

PROGRAMAS DE ARTES PLÁSTICAS 1993 y 2005

Análisis comparativo

Nota introductoria:

En la definición de mi jornada de trabajo del año 2019, me comprometí a realizar algunos materiales que pudieran servir de insumo a la reflexión sobre una posible reforma curricular en la escuela de Artes Plásticas. He estado trabajando en ello y, aunque no los considero terminados, creo que es tiempo de hacer públicos sus avances para la comunidad concernida: docentes y estudiantes.

Así pues, los presento con la salvedad de que están en borrador y son elementos para un debate, no *verdades* o conceptos cerrados.

Miguel Huertas

PROGRAMAS DE ARTES PLÁSTICAS 1993 y 2005

Análisis comparativo

Este documento tiene el propósito de aportar argumentos para el debate sobre el estado actual del programa curricular de Artes Plásticas y sus posibles reformas. En este sentido, no pretende dictaminar o adelantar conclusiones, que deben ser tomadas por la comunidad; sin embargo, no renuncia a una postura crítica, que se describe sin intentar confundirla con los hechos concretos. De otro lado, sí presenta una propuesta conceptual y política: es importante revisar el pasado a corto, mediano y largo plazo para comprender mejor las tensiones que atraviesan el presente.

Breves antecedentes

El actual programa data de la reforma académica de 2009, desarrollada durante las rectorías Palacios, Fayad y Wasserman; esta accidentada reforma inició en 2005, fue muy controvertida y reemplazó la organización determinada por la reforma Mockus - Páramo, finalizada en 1993.

Esta última reforma fue la cuarta refundación (podemos llamarlas así por su carácter estructural) de la Escuela Nacional de Bellas Artes (ENBAC), fundada originalmente en 1886. Aunque podamos pensar que es un programa diferente a la actual Escuela de Artes Plásticas y Visuales o a la Escuela de Artes Plásticas, la identidad expresada entre las dos unidades se justifica, no solamente por la tradición, sino porque nunca hubo un cierre oficial de una, ni una fundación de la otra, sino una serie de reformas de la unidad original.

En resumen, estas refundaciones se pueden resumir así:

1886. Fundación de la ENBAC, como parte de un proceso de construcción de Nación orientado por el llamado *proceso civilizatorio*, para el cual era esencial la diferenciación entre civilización y barbarie. Esta frontera es definida en gran parte por la construcción de instituciones culturales como el Museo Nacional, la Universidad Nacional o la Escuela Nacional de Música, además de la ENBAC.

Dentro de este proceso, que se relacionaba con la implantación del sistema académico en Colombia, la función esencial de una escuela superior de artes es la de educar el buen gusto. Aunque el gusto sea un don natural en las élites, puede –y debe– educarse, y ello se realiza con un modelo pedagógico basado en la imitación de modelos. Dichos modelos son los de éxito dentro del sistema del arte y están determinados por la Academia como tribunal de autoridades.

Esta estructura deriva de la definición central de *arte* de la Academia: *Arte es el conjunto de reglas para hacer bien una cosa*. En este orden de ideas, el sistema de reglas preexiste a la experiencia del estudiante, de modo que su búsqueda siempre se dirigirá hacia un objeto externo a sí (el o los modelos determinados por el sistema del arte) y el profesor es fundamentalmente un agente de control, como guardián del canon representado por las reglas del buen hacer y como el responsable por que el estudiante construya un producto predeterminado.

Los productos se relacionan con la enseñanza en las siguientes secciones:

Arquitectura
Escultura
Pintura
Dibujo / Aguada
Grabado en madera
Ornamentación
Anatomía artística
Conferencias sobre perspectiva
Música (independiente de las otras)

Es importante anotar que esta estructura de escuela coincide con el proyecto político de *la Regeneración*, que dominó el ambiente político del país en la última década del siglo XIX y que orientó la Constitución de 1886 (no gratuitamente, el mismo año de fundación de la ENBAC). Esta constitución, es bien sabido, consagraba un ciudadano blanco, de religión católica, lengua española y género masculino. También que entregó el imperio sobre la educación a la iglesia católica.

A este canon de la ENBAC lo he llamado “Conservador civilizatorio”.

1935. Ley Orgánica de la Universidad Nacional de Colombia (UNC) expedida como parte de la reforma educativa del gobierno de Alfonso López Pumarejo llamado “La revolución en marcha”. Esta ley ordenaba la unión de las

distintas unidades que compondrían la futura UNC, facultades, institutos y escuelas, como la ENBAC. Con la fusión, empezó a comprenderse que el pensamiento de la ENBAC –que desaparecía como tal con ese hecho- necesariamente resultaría drásticamente transformado.

Tan grande amenazaba ser la transformación, que finalmente fracasó por las resistencias de la comunidad de la ENBAC, liderada por un nuevo director hostil al cambio, basado en su formación altamente conservadora en la Academia de San Fernando en Madrid y que lo ignoraba todo respecto al mundo universitario. La discusión se prolongó un buen tiempo, tuvo diferentes momentos y escenarios e involucró a los más importantes protagonistas del nuevo modelo de universidad. En resumen, tal como se presentaban las circunstancias, la ENBAC habría debido convertirse en una escuela de artes aplicadas. Este modelo (nombrado específicamente así en por lo menos un documento oficial importante) surgía de las dinámicas propuestas por la “Revolución en marcha” para la transformación del país. Se proponían dos roles fundamentales: las artes plásticas debían contribuir a *embellecer* la arquitectura y los productos de la industria, de un lado, y preparar a los profesores de dibujo que se integrarían a la vasta reforma educativa que atribuía (por iniciativa de la propia ENBAC años antes) un papel muy importante al aprendizaje del dibujo del natural.

La verdadera reforma, la considero una primera revolución en la ENBAC, solamente duró algunos meses durante el año de 1936. En líneas generales, sus características eran:

Eliminación de los modelos en las clases de dibujo.

Los modelos, ya se señaló en relación con el modelo decimonónico, era el núcleo central del canon academicista, y lo fue por cincuenta años. Muestra de eso es la enorme importancia histórica que ha tenido la Colección Pizano, gestionada por Roberto Pizano a finales de los años veinte. Eliminar los modelos de yeso de las clases de dibujo era un paso muy fuerte, pero la declaración de que, en cambio la clase de dibujo reemplazaría los modelos por el estímulo a la imaginación de los estudiantes, era definitiva en relación con la intención de destruir el canon decimonónico.

Pero –aún más- las declaraciones del entonces director de la ENBAC, Alberto –Arango, personaje injustamente olvidado por la institución, señalaban la voluntad de hacer una revolución, como la llamó Gustavo Santos, director de la Sección de Bellas Artes del Ministerio de Educación del momento. Y el proyecto iba más lejos aún: los modelos eliminados en la clase de dibujo eran retomados como problema en las clases de teoría.

Es difícil imaginar un canon más opuesto al canon conservador civilizatorio. A esta nueva propuesta, la he llamado canon “liberal modernista”.

Un elemento importantísimo de retener es la declaración de lo que Arango invocaba en sus transformaciones: no ninguna intención de afiliarse a algún estilo artístico vanguardista, sino unas referencias a las vanguardias pedagógicas.

Arango era exalumno del Gimnasio Moderno, en donde se situó, bajo el liderazgo de Agustín Nieto Caballero, lo más refinado de los modelos pedagógicos de vanguardia, traídos a Colombia por las élites industriales e intelectuales liberales. Además, citaba la implantación de una escuela “racionalista”, con gran probabilidad en referencia a los proyectos de la Institución Libre de Enseñanza, el movimiento que lideró el proyecto educativo de la República Española, antes de su derrota por el fascismo. La ILE representa lo mejor del pensamiento pedagógico moderno, había impulsado la escuela laica, mixta (en género y en clase social), neutral políticamente y destinada a contribuir en la construcción de pensamientos autónomos y basada en el aprendizaje igualmente autónomo.

Es muy significativo que esta primera revolución se haya alimentado de conceptos pedagógicos mucho más que, como lo dice la historiografía convencional del arte colombiano, de la imitación de los desarrollos contemporáneos del arte europeo.

Es claro, me parece, que esta perspectiva responde bastante bien al carácter universitario de la institución donde se asentaría la ENBAC, desapareciendo como tal e iniciando su condición de disciplina universitaria.

Cuando se habla de “escuela de artes aplicadas” se puede tener la idea de que el proyecto propiamente artístico de la ENBAC se sacrificaría en aras de un papel subordinado de las artes plásticas en el nuevo contexto. Sin embargo, podemos ver esa condición en relación con la mítica escuela alemana, la Bauhaus a la que la relación con la arquitectura y las artes aplicadas no le quitó ni deterioró su condición artística, sino al contrario.

Infortunadamente, esta reforma se dejó de lado muy rápidamente con el retiro no voluntario de Arango y para el fin de 1937, la ENBAC retornaba a su canon decimonónico al precio de retirarse de la UNC, lo que constituye, a mi juicio una tragedia histórica: una de las consecuencias fue que se adoptó implícitamente (no he encontrado documentos que lo confirmen explícitamente) la idea de que, siendo el arte la suma de dos componentes; a saber, forma y contenido, la ENBAC podría resolver el conflicto de la inadecuación de su canon decimonónico con “la vida actual” (la expresión es de Arango) mediante la conservación de la disciplina academicista, que garantizaba un oficio fuerte, adicionándole el concepto vanguardista.

El resultado es fantasmagórico: una ilusión de continuidad con el pasado, al mismo tiempo –y de otra manera– una ilusión de asociación con las vanguardias. Hasta hace poco tiempo; de hecho, hasta final del siglo XX, la Escuela asumía consciente y orgullosamente que fusionaba la tradición y la innovación.

Aunque pensable teóricamente, esto es imposible en la práctica. La única manera de ser fiel a la tradición es actualizándola (demostrando su pervivencia) y la única manera de ser fiel a la vanguardia es no encerrarla en fórmulas, sino conservando su espíritu. La que fue –tal vez– la crítica más fuerte de la ENBAC (aunque no necesariamente la más justa ni objetiva), Marta Traba, siempre se refirió a la producción de sus artistas con epítetos como “farsantes” o “simuladores”. Claramente ella percibía la inadecuación entre las producciones y los discursos pretendidamente contemporáneos de la ENBAC, pero su error fue asimilarlo a una mala fe de los artistas y no a una tensión histórica y política que debía ser caracterizada y estudiada, no rechazada a nombre de un nuevo gusto.

Este híbrido formal, en el fondo, seguía siendo el canon conservador civilizatorio, pero ajustado según ciertas tensiones nuevas.

El plan de estudios de la ENBAC varió poco, hasta donde llegan mis noticias (todavía parciales) y era el que tradicionalmente se encuentra en las escuelas de bellas artes: clases de dibujo, pintura, escultura, gráfica, algo de historia y teoría o estética. especialidades muy definidas y un repertorio marcado por la noción de buen gusto.

