de consumo. Un caso más, en definitiva, de ese proceso de incorporación dentro del sistema de todas aquellas manifestaciones que trataron de transgredirlo, ya como un comportamiento radical frente a él (a la manera de la *fantasmagoría* del poeta propuesta por Baudelaire) o como rechazo de sus principios de intercambio simbólico y económico (radicalismo formal o desmaterialización del objeto artístico, por ejemplo), que provocan no sólo la definitiva pérdida de todo valor subversivo de los gestos más radicales de la Vanguardia, sino también un ensalzamiento radical del artista y su posterior mitificación<sup>9</sup>. El apego de gran parte de las consignas de la actual enseñanza del arte a los tópicos de la figura del autor es fiel reflejo de esta fuerte reafirmación, que ha conformado un evidente matiz conservador que hoy perdura y que apenas se siente amenazado. Lejos, sin embargo, de tratar ahora de hablar de sus formas posibles de desaparición, la tarea docente a realizar consistiría en localizar los lugares, las situaciones en las que se ejerce su función, tratando de encontrar respuesta a la serie de interrogantes propuesta por Foucault: “¿Cómo, según qué condiciones y bajo qué formas algo así como un sujeto puede aparecer en el orden del discurso? ¿Qué lugar puede ocupar en cada tipo de discurso, y ejercer qué funciones, y obedeciendo a qué reglas?”<sup>10</sup>.

La reclamada muerte del sujeto como autor y juez final de sus intenciones de significado debe consistir en un paso más allá del proceso disolutorio propuesto por Theodor W. Adorno de la tendencia a la cosificación de un sujeto que, de esa manera, debía verse renovado, “flexibilizado”, lejos de cualquier unidad rígida y capacitado para la organización de la identidad del yo “comunicativamente fluidificada” que propone Jürgen Habermas. De hecho, si aceptamos la consigna de Deleuze-Guattari “no hay enunciación individual, ni siquiera sujeto de enunciación”<sup>11</sup> no cabe ya otra vía más que tratar de “despojar al sujeto de su papel de fundamento originario” y pasar a analizarlo “como una función variable y compleja del discurso”<sup>12</sup>.

<sup>9</sup> Véase D. Kuspit, *The Cult of the Avant-garde artist*, Cambridge University Press, 1993.

<sup>10</sup> Michel Foucault. “¿Qué es un autor?”, *Boletín de la Sociedad Francesa de Filosofía*, núm. 62-63. Julio-Septiembre de 1969. Librairie Armand, Colin, París.

<sup>11</sup> Gilles Deleuze y Félix Guattari (1980) *Mil mesetas, capitalismo y esquizofrenia*, Pre-textos, Valencia 1994, p. 85

<sup>12</sup> Michel Foucault. “¿Qué es un autor?”, cit.

Indudablemente, una de las vías principales y quizá más efectivas en esta crítica a la función-autor dentro de la enseñanza del arte es la colectivización de la metodología docente, cuya presencia debería hacerse notar de una forma más explícita en los proyectos de la reforma universitaria en el campo de la enseñanza del arte.

En realidad, hasta las tres últimas décadas las iniciativas en torno a los factores correspondientes al contexto y entorno social del educando siempre solían tener un valor de circunstancia, pero nunca de medio<sup>13</sup>. Fue en los primeros años de la década de los setenta, y por influencia de los planteamientos vinculados a las prácticas del arte conceptual más comprometido socialmente, cuando empiezan a desarrollarse algunas iniciativas docentes que plantean una inversión de los principios metodológicos de la educación del arte precisamente hacia los problemas del contexto social en el que vive el educando, quedando relegadas a un segundo plano las cuestiones y habilidades técnicas. Al alumno se le empieza a motivar hacia la creación artística precisamente a través de las situaciones sociales que comparte. Un trabajo basado en sus experiencias comunes en la sociedad, donde el sujeto-autor es, antes, sujeto social, condicionado por una serie de circunstancias políticas, económicas y sociales de diversa índole. Todo giraba en torno al presupuesto de que las dificultades técnicas o de dicción se superarían solas si existía algo relevante social y personalmente sobre lo que reflexionar. Éste era el método de trabajo puesto en práctica, por ejemplo, en las primeras experiencias educativas de los programas de arte feminista de principios de la década de los años setenta en EEUU, pioneras en considerar como punto de partida del proceso de enseñanza del arte una toma de conciencia de aquellas circunstancias que realmente determinan la vida cotidiana del educando antes de preocuparse por los medios con los que expresarlos<sup>14</sup>. Una metodología que podríamos también ejemplificar con otras iniciativas más recientes, que no hacen sino demostrar el amplio y eficaz potencial de estos principios pedagógicos, eminentemente problematizadores y críticos, quizá también virtualmente liberadores.

