

Información Importante

La Universidad de La Sabana informa que el(los) autor(es) ha(n) autorizado a usuarios internos y externos de la institución a consultar el contenido de este documento a través del Catálogo en línea de la Biblioteca y el Repositorio Institucional en la página Web de la Biblioteca, así como en las redes de información del país y del exterior, con las cuales tenga convenio la Universidad de La Sabana.

Se permite la consulta a los usuarios interesados en el contenido de este documento, para todos los usos que tengan finalidad académica, nunca para usos comerciales, siempre y cuando mediante la correspondiente cita bibliográfica se le dé crédito al trabajo de grado y a su autor.

De conformidad con lo establecido en el artículo 30 de la Ley 23 de 1982 y el artículo 11 de la Decisión Andina 351 de 1993, La Universidad de La Sabana informa que los derechos sobre los documentos son propiedad de los autores y tienen sobre su obra, entre otros, los derechos morales a que hacen referencia los mencionados artículos.

BIBLIOTECA OCTAVIO ARIZMENDI POSADA
UNIVERSIDAD DE LA SABANA
Chía - Cundinamarca



El presente formulario debe ser diligenciado en su totalidad como constancia de entrega del documento para ingreso al Repositorio Digital (Dspace).

| | | | |
|--|---|--|------------------|
| TITULO | Preguntas en torno a los programas de arte | | |
| SUBTITULO | | | |
| AUTOR(ES) Apellidos, Nombres (Completos) del autor(es) del trabajo | Hoyos Restrepo, Juana Margarita | | |
| PALABRAS CLAVE (Mínimo 3 y máximo 6) | Arte | | Universidad |
| | Enseñanza del arte | | Profesor de arte |
| | Artista | | |
| RESUMEN DEL CONTENIDO (Mínimo 80 máximo 120 palabras) | <p>Este es un texto de preguntas en torno a los programas de arte en la Universidad. Su posicionamiento, su pertinencia y su futuro. Es un texto de preguntas a las que se les propone una respuesta particular contrastándola con algunos hechos de la realidad. Esta es una propuesta para comenzar a pensar críticamente los programas de arte con el fin de plantear algo diferente, reconocer lo que esta bien y mejorar lo que esta mal. El texto no tiene la pretensión de resolver nada tan solo de sacar a la luz un conjunto de temas en discusión que tejen entre si una problemática.</p> | | |

Autorizo (amos) a la Biblioteca Octavio Arizmendi Posada de la Universidad de La Sabana, para que con fines académicos, los usuarios puedan consultar el contenido de este documento en las plataformas virtuales de la Biblioteca, así como en las redes de información del país y del exterior, con las cuales tenga convenio la Universidad.

De conformidad con lo establecido en el artículo 30 de la Ley 23 de 1982 y el artículo 11 de la Decisión Andina 351 de 1993, "Los derechos morales sobre el trabajo son propiedad de los autores", los cuales son irrenunciables, imprescriptibles, inembargables e inalienables.

Universidad de la sabana

Facultad de Educación

Maestría en Pedagogía

PREGUNTAS EN TORNO A LOS PROGRAMAS DE ARTE

Juana Margarita Hoyos Restrepo

Chía, Colombia

2012

Tesis de Grado

Juana Margarita Hoyos Restrepo

PREGUNTAS EN TORNO A LOS PROGRAMAS DE ARTE

Tesis presentada a la universidad de la sabana como requisito parcial para la obtención del título de master en pedagogía

Asesora: Marina Camargo Abelló

Chía, Colombia

2012

HOJA DE APROBACION

Juana Margarita Hoyos Restrepo

PREGUNTAS EN TORNO A LOS PROGRAMAS DE ARTE

Esta tesis fue evaluada y aprobada para la obtención del título de master en pedagogía por la Universidad de la Sabana, Colombia

Jurado

Jurado

Chía, Octubre 6 de 2012

RESUMEN

Este es un texto de preguntas en torno a los programas de arte en la Universidad. Su posicionamiento, su pertinencia y su futuro. Es un texto de preguntas a las que se les propone una respuesta particular contrastandola con algunos hechos de la realidad. Esta es una propuesta para comenzar a pensar críticamente los programas de arte con el fin de plantear algo diferente, reconocer lo que esta bien y mejorar lo que esta mal. El texto no tiene la pretensión de resolver nada tan solo de sacar a la luz un conjunto de temas en discusión que tejen entre si una problemática.