1964-65. El **traslado al campus universitario** finalmente se llevó a cabo en diciembre de 1964. Esto significó una transformación drástica. Si bien no proponía aún un nuevo canon, prefiguraba un cambio futuro de este orden. Aquí podemos hablar de un proceso que tomaría casi 30 años: en 1993 (habrían de mediar una reforma académica, y un proceso constituyente) se puede hablar de un estado de mayoría de edad del programa de Artes Plásticas en el ámbito universitario.

Ya en período anterior a la fusión, concretamente en el período 1958 – 1964, la ENBAC había empezado a diversificar sus actividades académicas y a reforzar su aprendizaje teórico (llegó a tener una sección modesta de cine y tenía en marcha publicaciones; dos grandes teóricos fueron sus directores. Jesús Arango y Eugenio Barney) y, definitivamente, el traslado al campus generó toda una nueva serie de tensiones, diálogos e, incluso, choques con otras unidades preexistentes, empezando –y en particular– con Arquitectura.

En este período se afianzó el concepto del **arte como disciplina universitaria**. Hemos escuchado y –aunque se conoce un poco más por la memoria que algunos todavía representamos– tiende a desaparecer igual que las otras etapas. Hay argumentos que valoran de manera muy diferente la llegada de la ENBAC a la UNC (la fusión oficialmente significó la desaparición de la segunda); en su momento se consideró inevitable –especie de salvación una escuela que resultaba inviable como unidad autónoma–, también hay muchos testimonios de descontento por pérdida de recursos, de autonomía y por tener que someterse a nuevas lógicas venidas del exterior.

Es posible que todavía en los años 50 no fuera obligatorio ser bachiller para ingresar, los exámenes de admisión debían ser mucho más directos y controlados de lo que

después fueron en la lógica universitaria. Las categorías profesoras (ya en los años sesenta el pintor Ignacio Gómez Jaramillo de larga trayectoria en la ENBAC y uno de sus principales profesores, recibió el título de pregrado honorario, porque nunca lo había obtenido y le era obligatorio como profesor universitario), los derechos de los estudiantes, los procesos y –sobre todo- los obligados diálogos con las disciplinas y con el contexto universitario.

Esta época de ajuste a la vida universitaria, mal conocida, pero con signos de haber sido muy interesante, llevó a un punto de crisis que muy probablemente se inició con motivo de la celebración del primer centenario 1986, de un lado, y del estado general de la UNC, que había estado cerrada un año entero, durante el cual fue sometida a una serie de reformas salvajes (desaparición de residencias universitarias y cafeterías, por señalar las más dolorosas para los estudiantes). Poco a poco, un movimiento impulsado especialmente por el descontento estudiantil desembocó en la reforma de los primeros años de la década de los noventa que constituye, a mi juicio, la reforma más revolucionaria en la enseñanza superior de las artes plásticas en Colombia, que estableció un plan de estudios en varios sentidos ejemplar.

Es necesario, para no olvidar definitivamente sus principios, expresarlos nuevamente y considerarlos seria, profunda y serenamente:

Eliminación de la enseñanza técnica.

Tal vez el aspecto más visible de la reforma de 1993 –y, probablemente, el que más resistencias creó- fue la desaparición de la enseñanza de medios. En la medida en que se propuso una formación basada en **problemas**, relacionados con **preguntas**, se rechazó la idea de que las asignaturas se basaran en el aprendizaje de técnicas, materiales o estilos; si bien, esto podía tener un lugar en los programas, en adelante no sería en absoluto el núcleo de la formación. En la práctica, hubo ya desde un comienzo una serie de visiones erróneas que se volvieron permanentes. El primero de ellos, que esta medida se relacionaba con los medios tradicionales; en adelante ya no estudiaría pintura, escultura, grabado, etc., sino *Artes Plásticas*. Esta decisión rompía con una tradición de siglos en los que el artista se identificaba –hasta confundirse con él- por su medio.

Esta primera confusión tuvo dos implicaciones fuertes: la errónea interpretación de que los medios tradicionales eran prácticamente expulsados de los talleres experimentales y, de otro lado, que los medios que pudieran ser considerados *nuevos* o *contemporáneos* estarían exentos de dicha exclusión, lo que, evidentemente resultaba contradictorio.

La problemática de la enseñanza del medio, propia del canon artístico anterior implicaba una jerarquía de los lenguajes, los temas y los estilos. Implicaba una muy escasa margen de maniobra para los estudiantes, pues ya estaban predeterminados los resultados que obtenían (recordemos que para el academicismo venía primero un aprendizaje muy fuerte de los modos del “buen hacer” y luego el aspirante a artista

tenía el derecho de plantear algo “propio”, lo que suponía “desaprender lo aprendido” y reconfigurar un lenguaje personal). En un contexto en que los contenidos esenciales estaban definidos de antemano, el profesor era una figura de poder (amable o no, no importaba) a quien los estudiantes debían satisfacer con sus trabajos, llegando al extremo de atreverse a intervenir en ellos “metiendo la mano” en el trabajo, decíamos los alumnos.

Una muestra del cambio de la enseñanza técnica hacia otra lógica es la estructura que se dio a los Talleres Experimentales I a IV: se les atribuyó la siguiente estructura: TE I, espacio; TE II, materia; TE III estructura; TE IV tiempo, imagen y otras problemáticas, según como pasó el tiempo. Este último Taller del ciclo básico se hizo de cierta manera difuso, parecería que lo esencial ya había sido trabajado. Sin embargo, paradójicamente, en la práctica, cuando los estudiantes llegaban al TE V y debían hacer una propuesta personal, se mostraban muy inseguros. Sobre este tema se volverá más tarde.

Criterio vs gusto

Asociado con las posibilidades y dificultades expuestas, aparecía también el problema del gusto del profesor, de manera que difícilmente el alumno entraba en relación con los problemas profundos y realmente estructurales del lenguaje (problemas como la materia, la acción del cuerpo, la experiencia del espacio, etc.) y se quedaba normalmente en un umbral que no se atrevía a atravesar, quedando reducido a ser un imitador de su profesor o, peor, un imitador de lo que él mismo suponía que el profesor esperaba de él.

Evidentemente, no todo en el modelo academicista es necesariamente negativo. Aquí hay que hacer una distinción: el *académico* era un artista formado dentro de un sistema de un gran rigor, con principios claros y definidos, inmerso en una comunidad competitiva, pero con reglas claras de juego y el *academicista*, la persona que impone el canon académico sin conocer realmente sus fundamentos y, por lo tanto, quedándose con apariencias, consignas y normas asumidas acríticamente.

Infortunadamente, la propia implantación en Colombia del sistema académico en Colombia desde el siglo XIX fue un proceso incompleto que sufrió la incompreensión de muchos de sus principios por parte del Estado, la muerte prematura de Alberto Urdaneta, la Guerra de los Mil Días y otras vicisitudes, de manera que, a pesar de la muy colombiana tendencia a querer demostrar siempre que nos encontramos “al día” con los ámbitos artísticos y culturales del mundo, lo que hemos tenido en la vida republicana es un sistema nacional de las artes y un sistema de educación incompletos, incoherentes y, en ocasiones, ocultos.

El mayor intento colectivo por superar este estado de cosas fue la Constituyente de 1991, pero muchos de sus alcances todavía son una tarea por llevar a cabo en nuestras cotidianidades.

En el programa anterior, existía un año básico que era compartido por todas las especialidades de arte plásticas y por diseño gráfico. Este último programa se separaba en el tercer semestre para seguir su propio derrotero, y continuaban los estudios de “Bellas Artes” hasta quinto semestre, cuando se diferenciaban las especialidades de pintura, escultura, grabado, y cerámica. A este esquema rígido se agregaban problemas específicos como, en el caso de la pintura, el lenguaje que conocí mejor (no era posible especializarse en dibujo), los talleres podían tener temas muy específicos como retrato, paisaje, etc.

Las asignaturas principales en este período de especialización eran el taller (de pintura, de escultura... etc.) y técnicas (de pintura, de escultura... etc.), pero en la realidad, aunque tenían, en teoría, sus especificidades, sus profesores diferentes (¡a veces, era el mismo!) sus horarios diferentes, las dos clases se confundían mucho porque el canon era el mismo y en la clase de técnica solamente se podía diferenciar por hacer algunos ensayos de materiales, pero nunca había un trabajo sostenido de experimentación o laboratorio. Tuvimos el caso de un profesor (durante cinco semestres) que siempre dictaba lo mismo, no importaba en qué nivel estuviera ni qué asignatura dictara.

El dibujo seguía siendo considerado práctica esencial, pero no era considerado apto para realizar el trabajo final en él exclusivamente.

Es muy significativo explicar un poco cómo se daba este (aparente) predominio del dibujo en la formación del artista: se tomaban ocho niveles de dibujo a mano alzada, empezando con un semestre de sólidos de yeso, luego, en segundo, se agregaban butacas, mesas, más yeso... en tercero se podía trabajar con fragmentos de cuerpos en yeso (estatuaria griega, claro) luego aparecía la modelo desnuda y mucho más tarde composiciones con dos modelos o algo así. Como se ve, la concepción era totalmente lineal y acumulativa.

Pero eso no era todo, se tenía clase de dibujo técnico, descriptiva, perspectiva, tres niveles de dibujo anatómico... sin mencionar los dos de diseño básico.

A esto se le ha llamado “predominio del oficio”, “enseñanza de manualidades” y otros epítetos descalificadores; pero, en realidad no era una formación tan sólida como se pudiera pensar, porque los contenidos podían ser muy repetitivos, mal presentados y mal desarrollados. Lo que sí quedó como herencia de esta primera batalla de la reforma de 1993, fue el desprecio a la noción de “oficio” cuya crítica ha sido puntal de varias reformas académicas que, al considerarla erróneamente *lo otro* del arte, ha llegado a generar academicismos tanto o más grandes que los anteriores y generó un conflicto que finalmente hundió dicha reforma.

Esa reforma intentaba trascender totalmente estas lógicas. Y en principio, lo hizo; sin embargo, dos problemas se juntaron para determinar su final fracaso: la falta de un trabajo de comunidad que permitiera resolver de la mejor manera el conflicto que inevitablemente se formó entre partidarios del antiguo y del nuevo orden y sus propias contradicciones internas, no necesariamente derivadas del nuevo plan de estudios, sino de su inadecuada puesta en marcha. La idea de que un nuevo orden se abría paso (siempre con dificultades y necesidades de ajuste) fue reemplazada en general por la ilusión de que bastaba renombrar las diferentes partes del pensum para que los contenidos fueron otros, lo que no siempre sucedió.

El aprendizaje de la historia

Las clases de historia, si bien tenían una estructuración que hoy podríamos llamar conservadora, llegaron a ser atendidas por una unidad, el Instituto de Investigaciones Estéticas que fue creación de la Universidad Nacional y constituyó la primera escuela de historia del arte propiamente dicha en Colombia. Su trabajo era indudablemente muy estructurado, pero el programa curricular no parecía dialogar mucho con este componente que consideraba menor; necesario, pero menor.