La propuesta de una colectivización de la enseñanza sólo puede ser planteada como diálogo, como un encuentro entre personas, opuesta frontalmente a la filosofía individualista de la creación, donde el artista se concebía como un personaje solitario y cultivador de un "Yo" individual que encerraba toda fuente de inspiración. Desde esta perspectiva, no cabe sino reclamar también el concepto de biografía del educando, haciendo de él otro de los elementos clave del proceso pedagógico. Mediación entre la historia individual y la historia social, la biografía sería el elemento que permite la eliminación de toda ruptura entre el campo psicológico y el campo social.

Ya los miembros docentes de *Black Mountain College*, una de las experiencias educativas en materia artística más interesantes del siglo XX, llamaban "influencia de grupo" al efecto colectivo

---

<sup>13</sup> La Pedagogía artística marxista por ejemplo, iniciada entre otros por A. Lunatschanski, acabó por limitarse a una proposición de "arte útil" y "arte como propaganda", propugnando el desarrollo de un arte vinculado a una ideología política concreta que se presenta como construcción previa, y por ello determinante, de la experiencia artística. Dentro de ésta habrá que esperar a los últimos textos de S.P. Baranow y B. Schodolski para poder ver una propuesta más abierta y donde la educación artística parece volver a recuperar su potencial primigenio de medio enriquecedor del propio individuo.

<sup>14</sup> Una importante característica que definió muchas de las estrategias operativas de este nuevo movimiento de artistas, y es su profunda vocación didáctica. Muestra de ello son la puesta en marcha de programas educativos de arte feminista en diversos centros de California, como el Programa de Arte Feminista de la California State University en Fresno (1970) y el del California Institute of the Arts de Valencia EEUU (1971) ambos organizados por Judy Chicago en colaboración con Miriam Schapiro. Véase el artículo de Faith Wilding "Feminist art programs at Fresno and CalArts" en *The Power of feminist Art*, cit. págs. 32-64.

de sacar al alumno de sus *caparazones*, revelándolo ante los demás y ante sí mismo<sup>15</sup>. Una pretensión continua de desnudarlo psicológicamente a través de su inclusión en la comunidad creativa, promoviendo el pensamiento en grupo y la inteligencia cooperativa<sup>16</sup>. El centro educativo en sí mismo y la articulación social que establecía debía funcionar como la verdadera fuerza pedagógica, en virtud de una permanente exteriorización del sujeto creativo, esfuerzo que se pretendía fuese capaz de actuar, en última instancia, como vehículo para el cambio social.

Por otra parte, tampoco parecería posible una adecuada práctica docente hoy sin fomentar en el alumno, ya desde los primeros momentos de su formación, una actitud permanente de revisión, de relectura de lo dado, de toma de conciencia de la influencia de los sistemas de exposición y comercialización sobre la obra de arte, de su dependencia del contexto institucional y del discurso histórico por él determinado. Es decir, sin que se practique un desplazamiento del análisis de las estructuras internas de la obra hacia el análisis de las funciones que la misma cumple en relación con los grupos que la producen, la difunden o la consumen. En definitiva, la investigación de los factores que determinan cómo el arte recibe su definición dentro de la cultura. Ese estudio de los elementos de mediación de la obra de arte y de los modos de su inserción en el discurso institucional e histórico, de sus marcos y prácticas institucionales parece hoy esencial, dado que la obra de arte es, cada vez más, un *afuera riguroso*.

Orientaciones de la enseñanza del arte que encuentran, sin embargo, muchas resistencias que probablemente la nueva reforma de la Universidad ayude a disminuir. Otras, sin embargo, exclusivas del ámbito de lo artístico y de las expectativas que ha promovido tradicionalmente conforman, indudablemente, obstáculos mucho más difíciles de salvar. Resistencias no distintas en todo caso de las que ya Duvignaud señalara décadas atrás como "mixtificaciones estéticas", al referirse a las formas idealistas de aproximación al arte, tanto en sus formas más tradicionales (el arte como contemplación; "belleza absoluta"; actividad solitaria del genio y fruto de la soberana inspiración individual) como en las más modernas: el arte como "anti-destino", "moneda de lo absoluto"<sup>17</sup>.