Palabras claves: arte, universidad, enseñanza del arte, artista, profesor de arte

ABSTRACT

This is a text of questions related to university art programs, their positioning, pertinence and future. It is a text with questions with a proposal for particular answers showing the contrast of the answers with real facts. It is a proposal to start thinking critically about art programs and to offer something different recognizing what is right and improving what is wrong. The text does not pretend to solve anything. It seeks to bring to light a set of discussion issues that together make up a problem subject.

Key words: art, university, art teaching, artist, art teacher

ÍNDICE

| | PÁGINA |
|---|--------|
| <u>Para empezar</u> | 1 |
| <u>Capítulo 1: Dando inicio al análisis con una problematización</u> | 4 |
| <u>Capítulo 2: Una entrada poco usual para hablar del cómo de este trabajo</u> | 6 |
| <u>Capítulo 3: Un mar de chicle (marco teórico)</u> | 8 |
| <u>Capítulo 4: Del taller del aprendiz al aula del profesional (historia)</u> | 30 |
| <u>Capítulo 5: Algunas preguntas sueltas tratando de organizarse</u> | 52 |
| <u>Capítulo 6: Zoom al problema de esta investigación</u> | 83 |
| <u>Capítulo 7: Sin título</u> | 95 |
| <u>Bibliografía</u> | 100 |
| Anexos | |
| <u>Anexo 1: Entrevistas a profesores</u> | 105 |
| <u>Anexo 2: Entrevistas a egresados</u> | 117 |
| <u>Anexo 3: Matriz de seminarios y encuentros</u> | |
| <u>Anexo 4: Matriz de respuestas a las entrevistas</u> | |
| <u>Anexo 5: Planes de estudios de Universidad de los Andes y Universidad de Bogotá Jorge Tadeo Lozano</u> | 121 |
| <u>Anexo 6: Esquemas y dibujos</u> | 126 |

Para empezar

El arte como programa profesional ha sido de interés especial para mí ya que soy graduada en Artes Plásticas. La observación de los datos y situaciones en torno a los Departamentos de Arte de la Universidad de los Andes y la Universidad Jorge Tadeo Lozano, en las que he trabajado en el área administrativa, con frecuencia generaban en mí sentimientos confusos cuando me encontraba con el desconocimiento, por parte de los directivos de estas instituciones, del valor de la enseñanza del arte para su institución y para la sociedad. Este desconocimiento ponía a esos Departamentos de Arte en desventaja con respecto a las demás Facultades y departamentos de la institución.

El posicionamiento de los programas de arte en las universidades colombianas se encuentra debilitado porque, entre la administración de la institución y la de los programas, no se utilizan los mismos códigos, ni los mismos indicadores para la evaluación del proyecto educativo. Esta situación podría ser, entre otras cosas, resultado de una justificación inadecuada de la razón de ser de un Departamento de Arte, además de una pobre identificación de los indicadores de gestión, recursos físicos necesarios y requisitos académicos de los programas. Por ello, los postulados de los programas no son aceptados por la administración y las justificaciones financieras no tienen un correcto sustento.

La pertinencia de enseñar arte, reiteradamente se pone en entredicho por un frecuente desconocimiento de la disciplina, en contraste con el conocimiento existente sobre otras áreas como las ciencias y la tecnología. Por ello cobra relevancia que la postura de los Decanos, Directores y académicos de los programas de Arte sea clara y contundente cuando se plantea qué es y para qué sirve el arte.

Con frecuencia, asuntos administrativos como: proponer cambios en las metodologías de enseñanza, rediseñar currículos, mejorar los espacios físicos, incrementar los tiempos de práctica, contratar docentes calificados, evaluar procesos creativos que desarrollen los

profesores en función de las políticas de investigación, etc. resultan en desencuentros entre la administración de la institución y la de los programas de arte. Esto lleva a posiciones polarizadas y decisiones condescendientes que no contribuyen a un desarrollo del área de arte de forma integrada con otras disciplinas y su consecuente aislamiento.

En el campo del arte no se cuenta con elementos claros, consensuados y a la mano para defender las particularidades de la enseñanza del arte frente a la tendencia homogeneizadora de las agencias de acreditación y entes de gobierno.

Adicionalmente, las investigaciones que pueden proponer los programas de arte se ven afectadas por la desigualdad en la distribución de recursos. Las convocatorias de investigación están diseñadas para disciplinas que no involucran en su proceso la creación artística sino que responden principalmente al método científico, de tal manera que requieren la formalización de unos estándares que los proyectos propios de los procesos creativos no cumplen. En consecuencia, no les son asignados recursos y sus productos no son considerados ‘productos’ de investigación.