Las clases se dictaban con diapositivas que significaban un trabajo grande de realización, utilización y archivo, las bibliotecas eran pobres en contenidos, a pesar de los esfuerzos institucionales. ¿Es necesario recordar que no existía la Internet, ni había mayores publicaciones locales?

Una de las mayores –si no la mayor- sorpresa que tuve en la investigación que he realizado es que el fundamento mayor del modelo académico es la historia, la *Historia Universal*. Pienso que este fenómeno puede ser entendido de la siguiente manera: la Academia es en sí una empresa modernizadora; hace parte de las instituciones creadas expresamente para dejar atrás las instituciones medioevales en Europa. La noción de *moderno* implica necesariamente una ruptura, una escisión originaria que traza una frontera absolutamente definida: ¿Qué es lo moderno? Lo que no es antiguo. Este lanzar radicalmente al pasado el mundo que ya no queremos pone en el centro de la discusión y de las dinámicas sociales la concepción del tiempo. Quien controla los pensamientos sobre el tiempo, controla el mundo. No en balde, el gran autor de la *Historia Universal* fue Bossuet, teólogo, obispo y preceptor de Luis XIV. La *Historia Universal* como género pretende narrar **todos** los hechos de la humanidad **tal como sucedieron**, en una sucesión lineal que se dirige como una flecha a la cúspide de la evolución (para el caso de Bossuet, la corte del despotismo ilustrado francés, gobernado por Su Majestad el Rey) ya una meta preestablecida llamada **el progreso**. (Hoy en día, la meta se llama desarrollo y somete a la educación a una total desnaturalización a nombre del **desarrollo humano**, término de pura raigambre del Banco Mundial).

No en balde, toda la obra de Walter Benjamin, basado en Karl Marx (a mi juicio los dos grandes filósofos del siglo XX y XIX, respectivamente) se erige como una guerra contra la Historia de la Civilización, la Historia Universal, el Historicismo, varios de los nombres que adquiere esta tendencia que, como lo describe sobrecogedoramente, es escrita por los poderosos –los vencedores que pasean en su cortejo triunfal como un botín de guerra las producciones de la cultura- y cuestionan directamente la producción y el destino de las obras de arte.

La historia oficial del arte está llena de imposturas, la historia del arte moderno tiende a ser en un esquema historicista una sucesión de genios, obras exitosas y estilos triunfantes que relegan a la oscuridad las obras y personas que no hicieron parte de ese cortejo. Toda revolución, dice Benjamin, redefine el tiempo y reescribe la historia.

En este orden de ideas, el fundamento del academicismo es el recurso a la Historia Universal. Mucho más que cualquier género, estilo, forma, material, tema... más que cualquier otra cosa. Y, de esa manera, también lo contrario: podemos cambiar los géneros, los temas, las formas, los estilos, los materiales, pero si seguimos teniendo una base historicista, el academicismo seguirá ganado indefinidamente la batalla. Es su as en la manga.

Cambiar el pensamiento historicista es de lo más difícil porque presupone contrariar el orden natural de las cosas. Se nos ha dicho siempre que el pasado está muerto y cancelado, que el problema es el futuro; se nos ha dicho que la historia ya está escrita y lo que debemos es apropiarla como un listado de fechas, nombres y eventos; se nos ha dicho (ya lo denunciaba Marx en su época) que el estado actual de los países “avanzados” nos muestra nuestro futuro a los “no avanzados” (o, eufemísticamente, “menos avanzados”), con lo que resulta que nuestro destino de artistas es llegar a ser como la escena de Nueva York o Londres, París, Berlín...

La reforma de 1993 planteó de manera drástica que, en adelante, la historia sería uno de los insumos principales del trabajo de Taller en el programa de Artes Plásticas. Eso significaba nada más ni nada menos que atacar el núcleo más duro del academicismo, retornar un dinamismo a lo hasta entonces se relegaba a un espacio de formación complementaria y entregaba su responsabilidad al programa curricular. Pero la herencia academicista de separar teoría y práctica puso más; los egos, las divisiones administrativas y la incompreensión de lo que profundamente estaba en juego hizo que se perdiera una oportunidad muy valiosa de superar dicha oposición.

Aun así, la ganancia para el programa fue enorme y el estudio de la Teoría y la Historia del arte nunca fue tan claro, fuerte y consistente que en los diez años de la reforma Mockus – Páramo. Es muy paradójico que se haya perdido esa condición con la última reforma académica.

Creo que hubo dos grandes problemas al respecto (o, tal vez tres). El primero fue el descuido respecto al hecho de que el otorgar un papel protagónico a la historia en la formación de los talleres no se acompañó de una reflexión colectiva y profunda sobre el problema en sí de la historia (más allá del conocimiento más o menos exhaustivo de la historia de las artes), que habría minimizado el riesgo de los esquemas historicistas, esto hubiera forzado un diálogo más grande con el Instituto de Investigaciones Estéticas y un involucramiento mayor de sus profesores en el problema de la formación integral de artistas; el segundo, que en ese mismo orden de ideas, la Escuela desdeñó la opción de tomar decisiones respecto a la historia en su plan de estudios y siguió pensando que se trataba de dejarla en manos de una unidad externa, así fuera tan importante y competente como el Instituto de Investigaciones Estéticas.

Hoy es posible ver que no solamente ya no se hacen trabajos de grado en historia y teoría, sino que la formación de los estudiantes en historia es muy básica y en su panorama cotidiano prácticamente no existen los problemas del arte colombiano.

La enseñanza por ciclos

Uno de los aspectos menos visibles de la reforma de 1993 es uno de los más importantes. Señala hacia un lugar estructural, política, artística y pedagógicamente hablando: un programa basado en categorías temporales; es decir, en franca ruptura con una de las tendencias más arraigadas en un pensamiento historicista y academicista: la de reducir los fenómenos –incluso y, tal vez, sobre todo, el tiempo mismo- a categorías espaciales. Por todas partes vemos esquemas estadísticos que grafican la experiencia y los acontecimientos como pedazos, literalmente, de una torta. Ya en el siglo XIX, Bergson llamaba la atención sobre la necesidad de concebir el tiempo como **duración**, vale decir, como un fluido y no como un fragmento, manipulable, subdividible, en fin, como una cosa que podemos controlar a voluntad.

La experiencia es tipo, es duración, decantación, maduración. No por acceder a algún número de datos o informaciones, no por acumular posesiones, constituimos experiencia, ese sedimento que deja lo vivido.

La reforma de 1993 recuperaba algo que estaba en esbozo en el plan anterior, pero diluido en medio de una cantidad de categorías espaciales (las especializaciones, por ejemplo), de manera que su esencia se perdía. Ese algo era el reconocimiento de que en la vida del estudiante hay momentos; hay **ciclos**. La Academia es como un gran edificio en el que las cosas deben ser pensadas como salones, estantes, muebles, exhibidores. Pero un plan de estudios no puede estar planteado de esa forma; especialmente, si su objeto central es la experiencia.

El programa de 1993 planteaba nítidamente tres ciclos: el básico (en donde el estudiante contaba con una guía –no confundir con control- que lo orientaba en la dirección que la Escuela había colectivamente definido como deseable), el intermedio (donde el estudiante aprendía a tomar iniciativas sobre su propio trabajo

y construía un camino propio, siempre en profunda interlocución con sus docentes y compañeros) y el ciclo de Trabajo de Grado, en donde hacía una síntesis totalmente personal de los cuatro años de estudios y presentaba su primera exposición como artista profesional. En este último trabajaba preferencialmente con su director (propuesto por él mismo) y enfrentaba un jurado de calificación que lo avalaba para la obtención del título profesional.

Es evidente que cada momento o ciclo define unas condiciones, un lenguaje, unos procedimientos unos protocolos, unos rituales [cada vez más escasos en la vida y en la Academia]: no es de ninguna manera lo mismo evaluar un ejercicio de ciclo básico que un trabajo de grado, aunque, en la práctica, muchas veces se convierte en lo mismo: la misma forma de **corregir**). Si esto se substituye por una acumulación de créditos, asignaturas o contenidos, se tiende a perder lo esencial de la experiencia.

Ahora bien, la reforma de 2005-2009 impuso unos principios que volvieron a la convencional definición de los programas a partir de componentes, dejando de lado la posibilidad de pensarlos bajo categorías temporales.

El espacio del profesor y del estudiante / la libertad

Frente al problema de la desaparición (o de, más bien, la relativización de las especialidades), es necesario aclarar que es diferente cambiar un énfasis que eliminar algo. El hecho de que el programa no apuntara a generar especializaciones (el título anterior decía: maestro en artes plásticas con especialización en pintura, escultura, grabado o cerámica), no quería decir que eliminara su posibilidad o que se hicieran impensables; la eliminación de los modelos a seguir del centro del canon, no quiere insinuar que deban desaparecer del todo; de hecho, se puede discutir si es verdaderamente posible una enseñanza del todo sin modelos, sin normas o sin correcciones. Como se ha dicho, sin embargo, así fue tomado el principio.

En la reforma de 1993 se crearon específicamente el Taller Experimental como espacio de los estudiantes, basado en sus propuestas y su construcción de un camino propio y las profundizaciones (que no eran especializaciones) como espacio de los profesores, en el cual proponían, desde sus **investigaciones**, aportes metodológicos a los estudiantes. Consecuentemente con este esquema, las profundizaciones eran optativas, aunque los estudiantes debían cursar una obligatoria, alcanzaban en ocasiones a cursar dos, pero sólo se certificaba una.

Ambos espacios tendieron a confundirse y quedaron subsumidos en un espacio ambiguo definido por la “producción de obra” y el control del profesor, lo que deterioró ambas dimensiones y no permitió que esa propuesta alcanzara su mayor fortaleza.

La escritura

Otra adquisición esencial de la reforma de 1993 fue la inclusión específica de la producción escrita en la formación de los estudiantes de Artes Plásticas. Esto se relacionaba con el clamor generalizado de tener una formación teórica mucho más estructurada y profunda, especialmente de parte de los estudiantes. En las décadas anteriores se insistía mucho en la precaria formación en este sentido. Si bien en la Universidad Nacional se había constituido la primera escuela propiamente dicha de historia del arte en Colombia con profesores como Germán Rubiano, Marta Fajardo o Álvaro Medina, para el caso de las Artes Plásticas (me refiero al Instituto de Investigaciones Estéticas) y eso permitía tener una mejor clase de historia de lo que se había tenido antes, su presencia seguía siendo relativamente secundaria en el plan de estudios; el estudio de la historia del arte en el siglo XX era muy limitada y rápida y la del arte colombiano no tan amplia como fuera deseable, aunque era –evidentemente– mucho más amplia de lo que es ahora; existía una oferta de arte precolombino, por señalar solamente un detalle. No existían clases de teoría ni de estética.