Frente a la consideración de la práctica artística como la administración de la percepción en función de fines estéticos y espirituales, se propone a ésta como un método de investigación social, que difiere de cualquier otro por el hecho de que al tiempo que estudia y analiza el campo de las experiencias sociales en relación a los regímenes de visualidad lo amplía, flexibilizando su rigidez y debilitando sus dependencias, intensificando sus focos de subjetivación en la promoción de una alteridad radical. Los contenidos de la enseñanza deberían estar orientados, por tanto, al desarrollo de una metodología crítica de la producción visual. Crítica, no obstante, no por ser desenmascaradora, pues no se trata de descubrir verdad alguna tras un horizonte de apariencias tras el cual no se halla quizá más que la nada, sino porque actúa en el desmantelamiento de los modos en los que el régimen de visualidad se produce y consolida. Una reconfiguración de las prácticas del lenguaje visual mediante un uso diferenciado y expandido de éste que hace explícito aquello que los mecanismos de producción social hoy excluyen, haciendo notar sus excesos de sentido y la proliferación de las lógicas de pertenencia que promueven, es decir, los nuevos órdenes de la autoridad y del deseo.

<sup>15</sup> Véase *Black Mountain College*. Catálogo exposición MNCARS, Madrid 2002. p. 524.

<sup>16</sup> Rice, uno de los directores del centro, afirmaba que en sus clases buscaba el "pensamiento en grupo, la inteligencia cooperativa", un ambiente en el que los logros individuales se supeditasen al esfuerzo colectivo. Véase *Black Mountain Collage*, cit.

<sup>17</sup> Jean Duvignaud, *Sociología del arte* (1967), Ediciones Península, Barcelona 1988. Sobre la separación arte/público ver E. Zola, *The Drumcard* (L'Assommoir) trans. A. Symons, London, 1958, pp. 75-81.

### ***La reforma de la enseñanza del arte en el marco de la convergencia europea.***

El proceso de convergencia europea en materia universitaria, con el proyecto de creación del Espacio Europeo de Educación Superior iniciado con la Declaración de La Sorbona de 1998 y consolidado con la Declaración de Bolonia de 1999 constituye un momento idóneo para el replanteamiento y actualización de las directrices fundamentales de la enseñanza del arte. Este proceso, que no debiera dilatarse más allá del año 2010 en los 29 países inicialmente firmantes de los acuerdos, es una nueva oportunidad de cambio y transformación que, en la convergencia de experiencias y sistemas de evaluación, debiera permitir una mejora sustancial de la calidad educativa. Posiblemente el más grande acontecimiento en política universitaria de los últimos cincuenta años, exige un complejo proceso de adaptación y reestructuración de todo el sistema universitario, en el que la modificación de los planes de estudio e incluso el replanteamiento de muchas titulaciones dentro del marco general europeo alberga importantes esperanzas de mejora. Dentro de una orientación general que en la estructuración de las titulaciones opta claramente por el modelo universitario británico y norteamericano, se presentan como prioritarios los aspectos de internacionalización, movilidad y acreditación de la calidad, lo que supondrá un esfuerzo añadido en la planificación de la enseñanza del arte, carente aún hoy, en la mayor parte de los países, de una clarificación suficiente de objetivos, contenidos y metodología docente.

Indudablemente, son muchas las medidas que el proceso contempla y que facilitarán la reforma. En todo caso, determinar correctamente cuáles son los ámbitos de investigación y docencia propios de los centros de educación artística superior así como las competencias a desarrollar en la labor de formación de artistas es tarea aún pendiente, infradesarrollada, a nivel general, en comparación con la mayor parte de las áreas de conocimiento no artísticas, y sometida tanto a un manifiesto desinterés por parte de las autoridades universitarias, como a una compleja situación en donde las mixtificaciones estéticas y, en general, las viejas premisas sobre el arte y sus valores, juegan aún un papel determinante.

En el Estado español, donde la enseñanza de las artes plásticas y visuales se halla plenamente integrada dentro de la Universidad con programas de doctorado que cuentan ya con una trayectoria relativamente consolidada, la oportunidad de la nueva reforma universitaria no debe quedar sólo en una división estructural de los estudios y la adopción del sistema de créditos europeo (ECTS<sup>18</sup>), o en un mero cambio de denominaciones en un acercamiento a la pretendida armonización del espacio común universitario. Se debe hacer posible una modernización que permita su adaptación a las nuevas circunstancias que han ido alterando los sistemas sociales y culturales en relación a las prácticas artísticas a nivel internacional y, desde ellos, a un verdadero y nuevo compromiso con los contenidos a impartir, la metodología de enseñanza y su calidad.

La magnitud de la reforma en un contexto de convergencia internacional se orienta hacia la compatibilidad, contrastación de la calidad y la transparencia. La existencia de un marco universitario común debiera facilitar en gran medida la movilidad tanto de alumnos como de profesores, lo que indudablemente repercutirá en el avance hacia el desarrollo de una metodología de enseñanza más rica y plural. Se pretende con ello que el sistema europeo universitario sea más atractivo también para los alumnos de fuera de Europa. De hecho, ya en la

---

<sup>18</sup> Con carácter general, el número de créditos total de enseñanzas conducentes a la obtención de los títulos oficiales de Licenciado, Ingeniero o Arquitecto será de 180 o de 240. En el Estado español el número mínimo de horas, por crédito, será de 25, y el número máximo de 30.

reunión de Praga de 2001 se destacaban como objetivos a cumplir, aparte de la progresiva importancia de la formación continua y la necesidad de la implicación de los alumnos e instituciones en el proceso, la importancia de promover la competitividad internacional del sistema de educación superior europeo<sup>19</sup>. Un objetivo que, directamente relacionado con el de la promoción de la movilidad tanto dentro como fuera de Europa, se concreta en algunas medidas interesantes, como el empleo de diferentes idiomas en la impartición de muchas de las asignaturas y cursos en los diferentes niveles universitarios<sup>20</sup>.

El proceso de convergencia facilitará también la posibilidad de la comparación adecuada de los programas y metodologías docentes de las universidades y centros de cada uno de los países, desarrollando fórmulas de acreditación de la calidad que han de garantizar una transparencia suficiente. Entre éstas parece imprescindible la internacionalización de las comisiones integrantes de las agencias de evaluación, en pos de una orientación ya planteada en diversos foros sobre el futuro de la enseñanza del arte de grado superior desde la perspectiva, en todo caso, del respecto a la diversidad de posiciones y de planteamientos, pero desde criterios de valoración exigentes y contrastados a nivel internacional.

El hecho de que la acreditación tenga como objeto cursos y programas y no tanto centros o instituciones educativas es, indudablemente, una de las medidas más acertadas de la reforma, y será de gran utilidad para superar la diferencia entre universidades profesionales, institutos de formación superior y universidades propiamente dichas, en aquellos países en los que se opte por mantener este tipo de división.

Asimismo, las ya frecuentes quejas de los centros universitarios de enseñanza del arte europeos en referencia a que en los equipos de valoración de la calidad educativa existen hoy pocos especialistas en el campo de la creación artística, es algo que debe ser subsanado<sup>21</sup>. No cabe duda de que es imprescindible, dada la peculiaridad de los problemas de los sistemas de la enseñanza del arte, la creación de equipos de evaluación específicos que sean capaces de valorar adecuadamente, desde una perspectiva suficientemente interdisciplinar y actualizada, la adecuación de los contenidos y metodología docente de cada programa al desarrollo de los conocimientos y saberes propios del arte actual. Indudablemente, se debe trabajar en el establecimiento de criterios de valoración adecuados, que respondan de forma suficiente a las concomitancias y disimilitudes propias de las enseñanzas artísticas en relación a otras áreas de las ciencias o de las humanidades. Para que esto pueda producirse es urgente la previa determinación de las competencias propias de los titulados en los centros de enseñanza del arte en los diferentes niveles (primer, segundo y tercer ciclo), así como las formas adecuadas de testar y acreditar el desarrollo de estas competencias. Éstas, es decir, la valoración de los niveles del saber artístico, son las que exigen ahora, indudablemente, más atención.

De hecho, las medidas más complejas y determinantes de la nueva reforma serán la modificación en muy breve periodo de tiempo de un gran número de planes de estudios en todos los países europeos firmantes de los acuerdos de la convergencia, así como la redefinición estructural de la mayor parte de las titulaciones. El replanteamiento de muchas de las titulaciones que dejan de tener presencia en el nuevo espacio europeo de educación superior (en

---

<sup>19</sup> Fue sobre todo en la reunión de Praga en 2001 donde se hizo especial énfasis en esta necesidad.

<sup>20</sup> Como ya aparece, sobre todo, en el sistema universitario alemán.

<sup>21</sup> Véase "Two external experts about the Bachelor - Master structure An interview with Mrs. Tan Mei Hwa and Mr. Jindra Divis" <<http://scart.hku.nl/project19sub2.html>>

el caso de España, previsiblemente, las ingenierías técnicas, la arquitectura técnica y las diplomaturas) queda también abierto a las ya existentes, siempre bajo la pretendida aproximación a las posiciones de los países que conforman el Espacio Europeo de Educación Superior. Entre todas las que conforman la oferta de titulaciones oficiales es sin duda la licenciatura en Bellas Artes una de las que exige más importantes reformas, que han de permitir adaptar esta titulación a la creciente complejidad de la creación artística actual, así como a los ámbitos profesionales y de aplicación que han ido surgiendo en torno al mundo de la imagen y de sus tecnologías. Todo ello supone también, en definitiva, un replanteamiento de la orientación y función última de las instituciones de enseñanza del arte.