Aunque desde sus orígenes el sistema académico se ocupó mucho de los temas –llamémoslos *teóricos*–, en el siglo XIX, este aspecto de la práctica de las artes se había deteriorado al punto de que en algún momento en la sociedad francesa del siglo XIX existía el dicho “bruto como un pintor” que señalaba a los jóvenes artistas obnubilados por la idea de que su práctica se dirigía, y solamente alcanzaba su justificación en ello, a ganar uno de los premios con los que la Academia mantenía su control político, sin que existieran para ellos otras dimensiones de la vida. Para ellos solamente valía ese afán de producción que los hiciera visibles en el medio (cualquier parecido con circunstancias actuales no es coincidencia). Este fenómeno era de la misma naturaleza del olvido histórico de que la Academia se legitimó a través del cientifismo de sus prácticas, que eran *Artes liberales* en oposición a las *artes mecánicas*, siendo actividades nobles las primeras por ser mentales y, por consiguiente, opuestas al trabajo manual, reservado a siervos y esclavos.

Esos dos errores históricos hacen que al academicismo se le descalifique por ser “escuela de manualidades” como modo de legitimar el “arte conceptual” que define lo contemporáneo, sin ver que estas expresiones repiten la argumentación del siglo XVII que configuró a la Academia como canon hegemónico en el mundo occidental y –en lo local– como lenguaje oficial del despotismo ilustrado y, de paso de todos los autoritarismos políticos.

En realidad, la Academia en sus orígenes era, en tanto “Sociedad científica, literaria o artística establecida con autoridad pública [RAE]”, una agrupación que exigía de sus integrantes la producción de un pensamiento formulable en estudios y documentos adicionales a la producción de la obra en sí, pictórica o escultórica. La reacción contra la Academia de siglos posteriores no se justifica por la intención de construir ese pensamiento que podemos llamar de segundo grado sobre las prácticas artísticas,

sino por el severo control ejercido por dicha sociedad de autoridades sobre los límites en los que deberían desarrollar sus reflexiones, que terminaron siendo directamente puestas al servicio del poder político. De hecho, esa dimensión *autoconsciente* es el mejor legado que la modernidad hizo a las vanguardias que surgieron con el expreso fin de superarla.

Los fenómenos nunca son simples, y menos en lo que se refiere a arte y cultura. He visto en distintos foros y contextos que hay una creciente tendencia a desacreditar la producción escrita en relación con el arte, la creación y el aprendizaje artístico. En general, no por la escritura en sí, sino volviendo a debates ya dados en el pasado en relación con una pureza de la creación que haría innecesaria –e, incluso, inconveniente– su relación con la escritura por transitar por otros caminos y otras formas de construcción de conocimiento.

Habría que, de entrada, desmontar la idea de que la escritura –y, en particular, la escritura universitaria– representa obligatoriamente la racionalidad cientifista que, sobre todo en formas degradadas, se impone en las instituciones universitarias para supuestamente garantizar el rigor en la investigación. La escritura académica, para ser justos, no es solamente esa retórica que impera un poco en todas partes que exige estados del arte y marcos teóricos estereotipados, metodologías expresadas como fórmulas a priori, cuya adopción ya predetermina los resultados, ni giros semánticos a la moda que dan la impresión de novedad, pero que no son sino lo mismo con ropaje diferente.

Al rechazar estas formas espurias de la escritura en la Academia, se corre el enorme riesgo de cometer una vez más el error de, como dice el antiguo dicho, tirar el bebé con el agua en que se bañó. La escritura es mucho más que las normas apa, o que ese enjambre de tonterías con las que muchas especies de académicos se las arreglan para escribir largos “peipers” que no dicen nada; por lo menos, nada nuevo, sino que son un sartal de lugares comunes reciclados, pero que resultan intimidantes para los neófitos porque parecen descender de un lugar metafísico en el que el saber se expresa en términos más o menos incomprensibles para el ciudadano común.

Es cierto que el conocimiento se expresa en términos difíciles, pero esa dificultad viene de la densidad y complejidad del tema, no de la forma como se expresa el autor. Justamente, en la Academia se escribe para depurar la reflexión, para refinar los conceptos, para entender algo, para intentar expresarlo de la mejor manera... en una palabra, para *pensar* mejor las cosas, y *pensar mejor* es algo que hasta los artistas tenemos que intentar hacer.

Y la palabra escrita tiene esa gravedad que no tienen los pensamientos sueltos, que no tiene lo simplemente dicho y repetido verbalmente. Un estudiante tiene que escribir para organizar sus ideas y sensaciones y comprender mejor sus sentimientos; un artista tiene que escribir para refinar sus procesos, para dialogar mejor con sus materiales y acciones; hasta para precisar mejor sus intenciones para

el público. Esto no desvaloriza las imágenes, ni las reemplaza, ni las somete (incluso el gran radical, Marcel Duchamp escribió); no es la palabra escrita, son los discursos, los que pueden hacer eso (pero también los discursos pueden darles horizontes más amplios o desarrollos nuevos).

Si necesitáramos evidencias de la importancia de la palabra escrita en relación con las prácticas artísticas, bastaría hacer un rápido inventario de todos los manifiestos, análisis, declaraciones, cartas, artículos en la prensa, entrevistas, etc. que constituyen la producción de las vanguardias desde el siglo XIX, obra en muchos casos de los propios artistas. Del arte contemporáneo, ni hablemos: es tal la profusión de obras, escritos y citas dentro, incluso, de las propias obras, originándolas o sustentándolas, que es imposible imaginarlas sin un aparataje escrito adosado a ellas.

Dicho esto, habría que hacer una caracterización de las diferentes clases de escritura que acompañan las producciones de las artes plásticas (va de suyo que no tiene ningún sentido rechazar la presencia de la palabra escrita en las artes de la palabra escrita: poesía, narrativa, guion, etc.). Ésta es una tarea ardua sobre la cual yo no pretendería hacer una teoría estructurada y que propondría abordar, como siempre, desde los procesos pedagógicos que constituyen la esencia de las escuelas.

Para un estudiante de artes (de cualquier nivel), me parece, en sus procesos académicos aparecen dimensiones como las siguientes:

La escritura escolar. Vinculada al desarrollo de asignaturas en las que hay un imprescindible componente teórico. Seminarios de historia, teoría, estética, pedagogía, etc. que exigen una lectura crítica de textos escritos. No se discute la necesidad de este tipo de lectura: es impensable la formación universitaria sin ella. Aquí, el ejercicio de la lectura y la escritura es conjunto, imposible de separar (valga la obviedad: una cosa no existe sin la otra). De esta producción hacen parte reseñas, comentarios, críticas, traducciones.

También hacen parte de esta producción los textos en los que el estudiante arriesga construir un pensamiento propio sobre temas, así sea un pensamiento escueto y básico.

Para la Academia actual (y en eso me encuentro plenamente de acuerdo), la formación humanística universitaria es ineludible para un artista serio. Eso no quiere decir –anticipándome a algunas objeciones– que deba cumplir una formación equivalente a la de las ciencias humanas, si no lo encuentra pertinente.

Cabe la aclaración de que este tipo de lectura y escritura no son acciones exclusivas de los territorios teóricos (señalemos que la división teoría-práctica se invoca aquí por una larga tradición escolar, pero, bien pensada, podría incluso señalarse como un falso problema), deberían ocupar (en ocasiones lo hacen) un cierto lugar en los talleres.

Registro. Todo acto pedagógico debe incluir entre sus momentos fundamentales el del registro. Momento autorreflexivo por esencia, permite que el estudiante tome distancia de su propia experiencia y la reconozca, más allá de sus preconcepciones y de sus suposiciones. La crítica debe empezar por la persona misma que se interroga, la crítica requiere una distancia; esa distancia se construye, no se da por sí sola. A veces, el tiempo permite que una persona se vea como otro, pero eso sólo es posible si quedaron registros de lo hecho.

El registro escrito provee materiales que de ninguna otra manera pueden existir ni ser retomados un día por su autor.

Declaraciones, manifiestos. En particular, durante el proceso de Trabajo de Grado, pero en general en otros momentos, aparece (muchas veces se siente que **debe** aparecer) un tipo de escritura de un orden personal que contribuye a dejar estatuida una toma de posición de parte del artista o del estudiante-artista. Ella hace parte del riesgo asumido por una persona que se sabe en posición de unos elementos, informaciones, deseos, necesidades expresivas. Siendo de un orden muy personal, no quiere decir que sea totalmente espontánea, sino que obedece también a un cultivo cuidadosamente hecho a lo largo de su trayecto.

Podríamos pensar que en este tipo de escritura solamente entra en juego el propio rigor del autor. Sin embargo, la comunidad artística, que comparte el campo de conocimiento concernido, sabe claramente que este tipo de escritura no legitima cualquier expresión verbal o escrita: reconoce que existe un rigor y una pertinencia.

Con estas categorías –sin pretender que configuren una lista exhaustiva- quiero decir que no hay **una** única forma de escritura; que, en consecuencia, no se puede imponer, aceptar, negar o prohibir “la escritura” en una escuela de Artes Plásticas. También, que una tradición universitaria sin escritura es un contrasentido.

El problema, en el fondo, es político. ¿Quién dice sí o no? ¿Quién dice cómo y cuándo? ¿Quién juzga y quién reglamenta? Solamente una comunidad con un gran estudio previo puede tomar decisiones al respecto, y nuestra actual comunidad no parece estar como tal en el mayor estado de madurez para ello.

Desde una perspectiva pedagógica, hay varias preguntas para el debate: ¿Qué clase de escritura consideraríamos deseables como comunidad en la formación de los estudiantes de Artes Plásticas, en qué momentos y en qué lugares?

Tenemos un antecedente inmediato en la reforma de 1993; el punto fuerte fue la creación del Trabajo de Grado. Esta figura aparecía forzada por la necesidad de romper el desequilibrio entre teoría y práctica, tan importante fue que el objeto de la carrera se definió como la formación de un *artista pensador*: alguien que construye una obra, pero también está en capacidad de *pensarla*. Este *pensar* implicaba una posición crítica explícitamente declarada.

El Trabajo de Grado consagró la realización simultánea de una obra plástica (hoy, con la ampliación del espectro de modalidades podríamos llamarla una acción artística) y de un documento reflexivo. Sabiamente, el movimiento de reforma no lo constriñó a una forma específica, entendiendo que su construcción podía asumir muchos formatos y que su dinámica de construcción estaría estrechamente relacionada con la construcción artística y no con la literatura académica convencional, aunque no negara esta última como opción.

Esta estructura definió dos niveles de Trabajo de grado, llamándose el primero Seminario de Trabajo de Grado; posteriormente, se creó un apoyo a la construcción del texto. Todo eso no hace sino enriquecer el trabajo artístico. Hoy, con la reducción del Trabajo de Grado al estatuto de una asignatura, algo de lo logrado en otra época se ha perdido.

La discusión está abierta; mi propuesta es que, sin negar otras opciones, el trabajo plástico debería como último gesto formativo, estar acompañado por una **memoria** que tiene tanto de registro como de contextualización de los procesos y decisiones concernidos, como de autoconciencia, incluso si el Trabajo de Grado asume una dimensión teórica.

Es inevitable terminar este aparte con una consideración importante. Ni la Escuela de Artes Plásticas ni el Instituto de Investigaciones Estéticas han realizado una evaluación de lo perdido (mucho, a mi juicio) con la desaparición de la Línea de Profundización en Historia y Teoría y con la disminución de las asignaturas teóricas del plan de estudios. Tampoco existe un estudio de las complejas relaciones entre ambas unidades; creo que en tiempos de la reforma de 1993 y años posteriores, la Escuela perdió una excelente oportunidad de construir un diálogo mutuamente enriquecedor porque asumió sistemáticamente que los componentes de historia y teoría eran problema del Instituto y nunca se integraron para hacer una construcción conjunta, pero ese tema se trata en otro lugar de este documento.

No es en absoluto trivial el hecho de que las prácticas artísticas se conviertan en disciplinas universitarias. De un lado, es un proceso avanzado del proyecto modernizador de la Academia del siglo ^{xvii}. La pérdida de perspectivas históricas – particularmente de largo plazo- a las que nos somete el historicismo imperante en muchos de los discursos artísticos (volveré sobre eso), nos impide ver fenómenos como el que podemos vislumbrar con una corta, pero densa, cita:

*La hegemonía científica y cultural de Occidente fue la realidad intelectual de los primeros quinientos años de globalización: desde los comienzos de la expansión colonial europea hasta el final del proyecto modernizador soviético*¹.

La modernidad del arte (entendida desde la óptica bourdiana de la “autonomía del campo”) no fue, como lo dicen muchos discursos simplistas, conquista de las vanguardias, sino de la Academia –muy anterior a estas últimas y esta condición fue basada en la declaración de que la pintura y la escultura eran *artes liberales*, en oposición a las *artes mecánicas*; en consecuencia, labor mental y no manual. En resumen, esta distinción apuntaba a que dichas manifestaciones (la noción “bellas artes” será muy posterior, de finales del siglo XVIII y comienzos del XIX) se legitimaban **por su científicidad**. Todos los tratados modernos, desde Brunelleschi hasta Rejón de Silva, pasando por Leonardo Da Vinci, Pacheco, entre otros, insisten en las bases científicas de la pintura –lenguaje que siempre estuvo a la vanguardia de la lucha política- teniendo como base fundamental la perspectiva. Es tan importante la teoría óptica del Renacimiento, que es citada como base para los estudios de Galileo, padre fundador de la ciencia moderna².

Nuestros actuales debates sobre la investigación en arte, tienden a olvidar este hecho histórico: durante siglos, desde los albores de la modernidad, el arte se ha situado a la sombra legitimadora de la ciencia, hecho que debería ser tenido en cuenta cuando para matizar las quejas sobre una fuerza exterior que obliga a sus prácticas a someterse a pensamientos externos. Debemos tener en cuenta que, de hecho, de estos últimos tiempos de vigencia del canon anterior de la ENBAC datan las primeras discusiones sobre la investigación en arte: sobre, para, en el arte, investigación-creación, etc., son derivaciones directas del mundo universitario, no imperativos propiamente dichos de las prácticas artísticas, que nunca habían sentido la necesidad de legitimarse en esos términos.

Las academias tradicionales (entendidas –ya se dijo- como “Sociedades científicas, literarias o artísticas establecidas con autoridad pública”) tenían un funcionamiento altamente reglamentado y jerarquizado. Como en cualquier sociedad dedicada al conocimiento había dignatarios, miembros de asiento, miembros –digamos- menores, rituales, estatutos y una periodicidad de reuniones que implicaban la obligación de que cada miembro principal presentara avances de su trabajo (que bien podemos llamar investigación, pues era una reflexión sobre sus problemáticas y sobre sus conclusiones; no sus obras de arte, sino una reflexión que podemos llamar de segundo grado), nada distante de las sociedades científicas.

Más adelante, encontramos que desde el siglo XIX en el ámbito anglosajón se inició un proceso de creación de programas de arte en las universidades; si bien, en principio en departamentos de estudios teóricos, en el siglo XX esta tendencia se

¹ Susan Buck-Morss, ‘Estudios visuales e imaginación global’, 2005

² Ver los estudios de Carlos Augusto Hernández, quien, para resaltar esta importancia, habla no de *la ciencia del arte*, sino de: *el arte de la ciencia*.

acentuó y, por ejemplo, en Estados Unidos el arte devino disciplina universitaria, tendencia que se acrecienta cada vez más y su más reciente –y más grande acontecimiento– es que el Europa, como efecto del llamado *Plan de Bolonia*, toda la enseñanza superior de las artes ha pasado al ámbito universitario.

Volviendo al contexto de nuestro programa, fácilmente se reconocen las dinámicas globales mencionadas, como tensiones que atraviesan nuestra cotidianidad. En el siglo XIX en Francia, aludiendo a la miopía de una formación que sólo se ocupaba de los problemas de producción de obras de arte, un dicho popular rezaba: “bruto como un pintor”. Desde los años cincuenta del siglo XX se hablaba en nuestro medio de la necesidad que tiene un artista de una formación *humanística*, además de su adiestramiento específico teórico y práctico. Hoy en día, es claro que, en el campo del arte, quien no posea lenguaje universitario está fuera de juego.

Pero, y es el segundo terreno de consecuencias que esta situación genera, se tiene la impresión de que hay un riesgo mayor: el de encadenar las prácticas artísticas a vaivenes políticos que no son propiamente suyos, especialmente cuando la enseñanza “científica³” se alía con los poderes políticos en un esquema basado en la instrumentalidad del saber. Es ampliamente sabido que el modelo actual de universidad –incluida la nuestra– tiende a ser hostil a las humanidades y las artes. Negar esta condición agrava el estado de cosas, y todo el tiempo se niega.

El sistema basado en que el lugar privilegiado académica y políticamente parezca la investigación en Colombia es Colciencias; es un sistema basado en protocolos rígidos, cuyo fundamento son las publicaciones indexadas, en las cuales los pensamientos artísticos tienen poca o nula posibilidad de presencia; un sistema que –al decir de varios denunciantes– tiene el agravante de reconocer solamente modos de indexación norteamericanos, excluyendo los europeos; y con el agravante de que su interés no es declaradamente la ciencia “pura” sino la ciencia aplicada. Resultado: los intentos de inclusión de las artes al sistema de investigación se pueden realizar hacer (y se están realizando), pero al costo de mutilar muchas de sus opciones más propias en aras de las que pueden ser formuladas en esquemas productivos como el de las *industrias culturales*.

En el contexto actual resulta impensable en Colombia que la enseñanza superior de las artes se realizara fuera del ámbito universitario, así pudiéramos soñar con retirarla de él. El campo artístico colombiano sigue siendo un espacio basado en su mayor parte en lógicas coloniales y no ha sido capaz de luchar cosas tan esenciales y básicas como un sistema propio de seguridad social. Estamos muy lejos todavía de que el Estado garantice los derechos culturales, incluso, de que los reconozca, aunque tengamos una Constitución Política que los nombra.

³ Las comillas se justifican por una sospecha: algunos profesores de ciencias han expresado en algunos foros que no solamente las artes y las humanidades se sienten relegadas en los actuales sistemas de validación científica, sino también las propias ciencias básicas y su enseñanza.

No tenemos gremios, asociaciones, ni grupos que definan una mínima conciencia estamental y ni siquiera su condición universitaria hace que su práctica cumpla los requisitos de una profesión formal.

En estas condiciones, el lugar idóneo para fortalecer pensamientos artísticos estructurados, conscientes y críticos sigue siendo la universidad; pública, agregaría yo, en la medida en que, en el actual estado de cosas, es la única institución que antepone la pertinencia social de sus prácticas por estatuto.

Pero en una época marcada por la ortodoxia neoliberal de las políticas educativas del Estado, la lucha por el arte actual es la lucha por la universidad actual, no solamente como un lugar adecuado para las artes, sino como un lugar adecuado para el conocimiento humano.

La reforma de 1993 del Programa de Artes Plásticas de la Universidad Nacional tuvo muy claro el destino político que la época actual le imponía. A diferencia de toda otra institución de enseñanza superior de las artes plásticas en Colombia, no se definió como simplemente un lugar de formación de artistas, o para el arte o para la producción de obras de arte, sino que tomó un partido político, histórico, pedagógico y –también, claro está– artístico:

OBJETO DE ESTUDIO. El programa Académico de la Carrera de Artes Plásticas está en capacidad de impartir una educación integral al estudiante que desarrolle en él o ella un espíritu crítico, para que sea capaz de tomar distancia de la experiencia cotidiana y puede producir imágenes capaces de transformar la mirada de la sociedad. El lineamiento central del programa está orientado hacia la formación de un Artista Pensador y hacedor capacitado intelectualmente y técnicamente. La práctica del Arte contemporánea conlleva tanto a un dominio de la especificidad formal de los lenguajes artísticos, como a la conceptualización de la obra y su relación con otras áreas de la realidad y el conocimiento. [sic]

“educación integral”, “espíritu crítico”, “tomar distancia de la experiencia cotidiana”, “imágenes capaces de transformar la mirada de la sociedad”, “Artista Pensador y hacedor”, “dominio de la especificidad formal de los lenguajes artísticos”, “conceptualización de la obra”, “relación con otras áreas de la realidad y el conocimiento” ... es difícil encontrar una definición que pueda estar más alejada de:

Arte es el conjunto de reglas o preceptos que se tienen en cuenta para hacer bien alguna cosa

definición tomada literalmente del diccionario de la Academia suscrita por Alberto Urdaneta en el discurso ‘Apertura del Curso de Dibujo Natural en la Universidad Nacional’ inaugural de su curso de dibujo en la Universidad Nacional, de la que daba, en la ceremonia de inauguración de la Escuela de Bellas Artes el 20 de julio de 1886, el “señor doctor D. Enrique Alvarez”, Secretario de Instrucción pública:

El arte es una de las más bellas manifestaciones del espíritu humano. El alma, tiende hacia las regiones de lo bello, á virtud de uno de sus más nobles instintos, y fiel á la excelcitud de su origen. El arte tiene algo de divino: él embellece la vida, levanta el carácter, dignifica al hombre, suaviza las costumbres y estrecha los vínculos de la vida social. La humanidad le debe á las artes mucha parte de sus bienes. Basta, para persuadirnos de ello tender una mirada hacia las generaciones pasadas, ó en torno nuestro, siempre y donde quiera han sido las artes un elemento de bienestar y belleza, y compañeras inseparables del hombre civilizado.

O la de Cesare Sighinolfi, quien sería el sucesor de Urdaneta como director de la ENBAC a su muerte:

No puedo menos de congratularme, como el que más, por el establecimiento definitivo de un plantel dedicado á desarrollar en la inteligente juventud colombiana el amor á lo bello, á lo elevado, á lo grandioso.