La coincidencia de muchos de los sectores laborales de los licenciados en Bellas Artes con los de otros licenciados universitarios de otras titulaciones no debe ser obviada, exigiendo aquí un esfuerzo cada vez mayor de integración entre diferentes titulaciones y programas curriculares. De hecho, la empleabilidad es determinante en la orientación de la nueva reforma. Teniendo como uno de sus principales objetivos la de promover una mayor competitividad internacional del sistema educativo europeo y la integración de los titulados en un mercado laboral único, la constitución del espacio europeo de educación superior pretende conseguir mayores oportunidades de acceso de los titulados al mundo laboral. Este objetivo, sin embargo, alberga una compleja problemática en relación con los estudios de grado, como sucede, especialmente, en el modelo del Estado español. La definición de los estudios de licenciatura se plantean en el nuevo Real Decreto como “un primer nivel de Grado que capacita a los estudiantes para integrarse directamente en el mercado de trabajo europeo con una cualificación profesional apropiada”. No obstante, este mismo documento define el grado de licenciatura por una orientación generalista dentro de un determinado ámbito científico, técnico o artístico, por lo que las directrices propias de estos títulos no podrán incorporar el reconocimiento oficial de especialidad alguna, en una cierta contradicción con su pretendida orientación al mercado laboral, cada vez más especializado. Por ello, muchos de los expertos europeos opinan que, por el contrario, la mayor parte de los cursos de licenciatura debieran ser altamente especializados. Discrepancias que, indudablemente, no dejarán también de afectar a la planificación temporal de los estudios de licenciatura. Si este nivel se plantea dure un mínimo de tres y un máximo de cuatro años, en algunos países, como por ejemplo la República Checa, se siguen proponiendo programas de cinco años para los estudios en Artes visuales, que esperan poder ser reconocidos directamente como Master sin la obtención previa de un título de licenciado o BFA. En definitiva, una serie de desacuerdos que deberán ser solucionados mediante las agencias de acreditación, a través de la aplicación de criterios de valoración homogéneos para todos los programas de licenciatura o Master.

Por otra parte, la reforma pretende que los estudios de postgrado sean los de especialización del alumno tanto académica, profesional como investigadora con una estructura configurada en dos partes: la primera, de formación académica avanzada, y otra de iniciación a la investigación o de especialización profesional. No cabe duda de que el modelo de sistema hacia el que se orienta es el de EEUU, con una duración de los programas, por regla general, de dos años para la obtención de la titulación de Master y tres para el Doctorado. De esta manera, la reforma oficializa ahora la titulación Master adscribiéndola exclusivamente al segundo ciclo de los estudios universitarios. Es previsible, por tanto, que termine en España la devaluación de esta titulación, al dejar ya de pertenecer al ámbito de las titulaciones “propias”, es decir, no oficiales de las universidades, o, mayormente, al ámbito no universitario de academias y centros de formación profesional especializada no reglada.

Frente a la titulación de Master en artes visuales, ampliamente consolidada ya en muchas de las Universidades europeas con una más que suficiente planificación de sus diferentes tipologías, objetivos y campos de especialización<sup>22</sup> el doctorado en arte sigue encontrando escaso apoyo para su desarrollo en aquellos países en los que no se halla todavía implantado. Ya comentamos que los gobiernos de muchos de los países firmantes de los acuerdos de convergencia consideran que el doctorado debe estar exclusivamente impartido por las universidades, aunque es cada vez más frecuente que se contemple la posibilidad de abrir estos programas a los alumnos de las llamadas universidades profesionales, que demuestren el nivel necesario para empezar este nivel<sup>23</sup>. Las reticencias al desarrollo de los doctorados en creación artística, extendido no sólo por muchos países europeos sino también en el sistema educativo de Estados Unidos –modelo incuestionable de la nueva reforma europea y en el que apenas existen programas de doctorado de este tipo<sup>24</sup>– no cesarán hasta que se consiga determinar los ámbitos de investigación propios de los estudios en arte, así como los fundamentos epistemológicos que sustentan la investigación en el campo de la creación visual.