La distancia entre los dos tipos de discurso es exactamente la misma que existe entre la Constitución de 1886 y la de 1991, de las cuales son reflejo los dos⁴.

Para completar el panorama que definiría la diferencia entre el plan anterior y el que creo la reforma de 1993, sería necesario tocar dos temas esenciales adicionales: la experiencia y la historia. En efecto, el contexto ideológico del cambio revolucionario en el enfoque del programa no puede estar completo sin estos –literalmente- campos de batalla contemporáneos.

Una escuela no puede ser el lugar donde se implanten dogmas de ningún tipo. Si para la Academia arte es: conjunto de reglas, las vanguardias históricas le opusieron la divisa: no hay reglas. Ahora bien, ¿cómo enseñar sin reglas ni modelo ideales a seguir? ¿Cómo enseñar la libertad, la originalidad o la autonomía? Alain Bonnet, historiador francés del arte, que conoce bien los intentos de reforma al sistema académico en el siglo XX, su relación con el advenimiento de las vanguardias y estudiar los problemas del arte contemporáneo es tajante al respecto: los intentos de construir modelos pedagógicos a partir del pensamiento de las vanguardias fracasan porque son en sí mismos aporías.

Para no caer en la aporía de enseñar lo enseñable o de **imponer la libertad**, la única respuesta es pedagógica: no se pueden enseñar resultados, ni procedimientos ni estilos; se puede pensar en el aprendizaje de actitudes, de metodologías... en una palabra, el problema no tiene que ver con la naturaleza de la obra de arte, el problema es pedagógico.

⁴ Digamos en este punto que el debate con la política de Divulgación Cultural y el actual modelo de Museo de Arte es exactamente el mismo: bajo su actual esquema, este último no hace más que reproducir una política del buen gusto, típica de la sociedad estatizada, elitista del siglo XIX que construyó las nociones de “alta” y “baja” cultura.

Eso es tema de la escuela moderna, la constitución del individuo –tema central de la modernidad- implica una profunda y fecunda paradoja: el individuo moderno se caracteriza por su pensamiento autónomo, que no se guía por elementos ajenos a su propia experiencia, sino por su decisión autónoma que no pide permiso a ninguna agencia externa y se hace responsable por las consecuencias de esas decisiones, que son orientadas por un criterio propio. Ahora bien, la función de la escuela es entonces –y muy lejos de transmitir cualquier dogma- es la de contribuir en la construcción de ese **criterio**, independientemente de los objetos de estudio o de experticias específicas.

Desde esa perspectiva, una escuela de arte moderno (o de arte vanguardista o de arte contemporáneo, ni importa el dogma) es impresentable; solo implicaría una actualización del gusto o el reemplazo de uno por otro (que, aunque mejor, sigue siendo el dictamen de un conjunto de autoridades externo a la propia experiencia ...); otra cosa sería una escuela moderna de arte; es decir, que siguiera los dictados pedagógicos antes expuestos y se propusiera la consolidación de un criterio (¿ojo!, no un gusto) personal (que es a la vez individual y colectivo).

Pero, cabe la pregunta: ¿es posible una enseñanza –o, para ser más precisos- un aprendizaje sin modelos? O, llegado el caso, ¿sin cánones? La pregunta permanece abierta a la exploración, pero es posible que, al menos en ciertos aspectos y momentos, la respuesta sea negativa. De hecho, los modelos no son necesariamente malos –lo malo es el privilegiarlos a todos los otros aspectos que intervienen en el acto pedagógico-; el sentido común dice que sería, en todo caso, preferible una escuela de arte vanguardista que una escuela de arte academicista...

Llegaríamos a la conclusión de que sería ideal una escuela vanguardista de arte vanguardista, si eso pudiera existir y con la condición de –parafraseando a W. Benjamin- no perder de vista que el verdadero peligro es el de ponerse al servicio del canon dominante, sea cual sea. No una escuela que transmita algún dogma, sino una que estudie críticamente los cánones, como lo sugería la reforma de Alberto Arango en 1936, expulsándolos de los talleres, pero estudiándolos como problemas teóricos, su genealogía, sus características y consecuencias.

En esta dimensión, surge nítidamente el problema de la historia. La historia no es el repertorio de los genios, estilos y modos triunfantes, eso solamente seguiría perpetuando el discurso historicista de los detentadores del poder; sin embargo, así es. Un estudioso que quiera revisar la historia del arte colombiano, solamente encontrará –con muy limitadas excepciones- relatos de los *artistas* exitosos; los que en su momento alcanzaron fama y reconocimiento, ganaron premios, salones, fueron elegidos para representar al país, los que fueron impulsados por figuras de poder como académicos, críticos, curadores, coleccionistas o teóricos, etc.

De un lado, el gran problema contemporáneo, como lo anunció desde comienzos del siglo XX Walter Benjamin, es la concepción de historia; de otro lado, todo el edificio

académico se soporta, más que en estilos, formas, temas o materiales, en el discurso de la historia universal. La incompreensión de este punto es la que ha permitido que se cree la ilusión de que solamente por contravenir algunas de los dictámenes académicos una se legitime como antiacadémicista. Bastaría ver, para confirmar este aserto, que toda reacción antiacadémicista termina siendo enseñada en la Academia e, incluso, como ciertos autores y tendencias de las vanguardias, elevadas al rango de dogmas obligados.

La Historia Universal representa el triunfo de los decididores –como los llama Lyotard-, de los poderosos que han ganado todas las guerras, dice Benjamin. La historia Universal hace un recuento lineal de “todos” los acontecimientos de la humanidad y los presenta como una línea que conduce ineluctablemente a un fin, que ya fue pensado de antemano. Es la mejor garantía del pensamiento colonial y del discurso del desarrollo, para el cual, nuestra única opción histórica es el de seguir el camino abierto por los países ricos, por ella es que nuestro arte vive del imperativo de estar a la última moda; por ella casi todos los artistas de nuestro pasado han desaparecido en el valle de los muertos y prácticamente todos nuestros referentes vienen de afuera.

La curaduría presentada en el museo nacional, Del costumbrismo a la academia dejaba claro, entre otras cosas, que el modelo decimonónico de la ENBVAC era mucho más flexible de lo que la historiografía del arte colombiano nos ha permitido suponer y que el dogma academicista no tiene problema en ello, éste se hace más duro e intransigente cuando se trata de la pintura de historia.

En resumen, para seguir adelante con nuestro análisis, digamos que el gran valor de la reforma de 1993 fue que para hacer la revolución que se proponía, comprendió que debía lograr una confluencia entre las vanguardias pedagógicas y las vanguardias artísticas y el lugar exacto en donde ambas confluyen es el problema de **la experiencia**.

Incluyo algunos apartes de mi tesis doctoral, *La Escuela Nacional de Bellas Artes de Colombia y su Fusión a la Universidad Nacional de Colombia (1886-1993) / Discursos de cuatro momentos fundacionales*, en relación con la reforma de 1993:

El nuevo estudiante

Desde la perspectiva del estudiante, se define un trayecto que inicia con su selección como tal. En los años cuarenta, todavía nos señalan los registros que no se le exigía haber terminado el bachillerato; en los períodos y documentos estudiados, no se encontraron referencias respecto al momento en que para el ingreso a la Escuela de Bellas artes se hayan planteado las mismas exigencias que para cualquier otra profesión; parecía que al menos en el momento de la fusión, 1964, ya existía este requerimiento y que desde hacía ya mucho tiempo se consideraba que la formación

del artista exigía una formación humanística que solamente la institución universitaria podía garantizar. Hasta los años ochenta el aspirante presentaba el mismo examen de admisión que para cualquier otro programa (de conocimientos generales) y adicionalmente uno en forma de cuestionario, que incluía humanidades y razonamiento abstracto. En esa época se implementó el *examen específico*, que se agregó a las pruebas generales. Este examen, diseñado y aplicado por el propio programa incluyó pruebas de aptitudes que se decantaron en un esquema de cuatro pruebas: la realización de una imagen bidimensional, una construcción tridimensional, un análisis teórico y una entrevista individual con un jurado de dos profesores.

Esta larga lista de pruebas presenta ya un carácter complejo; lo más destacable es la declaración por parte del programa de que quien aspirase a graduarse en él debía tener una base de *conocimientos generales* sólida, unas *aptitudes* para la práctica de las artes plásticas, una capacidad argumentativa escrita y oral y una certeza respecto a su elección profesional. Con la reforma de 1993, este enfoque se complementaría al final de la carrera con la figura de *Trabajo de Grado*, en la que volvían a confluir estos elementos: se trataba de la presentación de un trabajo plástico acompañado de un documento escrito que reflexionaba sobre su proceso, sus decisiones y sus argumentos. Una vez seleccionado, el nuevo estudiante iniciaba el *Ciclo Básico*: en él, como su nombre lo indica, adquiriría los conocimientos fundamentales para su formación como artista. Evidentemente, aquí está inscrito el primer y definitivo sello de escuela: quien no adquiera esa base no puede considerarse artista a título completo; los principios políticos respecto a lo que signifique o no ser artista profesional, es decir, con una presencia legítima en el campo y un aval para su ejercicio público según un programa determinado, aquí se expresan. Es claro que esta no es la única vía en el campo, pero sí lo es para esta escuela en particular.

Es inevitable asociar esta etapa con la construcción del concepto de infancia por la pedagogía moderna: el reconocimiento de una fase de la existencia como un universo diferenciado y que, por lo tanto, exige determinar sus características y sus leyes propias generó una transformación total en la manera de definir al individuo y sus interacciones con el mundo social. La noción de infancia no quiere decir necesariamente inferioridad o incapacidad, ni tampoco a algún tipo de privilegio, apunta hacia la especificidad de un momento de la experiencia en la que el individuo no se basta por sus propios medios y requiere de una guía.

De la misma manera, sin desconocer los valores propios ni la particularidad de su experiencia, no se reconoce en el estudiante una capacidad total; en esta época, antes de reconocer institucionalmente su voz específica, aprende el valor del uso de la palabra, se introduce en tradiciones y comunidades específicas y se le acompaña en la construcción de un derrotero propio; a esto se agrega la tradicional desconfianza del medio universitario respecto a la educación básica; la universidad se reserva el derecho de reconfigurar el pensamiento del estudiante:

*Durante este primer ciclo el estudiante recoge los rudimentos de un lenguaje propio del arte, lo cual implica una ruptura con la mirada escolarizada y clasificatoria con que lo ha equipado la educación secundaria*⁵.

En correspondencia, en el *Ciclo Básico* el estudiante no puede inscribir asignaturas electivas y sus semestres están estrictamente programados por la coordinación del programa.

La lógica proyectual

La reforma de 1993 se hizo fundamentalmente a nombre de la práctica artística contemporánea:

*La reestructuración curricular de la Carrera de Artes Plásticas es impostergable, pues la formación impartida carece de los elementos básicos constitutivos de la práctica artística contemporánea... es necesario abrir un compás flexible múltiple y diverso, acorde con las búsquedas de la vida contemporánea. La práctica del artista contemporáneo nos muestra que éste [a] debe estar capacitado para realizar sus proyectos en cualquier medio según su lineamiento conceptual sin que necesariamente se especialice en un medio determinado*⁶.

Explícitamente, el documento reconoce que en las prácticas artísticas contemporáneas se ha dado un desplazamiento que transforma la jerarquía tradicional en la que el *medio* se hallaba en la cima, con la introducción de una modalidad importante: el proyecto.

Sin que haya sido objeto de mayores desarrollos conceptuales, la noción de proyecto tomó el lugar hegemónico en las diversas concepciones de obra de arte a finales del siglo XX y comienzos del XXI en Colombia. En parte, esto se debe a la necesidad de integrar al pensamiento artístico, procedimientos que desde hacía ya varias décadas se presentaban en sus prácticas, en parte al influjo del mundo universitario –como lo evidencia el peso cada vez mayor que ha asumido el término *investigación* en las prácticas artísticas y, seguramente, a una serie de fenómenos pedagógicos no muy estudiados aún, que acercarían nuevamente los procesos plásticos a los de otras disciplinas como la arquitectura y el diseño.

⁵ Materia: Taller Experimental', DPE.

⁶ "Justificación del cambio", DPE.

Para ningún artista hoy es ajena la noción de *proyecto*. De hecho, es muy probable que esta modalidad haya desplazado casi totalmente la idea tradicional del artista que está en su taller ocupado de producir su obra personal, la cual de tiempo en tiempo se haría visible públicamente. En el contexto actual, lo más corriente es que el artista trabaje al ritmo de convocatorias –salones, concursos, curadurías, premios– y que, en cada caso, su taller, procesos y materiales se replanteen para atender los requerimientos del proyecto, con lo cual conceptos muy arraigados en la vieja academia como *estilo* o *autoría* son fuertemente relativizados.

Era lógico que esta tendencia marcara profundamente los modos de enseñanza del arte y la reforma de 1993 lo asume estructuralmente. Hemos citado antes la diferencia propuesta en el documento de reforma entre “método inductivo” y “método deductivo”; no hay en el mismo una definición específica en el mismo y, por el contexto en general, no parece que el comentario se refiera a los métodos de investigación tradicionalmente llamados así, sino al hecho pedagógico de que, en el primer ciclo, el estudiante trabaja bajo la dirección del profesor:

Del primero al cuarto semestre se imparte una formación inductiva dirigida por el docente sobre la base del reconocimiento de los problemas plásticos fundamentales, esto es situar al estudiante frente a los problemas del arte mediante ejercicios de carácter plástico y orientaciones precisas. Se busca que el estudiante establezca comprobaciones experimentales y que en el proceso descubra preguntas que lo aproximen a posibles soluciones, estos reconocimientos serán parte se [sic] su acervo para iniciar el ciclo deductivo de las propuestas personales⁷.

Y en el segundo, debe hacerse responsable por su búsqueda y planteamientos: sobre el siguiente ciclo:

A partir del quinto semestre se ofrece el espacio donde iniciar la materialización de las diversas propuestas que el estudiante empieza a reconocer como propias. Es el comienzo de una ruptura programática donde aparecen con claridad las bases de la investigación en arte, es decir: sin ejercicios programados y con seguimiento individualizado por parte de los maestros.

Podría describirse el cambio metodológico en la línea de los *Talleres Experimentales* como el paso de la *lógica del ejercicio* a la *lógica del proyecto*. En efecto, esta

⁷ Nótese una cierta analogía –como también lo sugería el concepto de proyecto con los métodos de la ciencia.

expresión describe bastante bien los dos ámbitos en los que se espera un desempeño del estudiante; un ejercicio versa sobre un tema determinado, propone unas actividades claramente definidas en su propósito, materiales y duración, describe su articulación con otros problemas, se sabe a qué resultado se llegará y de qué modo y, por lo tanto, los aspectos a evaluar son totalmente evidentes. Un proyecto, en cambio, es un proceso del que se puede saber dónde arranca, pero su desenlace es incierto (de hecho, un *proyecto* de investigación o de creación que cumpla exactamente lo que en su primera formulación plantea, se vuelve altamente sospechoso en relación con la expectativa de generación de conocimiento nuevo), se debe adaptar a tiempos, lugares y recursos específicos, pero en su aspecto más autónomo, sólo termina cuando debe terminar, y durante su trayecto puede cambiar tantas veces de rumbo como sea necesario, llegando incluso (y es lo que normalmente se espera de él), a subvertir sus propios principios y revelar razones y motivaciones que en principio permanecían ocultas bajo las primeras formulaciones. En síntesis, un proyecto de creación debe construir sus propias reglas, volviendo siempre al origen en cuanto se vuelva a comenzar.

La *lógica del ejercicio* tiene unas condiciones de trabajo y de autoridad muy claras: el profesor sabe a dónde se dirige, él posee un saber que será transmitido al estudiante, y mantiene todo el tiempo el control; la *lógica del proyecto* introduce, en cambio, una serie de variables pedagógicas notables: el profesor no puede saber a dónde se dirige el proyecto, el único que podría llegar a saberlo es el propio estudiante, siempre y cuando sea capaz de indagar rigurosamente en sus propias ideas, impresiones e intuiciones, para lo cual requiere, no tanto del guía, como del *Otro* que interpela desde su propia experiencia, permitiendo así depurar la mirada del estudiante hacia su proceso, tomando distancia de su propia experiencia para considerarla críticamente. Éste es el núcleo pedagógico que ejerce un cambio del centro de gravedad, -verdadera revolución copernicana, para usar la expresión tantas veces dicha por Jean Piaget- que plantea una nueva serie de exigencias metodológicas: el objetivo no es el de llegar a una serie de productos predeterminados como artísticos, sino el de consolidar un pensamiento crítico en el estudiante, misión que hasta ese momento se consideraba connatural a la formación universitaria.

El avance hacia una cada vez mayor conciencia y madurez desemboca en el ciclo final, donde la responsabilidad sobre el resultado se ha trasladado ya casi totalmente del lado del estudiante, quien deberá dialogar entre pares con el tutor que él mismo ha elegido. Posteriormente, en un ambiente altamente ritualizado, con la exposición final de Trabajo de Grado y un documento escrito de carácter reflexivo, el estudiante desaparece y emerge el artista profesional.

El nuevo profesor.

Los testimonios sobre el ambiente académico previo a la reforma de 1993 dan importancia a dos factores: la movilización de los estudiantes y la presencia de un grupo de profesores jóvenes que proponían nuevas estrategias y modos de pensar el arte. Los deseos internos de cambio se encontraron con ideas de renovación venidas del exterior del programa, simultáneamente coincidían con los movimientos de reforma general de la Universidad y de reacciones frente a la profunda crisis que atravesaba el país. En este medio, se gestó la reforma con la participación de la generación de profesores que tomaba el relevo, tres décadas después de la desaparición física e institucional de la ENBAC. Estos profesores se habían formado en un ambiente distinto a la academia cerrada en donde habían estudiado sus maestros. Varios de ellos volvían luego de haber realizado estudios en el exterior y hacían parte del circuito artístico más visible.

Si hasta el momento el programa de Artes Plásticas era considerado el depositario más conspicuo del antiguo pensamiento académico, ahora se ensayaban nuevas estrategias pedagógicas, de manera que, en relación con los Talleres, la reforma se había iniciado antes de que fuera finalmente promulgada.

La nueva figura profesoral era la de una persona informada, activa en el circuito artístico, dialogante y más preocupada por la reflexión que por la transmisión de algún oficio en particular. En consecuencia, esta figura asumía de una forma diferente su autoridad.

El de la autoridad es un tema fundacional para la pedagogía. En su dimensión más formal, el profesor es delegado por la institución para representarla y de ella deriva su legitimación: la institución se hace garante del rigor de su proceso de selección, de la calidad de sus conocimientos artísticos y pedagógicos, controla su quehacer y le define los principios sobre los que construirá su acción particular. El profesor es el término más visible de una cadena de intermediaciones a través de las cuales las comunidades que conforman el campo determinan el rumbo de la escuela consciente o inconscientemente.

Hemos visto las características que en general adquiere el profesor dentro del sistema de gremios y academias y el surgimiento de la figura que hemos llamado *el profesor escindido*, que llegó a ser la más común en la Escuela de Bellas Artes colombiana. A finales del siglo XX, cuando se llevó a cabo la reforma más ambiciosa de la enseñanza superior del arte, encontramos una generación de profesores que programáticamente no desea hacer de su práctica pedagógica algo diferente de su práctica artística y, a nombre de los recientes desarrollos del arte asume otras dinámicas de enseñanza. Sin embargo, podría suceder que esta intención no difiriera del sistema que criticaban más que en la elección de un modelo más adecuado (por ser más actual), pero que siguiera siendo objeto de imitación.

La variedad de matices del espectro de profesores reunía entonces, en los años ochenta y noventa, artistas y profesores académicos; artistas de lenguajes más

contemporáneos, unos con métodos pedagógicos innovadores y otros con métodos pedagógicos academicistas y artistas academicistas que intentaban tener métodos pedagógicos contemporáneos o, más exactamente, que intentaban orientar a los estudiantes hacia la producción de obras contemporáneas, cuyas dinámicas profundas no les eran familiares.

La condición profesional del profesor

Desde los inicios de la república hubo preocupación por la formación de profesores, pero no siempre tuvo ésta un apoyo financiero e institucional mínimo. La profesionalización del docente en Colombia se afianzó con la creación de la Escuela Normal Superior en el gobierno de López Pumarejo, a la que habían antecedido algunas facultades de educación que fueron fusionadas para tal fin. Esta Escuela siguió el modelo de la École Normale Supérieure de Paris y convocó a los mayores sabios en cada una de sus ramas, entre las cuales, según Juan Manuel Ospina, se contaba la de Bellas Artes⁸, específicamente historia del arte, que fue dictada por Gerard Massur, aunque también el área de historia estuvo a cargo de Gabriel Giraldo Jaramillo.

Con el establecimiento definitivo de la Escuela Normal superior, la actividad del profesor definitivamente se profesionalizó, proceso acompañado con decretos reglamentarios y la creación de un escalafón docente, de publicaciones y lugares institucionales. Cuando la Normal desapareció, la formación se situó en las universidades, pero la enseñanza del arte no participó de estas dinámicas sino tangencialmente y como parte de la formación de profesores en ciencias y humanidades.