### **Universidad / no Universidad**

No cabe duda de que, a pesar de que la incorporación de las artes visuales en la universidad en el Estado español es bastante reciente, que han ido apareciendo nuevas facultades de Bellas Artes de forma continua y que las últimas reformas de los planes de estudio de las diferentes facultades son relativamente recientes, la rápida evolución de las prácticas artísticas no se ve suficientemente reflejada en sus metodologías de enseñanza ni en sus orientaciones generales. La dispersión en formas de actuación docente, metodológica y de impartición de contenidos extralimita indudablemente el valor de la diferencia y de la diversidad necesaria en el ámbito de la Universidad, cayendo en frecuentes contradicciones y tensiones cargadas de una manifiesta esterilidad pedagógica. Esta situación, por otra parte generalizada en la enseñanza universitaria del arte en el ámbito europeo, se ha visto en gran medida compensada por la ya imprescindible actuación e iniciativa de los centros dedicados a las artes fuera del contexto de las Facultades de Bellas Artes. Los talleres de arte actual, los encuentros, seminarios y los ciclos de conferencias impartidos por muchos de estos centros no reglados, han ofrecido en muchas ocasiones lo mejor de la oferta educativa en materia artística de los últimos años, demostrando una envidiable flexibilidad e independencia que ha hecho posible una atención crítica y dialógica a la actualidad insuficientemente presente en el actual marco universitario de la enseñanza del arte. La necesidad de que la Universidad permita una mayor colaboración con estos centros o sea capaz de integrar la flexibilidad de su funcionamiento parece indispensable.

En todo caso, no podemos negar que la presencia de la enseñanza del arte en la Universidad es la que, con todos los problemas inherentes a su actual situación, puede permitir afrontar sus

<sup>22</sup> J. Oostwoud Wijdenes plantea las siguientes tipologías en relación a los Masters en Artes visuales: *The Professional Master of Arts*. Este tendría como colofón la realización de obra, un proyecto o un encargo en el caso de las artes aplicadas. El principal modelo de aprendizaje sería el de la crítica según lo planteado por Lodge (1995). *The Research Master of Arts*, plantearía una especialización en arte en relación a un tema de las ciencias sociales, la psicología de las artes, la pedagogía artística, la historia del arte, la gestión cultural etc. *The Reflective Master of Arts* estaría orientado a una profundización del alumno en el conocimiento de los procesos creativos implicados en las artes visuales, tratando, de esta forma, de establecer una metodología de investigación propia del campo de la creación que pudiera abordar, desde la perspectiva del creador, muchos de los temas hasta ahora sólo desarrollados desde la perspectiva y enfoque de las ciencias sociales.

<sup>23</sup> Véase *Two external experts about the Bachelor - Master structure. An interview with Mrs. Tan Mei Hwa and Mr. Jindra Divis* <<http://scart.hku.nl/project19sub2.htm>>.

<sup>24</sup> Una de las primeras iniciativas es el programa de doctorado interdisciplinar en Artes visuales que ofrece The Graduate School de Texas Tech University y que conduce a la obtención de un Ph.D. en "Fine arts", integrado por cursos de las facultades de Arte, Música, Filosofía y Teatro.

contradicciones con una mayor probabilidad de éxito. Presencia que es, por otra parte, la mejor de las pruebas del reconocimiento social e institucional de la creación artística como forma de conocimiento. De todo ello, que la distinción existente en muchos países europeos entre los centros profesionales de educación superior, en donde se hallan muchos de los centros educativos de enseñanza del arte, y las universidades propiamente dichas, o la no posibilidad de desarrollar programas de doctorado en el ámbito de la creación artística en muchas de ellas, parezca llegar a un fin que parece lógico. De hecho, no debemos olvidar que una de las prioridades clave del proceso de convergencia europea es la de “*blurring of University and Non-University structures*”.

En este momento, la educación artística superior en artes visuales está ya plenamente integrada en las universidades en muchos países, como Austria, República Checa, Suiza, Finlandia, Grecia, Irlanda<sup>25</sup>, Turquía, España o Reino Unido. La impartición de programas de doctorado en el campo de las artes visuales empieza ahora a ser cada vez más frecuente, incluso en aquellos países en donde tradicionalmente sólo se podía obtener título Master, como sucedía en el Reino Unido e Irlanda. Recientemente también las escuelas de arte de Francia han iniciado proyectos de programas de doctorado a desarrollar conjuntamente con algunas universidades<sup>26</sup>. En otros países en los que no se reconoce la posibilidad de realizar doctorados en el campo de la creación visual, sin embargo, sí se considera, al menos, la posibilidad de que el título de Master en Arte permita el acceso a los programas de doctorado en áreas afines.