Según estos antecedentes, es lógico que los profesores de arte hayan tendido tradicionalmente en Colombia en el siglo XX a definir sus prácticas desde una

⁸ “Esos estudiantes, esas herramientas y el grupo de profesores realizaron sus actividades en seis campos diferentes de especialidad científica; ciencias sociales, filología e idiomas, ciencias biológicas, y química, física y matemáticas, bellas artes e industrias”. No hemos encontrado registro de la relación específica del arte con la estructura de estudios de la Normal Superior, aparte de algunas rápidas menciones; en todo caso, los documentos describen siempre a la ENBAC como el lugar de formación de profesores de bellas artes, y no es claro hasta dónde se daba, durante su existencia, el diálogo que se esperaba entre las dos escuelas; sin embargo, el artículo de Ospina citado refiere algunas declaraciones del rector Socarrás respecto a la importancia del estudio del arte en el plan de estudios: “Concluimos que la pedagogía, la psicología y la práctica pedagógica debían ser obligatorias en todas las secciones, en vista de formar no solo profesores especialistas sino también buenos maestros, así como expertos en pedagogía con el dominio de una rama científica determinada. Para reforzar la formación humanística se agregaron filosofía e historia del arte en todas las secciones, considerando que el dominio del método científico requiere de la lógica y la teoría del conocimiento y que la información artística amplía el horizonte intelectual del maestro”. Ospina, La Escuela Normal..., op. Cit.

perspectiva muy cerrada en la que se tienden a reproducir los modelos de formación que se recibieron, intentado introducir variantes según las condiciones específicas de los lugares de trabajo y según el sentimiento que cada profesor hubiera tenido respecto al éxito de dicha formación en sí mismo; de esta manera, los esquemas heredados del siglo XIX se prolongaron durante todo el siglo. Por otro lado, se entiende que el problema de la enseñanza del arte se basara casi exclusivamente en problemas de definición de la obra de arte, quedando el componente pedagógico librado al sentido común de los profesores. La fundación de programas especializados en la enseñanza del arte es bastante tardía y el más antiguo fue, precisamente el de la Universidad Nacional, que desapareció en los años setenta. Estos programas no resolvieron la escisión entre los dos campos, en los que una disciplina se subordina inevitablemente a la otra. Se percibe en los documentos una generación de profesores jóvenes, egresados de la misma escuela que se introducen a las dinámicas universitarias con una voluntad que no sienten recíproca por parte de la universidad, empezando por el programa de Arquitectura; a esto se suma la crisis de la propia universidad, que refleja la crisis social. Las diversas reformas universitarias atraviesan las épocas caracterizadas por el rescate del proyecto de la universidad, por las transformaciones relacionadas con el *Informe Atcon*, por el *Frente Nacional*, que, proponiendo la alternancia de las élites representadas por los dos partidos políticos tradicionales, cambió el estado de *Violencia* por el estado permanente de excepción que estigmatizaba forma alternativas de pensar la política, repitiendo los mismos discursos sobre responder a las necesidades del *progreso* – siempre aplazado – del país y los mismos diagnósticos que hablan de la inadecuación de la formación universitaria a esas necesidades, de la desactualización de los profesores y planes de estudio, de los planes de estudio librescos, enciclopédicos y poco prácticos.

En medio de todo esto, los profesores siguen intentando permanecer en un imposible punto medio entre la tradición y la innovación. Imposible, porque mantienen – incluso a su pesar – los principios academicistas de imitación de modelos y estructuración del buen gusto (que cambia los modelos, pero no la lógica) en relación con una tradición cada vez más degradada, en la que –a falta de estudios sobre la misma– los supuestos reemplazan a los hechos y los lugares comunes a las normas: una tradición que cada vez lo es menos y cada vez es más convención. Imposible, por el otro lado, porque a falta de una mayor precisión en los problemas estrictamente pedagógicos que derivan de la pretensión de libertad de artista moderno, y de la idea de que la disciplina antigua de los oficios tradicionales podía proyectarlo a un estado en que, una vez terminados sus estudios *desaprendería* lo aprendido y constituiría un pensamiento propio, la enseñanza en la cotidianidad se convirtió en una especie de metafísica en la que el profesor, investido por una autoridad cuyos fundamentos no eran del todo claros, tenía una conexión con el mundo del arte, del cual el estudiante sólo tenía una visión parcial, permaneciendo oculta la razón de ser de

muchos de sus principios, repartía cotidianamente una pequeña dosis de verdad que por acumulación formaría a los futuros artistas.

Un problema adicional a tener en cuenta, es que, si el estatus social del artista ha enfrentado históricamente tantas dificultades, el del profesor ha sido todavía más complejo:

Se ha planteado acertadamente que la historia del maestro en Colombia es la historia de una paradoja. Una paradoja frente a su saber y frente a su quehacer. Esta situación expresa la contradicción entre lo que se le exige y lo que se le da, entre la formación que recibe y las condiciones en que realiza su trabajo, entre la falta de reconocimiento social e intelectual y las posibilidades reales que permitan su realización personal y profesional. Se le entrega la inmensa responsabilidad de formar hombres y conciencias pero se desconoce prácticamente la importancia social de su trabajo. Se le exige una gran capacidad profesional pero la formación que se le ofrece se restringe casi exclusivamente a la parte operativa del conocimiento. Se le exige una vocación supuestamente innata, pero no se le reconoce una identidad intelectual⁹.

Notará el lector que al hacer este recuento de la transformación de los modos de enseñanza del programa los argumentos son casi exclusivamente artísticos, esto es así porque la tendencia que ya se ha señalado, que excluye la consideración de los problemas desde la perspectiva pedagógica. En conclusión, respecto a este punto, queda claro que el éxito de la reforma dependía directamente del éxito en la construcción de un nuevo profesor, exigido por el nuevo pensamiento, pero la ausencia de espacios de reflexión específicamente pedagógica impedía esa construcción.

El campo pedagógico¹⁰

Simultáneamente al ascenso de las vanguardias artísticas, se dio también el de las vanguardias en el campo de la enseñanza. Cuando el sistema académico apuntalaba la autonomía del campo del arte, los movimientos pedagógicos modernos construían

⁹ Torres Azócar, Juan Carlos, 'La historia de la educación y la pedagogía En la formación de docentes, en: *Folios* V, fasc. 9, Universidad Pedagógica Nacional, 1998, p. 44 – 57. Torres cita a: Martínez, Alberto y Álvarez, Alejandro: "El maestro y su formación: la historia de una paradoja", *Educación y Cultura*, N° 20, Bogotá, julio de 1990, p.p. 5-8.

http://www.pedagogica.edu.co/storage/folios/articulos/folios09_o8arti.pdf

¹⁰ En este aparte se reproducirán fragmentos de documentos ya citados para el segundo momento fundacional especialmente. Dada la importancia del tema pedagógico, se considera que justifica un desarrollo adicional y para él es importante recordar algunas declaraciones de primera mano.

un campo también propio. Esta lucha política está documentada en innumerables estudios poco reflejados por la historiografía tradicional del arte. Sin embargo, el paralelo es inevitable; los discursos pedagógicos modernos abrieron paso a conceptos como la escuela laica, mixta, neutral políticamente; a los discursos del sujeto, al surgimiento de métodos que buscaban la formación de la autonomía del pensamiento y la búsqueda del saber por sí mismo sin legitimar esa búsqueda por el sometimiento a poderes o intereses externos.

Si la historia tradicional del arte moderno insiste en la incompreensión de que fueron objeto las vanguardias, la historia de la pedagogía moderna puede mostrar muchas más violencias en contra suya, desde los intentos de los círculos de poder por controlar sus desarrollos más progresistas, hasta el papel nefasto de la iglesia católica, cuya auto denominación de guardianas de la civilización y –a su nombre– detentadora del monopolio en la educación, que si bien no dejó de hacer aportes importantes a las prácticas pedagógicas, la defensa de sus intereses terrenales la convirtió en freno de las más elementales movimientos de justicia social.

La clase como *taller*

Uno de los puntos más fuertes de la reforma de 1993 fue la definición de la figura del *Taller experimental*: ella condensa su sentido profundo, al punto de que fue desde entonces denominada como “la columna vertebral de la carrera”. Vista retrospectivamente, ella definió el momento en el que, finalmente, se reunían la vanguardia artística y la vanguardia pedagógica. *Taller* y *experiencia* son dos conceptos fundamentales tanto para la primera como para la segunda; el Taller Experimental significaba simultáneamente una nueva manera de entender el fenómeno artístico en el interior de la escuela, que la sintonizaba con los desarrollos más recientes de la práctica artística y una nueva manera de entender el hecho pedagógico en el mismo contexto, superando la enorme distancia que separaba sus modos de enseñanza con los de la pedagogía moderna.

Los testimonios de los protagonistas de la reforma que se estudiaron para esta investigación hacen énfasis en que el término “experimental” se relacionaba con experiencia y las críticas al desenvolvimiento posterior del Taller Experimental apuntan a su tendencia a relacionarlo con “experimento”. Podría decirse que el concepto original se refería a *experiencial* en un doble sentido: por un lado, a un aprendizaje de la experiencia y, por otro, a que ésta constituía el principal objeto de estudio.

Diversos testimonios sobre las ideas pedagógicas de vanguardia que se implementaban desde el siglo XIX hacen énfasis en los nuevos lugares de enseñanza que reemplazaban la antigua aula oscura, poco aireada, rígida en su disposición física

–estudiantes silenciosos y sin mayor opción de movimiento, sentados en sillas incómodas, escuchando y copiando el discurso unidireccional del profesor– por espacios más abiertos, con libros y materiales de investigación, en donde una dinámica de acciones y diálogos que acentuaban el papel del estudiante en su propia formación cambiaban el concepto de *salón* por el de *taller*. En estos espacios que exigían del estudiante revisar por sí mismo los fenómenos y a conformar ideas propias, basados en la propia experiencia, confrontada con el saber más riguroso, otras condiciones de autoridad se instalaban. El mismo espíritu es perceptible en la Reforma de Artes Plásticas en 1993: Podría decirse que aquí se cumplía un viejo anhelo y que el Taller Experimental constituía la forma más revolucionaria que se hubiera pensado para la enseñanza del arte en Colombia¹¹; y aunque así haya sido, dos circunstancias pesarían para que 10 años después el Taller Experimental desapareciera, ahogado en un escepticismo y una crítica casi unánime que lo veía como una forma autoritaria poco necesaria para la escuela.

La primera circunstancia tenía que ver con que el alcance de estos anhelos vanguardistas llegaba precisamente en el momento de mayor desprestigio de las vanguardias, cuyos proyectos utópicos –en parte por ataques de diversos campos de la cultura que los veían como un fracaso histórico y en parte por su propia acción que había diluido los conceptos más caros para la tradición artística– fueron objeto de una crítica estructural. La segunda, con la incapacidad de la comunidad para llevar a sus últimas consecuencias la reforma. Incapacidad debida a varios factores institucionales y personales; estos últimos tienen que ver con la poca disposición para el cambio que mostraron muchos profesores quienes por falta de información y de interés, no enfrentaron los cuestionamientos y las nuevas tareas que el nuevo contexto planteaba y con la falta de acción institucional que no estuvo a la altura de las exigencias de una reforma, de manera que la dinámica de los cambios rápidamente se redujo y se retornó a las viejas formas, bajo ropajes nuevos.

¹¹ Seguramente no sólo creación de la Universidad Nacional, pero nos faltan datos de otras instituciones en los que se pudieran observar procesos semejantes o equivalentes.