No obstante, en muchos otros países firmantes de los acuerdos de convergencia europea la incorporación de pleno de derecho de los estudios de artes visuales en la universidad será un proceso largo y en ocasiones tendrá que superar enormes reticencias por parte de las instituciones universitarias. En Polonia, por ejemplo, la educación artística superior sigue regulada fuera de la universidad, y su financiación depende directamente del Ministerio de Cultura, situación similar a la que existía en el Estado español antes de la conversión de las Escuelas Superiores de Bellas Artes en Facultades universitarias. Como muchos países centroeuropeos, Países Bajos mantiene un sistema binario de educación superior, es decir, las llamadas universidades profesionales (en donde se enmarca la enseñanza superior de las artes plásticas y visuales) y las universidades propiamente dichas<sup>27</sup>. Lo mismo sucede en Alemania, donde la diferenciación de los diferentes ámbitos de educación es compleja, dificultándose en gran medida los procesos de equivalencia y homologación entre los centros (*Fachhochschule*, *Kunsthochschule* y *Universität*). De hecho, la introducción de los dos niveles que exige la implementación de la Declaración de Bolonia, *bakkalaureus* y *magister* coexistirá con los que se ofertaban hasta ahora. No obstante, algunas escuelas de arte, como la HDK/UDK en Berlín ya se han convertido en universidades. En Flandes también se han desarrollado grandes avances en el replanteamiento de su sistema de enseñanzas artísticas, promoviendo una más estrecha colaboración entre Universidades y *Hogescholen* (institutos de educación superior) lo que permite que los programas de unos y otros centros tengan el mismo valor y consideración. Las *hogescholen* y las universidades parece que permanecerán como instituciones independientes, aunque los procesos de convergencia exigen estrechar relaciones e iniciar una vía de colaboración continua y efectiva. No obstante, sólo las universidades podrán expedir el título de

---

<sup>25</sup> En Irlanda la educación artística superior se imparte en los llamados Institutes of Technology, en donde incluso se imparten algunos PhD en Artes Visuales, como es el caso del Dublin Institute of Technology.

<sup>26</sup> Es especialmente destacable el doctorado en artes digitales propuesto en 2001 por la Ecole Supérieure de l'image (Esi) (Angoulême/ Poitiers) conjuntamente con las Universidades de Poitiers y La Rochelle.

<sup>27</sup> Véase Jacob Oostwoud Wijdenes, *Towards a Coherent European Higher Arts Educational Area* <[scart.hku.nl/project19.html](http://scart.hku.nl/project19.html)>

Doctor. En Latvia, por ejemplo, a pesar de la reconfiguración de los estudios de arte (antes enmarcados como estudios profesionales), en la nueva estructura grado (licenciatura) y postgrado (master) la obtención de un Master en artes visuales parece que no permitirá el acceso al programa de doctorado. En Noruega, como en muchos otros países europeos, la posibilidad de impartir programas Master en artes visuales, al hallarse los centros encargados de impartirlos fuera del marco de la universidad, tendrán que pasar por un proceso previo de acreditación. Más complejo parece incluso el proceso de incorporación de las Escuelas de Bellas Artes italianas a la universidad, que progresa lentamente, y en donde la posibilidad de realizar doctorados en el campo de la creación visual encuentra grandes dificultades.

Son, por tanto, muchos los problemas con los que se enfrenta todavía hoy la enseñanza de las artes visuales para lograr una plena equiparación académica e investigadora con el resto de las titulaciones universitarias en muchos países europeos. Aunque este proceso se halla mucho más avanzado, por lo general, en el ámbito de las artes plásticas y visuales que en el de la música o el teatro, por ejemplo, donde todavía se encuentra en estado embrionario en la mayor parte de los países firmantes de los acuerdos, la nueva reforma de convergencia europea en educación superior constituye una oportunidad única que no debe ser desaprovechada. El hecho de que en el contexto de todos los países firmantes de la Declaración de Bolonia sea posible a partir de ahora organizar la enseñanza del arte tanto en los niveles de pregrado como de postgrado, garantizando la igualdad de oportunidades en cada uno de ellos es, indudablemente, un enorme paso adelante en el contexto de la enseñanza del arte.

No debemos, sin embargo, plantear toda la reflexión sobre los principios generales que deben priorizarse en la nueva enseñanza artística en la universidad con la búsqueda de una coincidencia de éstos con la de los principios en los que la institución universitaria se asienta. Más bien, la determinación de los ámbitos de investigación y de las aportaciones de una forma diferenciada de conocimiento como es el arte debe servir para ampliar el marco general en el que la universidad debe ser capaz de operar en relación a la promoción de nuevas formas del saber en todos los ámbitos. Es éste, seguramente, uno de los valores más importantes que legitiman la presencia de la enseñanza del arte en el marco universitario. La educación universitaria debe, por tanto, flexibilizar sus fijaciones epistemológicas sabiendo incluir el modelo de conocimiento que corresponde al arte, es decir, la exposición misma del carácter problemático del pensar y el conocer. Es más, quizá se trate del mejor de los modelos para el cuestionamiento de las condiciones de la posibilidad misma del conocimiento y la producción de sentido tal y como éste es administrado y construido por los mecanismos sociales y de la producción en las sociedades contemporáneas.

La enseñanza del arte debe combinar la perspectiva pragmática y resolutive del conocimiento técnico de los medios contemporáneos de producción de imágenes con el fin último de la promoción de nuevas preguntas, nuevas interrogaciones, vacíos del sentido como vías de escape de sus imposiciones. No obstante, y acogiéndonos al diagnóstico de Brian Mchale, esta promoción de preguntas no estaría orientada al grado de fiabilidad del conocimiento, a la identificación del objeto o los sujetos del conocimiento, como es propio de las pretensiones epistemológicas del conocimiento científico, y como lo fue también del arte del pasado, sino que su orientación ideal apuntaría hacia un dominante eminentemente ontológico: ¿qué es un mundo? (incluso qué es el mundo artístico), sobre las clases diferentes de mundos, su constitución y los modos posibles de diferenciarlos, así como “el modo existencial de una obra y de los mundos

proyectados por ella”<sup>28</sup>. El éxito en la configuración de entidades interrogativas es el de la exposición de lo que siempre se halla oculto y sustraído, lo que, aún existiendo, permanece elidido, no dado forma en un mundo donde todo aparece exagerada y engañosamente explícito, es decir, y utilizando la fórmula baudrillardiana, *demasiado obvio para ser verdad*.

Parece inevitable encontrar la correspondencia entre estos principios con la progresiva aceptación del lenguaje como medio no ya tanto cognitivo sino evocativo, aceptando la propuesta de Jean-François Lyotard de una pluralidad e intraducibilidad de los juegos de lenguaje, su autonomía y especificidad<sup>29</sup>. Es más, cualquier reforma que se plantee en el campo de la enseñanza del arte en el seno de las sociedades industrialmente más avanzadas debe atender a la instauración, aparentemente definitiva, de un nuevo paradigma o, como lo nombrara Félix Guattari, de un nuevo “universo de referencia” estético<sup>30</sup>, un universo de complejización donde apenas pueden ser ya concebidos sistemas de equilibrio puntual. La instauración del paradigma estético en las nuevas sociedades correspondería, pues, a una concepción de la actividad artística como la más capacitada para problematizar dimensiones de lo real de manera esencial<sup>31</sup>, convirtiéndose de esta manera en el modelo fundamental de actuación en todas las esferas de la vida. La instauración de micropolíticas de intensificación de las subjetividades es para Guattari, de hecho, lo que permitiría reinventar dispositivos de producción de subjetividad, necesarios en todos los ámbitos de la vida humana<sup>32</sup>.

La creación artística, la interrelación de saberes que le es propia intervendría, fundamentalmente, en el establecimiento de dispositivos productores de focos de subjetivación. En definitiva, se trata del modelo de actuación que se hace más deseable en el ámbito de lo social y lo político, y que sólo puede identificarse con la promoción de una *otredad* radical: *amar al otro en su diferencia en lugar de tolerarlo*. El encuentro interpersonal sería similar a la actuación de la actividad artística, es decir, el trato de una realidad con otra en la concreción de un acontecimiento que consistiría en “el surgir de algo que se produce que no es yo; que no es el otro”, y que es, según Guattari, “el surgimiento de un foco enunciativo”<sup>33</sup>, lo que permitiría reemplazar, a nivel social, la oposición entre sujeto y objeto por la de producción-subjetividad<sup>34</sup>.

---

<sup>28</sup> Véase Brian McHale, “Change of Dominant from Modernism to Postmodernist Writing”, en *Approaching Postmodernism*, ed. Douwe W. Fokkema y Hans Bertens, John Benjamins, Amsterdam y Philadelphia, 1986. p. 60.

<sup>29</sup> Véase “Conversación entre J. F. Lyotard y J. P. Dubost”, en *Das Postmoderne Wissen*, Bremen, 1982, p. 131.

<sup>30</sup> Según Guattari “paradigma implica un paréntesis de la noción de obra de arte y por supuesto de las instituciones artísticas, de los mercados artísticos (...) el paradigma estético no coincide con el mundo de los artistas”. “El Paradigma Estético”, entrevista con Fernando Umbarri, *Zona Erógena*. Nº 10. <http://www.educ.ar>.

<sup>31</sup> *Ibid.*

<sup>32</sup> *Ibid.*

<sup>33</sup> *Ibid.*

<sup>34</sup> *Ibid.*