Ante la situación descrita, me pregunto acerca del papel de la Universidad como anfitrión de un programa de arte y específicamente, ¿qué ofrece la universidad colombiana a la enseñanza del arte?, ¿es conveniente tener un departamento de arte en una institución universitaria?, ¿cuáles serían los indicadores adecuados para medir el retorno económico/social de estos programas? Para una mayor aclaración y comprensión es necesario abordar el tema y, a partir de un análisis pedagógico, proponer un marco explicativo que contribuya a plantear alternativas para detener la exclusión del saber del arte y de sus profesionales de los foros académicos.

Me propongo dar respuesta a estos interrogantes con ayuda de la observación de un escenario específico: el Programa de Arte de la Universidad de los Andes, sus egresados y los retos académicos que ha tenido que enfrentar este programa en los últimos años. Considero

que, aunque el análisis sea limitado, el resultado puede dar luces para entender la gravedad de no tener claro cuál es el compromiso implícito al ofrecer enseñar arte a nivel profesional. En este trabajo opté por una escritura en la que se entrelazan críticas, experiencias, datos y propuestas.... porque he preferido el fluir del texto, la imaginación y creación antes que la forma académica, aunque resulte difícil separarse de esta forma.

Objetivos

Reconocer, por medio de un análisis desde el punto de vista pedagógico y partiendo del análisis de la historia reciente del programa de Arte de la Universidad de los Andes, qué garantiza la Universidad al programa de Arte.

Elaborar una línea del tiempo, suerte de recorrido histórico breve, que presente el lugar que ha tenido el Programa de Arte en la Universidad de los Andes a través del tiempo. Revisar y diagnosticar el lugar que el arte ocupa hoy en día en la institución, tratando de entender cuál es, si debe ser otro y si esto se está reclamando apropiadamente.

Generar una reflexión, a manera de propuesta que plantee una primera aproximación o punto de partida para propiciar cambios en la enseñanza del arte a nivel profesional.

Para mí, es necesario tomar distancia crítica frente a mi propia experiencia. Después de esta investigación, no puedo continuar pensando que hay un “nosotros” cristalizado en una idea sólida en torno a este asunto, sino más bien que hay muchas ideas y posturas en el habitar de la institución universitaria.

Capítulo 1

Dando inicio al análisis con una problematización

La problemática que intento caracterizar en esta investigación es resultado de las siguientes situaciones:

- i) El desencuentro entre los estándares e indicadores de gestión que establece la administración central de la institución (en parte consecuencia de una tendencia internacional que busca unos mejores estándares de calidad y el reconocimiento de títulos y programas a nivel internacional para todo el sistema de educación superior) y las propuestas de los programas de arte que prefieren que sus profesores/artistas sean más artistas que profesores;
- ii) Las distintas posturas y definiciones en un mismo espacio académico de lo que significa el arte, su contribución a la formación de individuos, su potencial como agente transformador de la sociedad y la ambigüedad en la comprensión del término, que en últimas se ve reflejada en los egresados del programa.
- iii) El desconocimiento, por parte de la administración de la universidad, de los significantes del arte contemporáneo, sus espacios de circulación, sus herramientas y su escala de valores, lo cual se evidencia en la incapacidad de los postulados del programa para transformar su entorno inmediato.
- iv) No es clara la influencia de la investigación educativa y pedagógica en la solución del conjunto de situaciones que problematizan la enseñanza del arte ni siquiera si ellas se llevan a cabo, a pesar de existir encuentros sobre Arte y Pedagogía como el desarrollado en el 2011. Este cuestionamiento plantea un interrogante sobre la manera como se toman decisiones sobre la enseñanza del arte, para un ejercicio pedagógico y educativo pertinente y comprometido para el campo desde los programas de arte y las personas asociadas a ellos.
- v) Se pone en duda la importancia del arte para las instituciones de educación superior frente a las demás profesiones y disciplinas con las que tienen que ver, no sólo por lo dicho en los

puntos anteriores sino por la dificultad para comprender la destinación de recursos, las políticas universitarias, el papel que el arte desempeña en la sociedad actual, la reflexión sobre el sentido y horizonte de un campo como el del arte en una perspectiva profesional o no.

vi) Lo dicho plantea un reto para la Universidad pues es evidente que el incremento del número de egresados de los programas profesionales del campo (Artes, Fotografía, Cine y afines) para el periodo 2001-2009 requiere de un análisis sobre la manera como esta formación está orientándose para insertar estos profesionales en la sociedad pertinentemente, de forma tal que trabajen en aquello para lo que realmente se prepararon. Una formación profesional desde una institución que entiende por qué hace lo que hace, se refleja en egresados que comprenden cuál es su lugar en la sociedad.

En consecuencia es pertinente la pregunta por el lugar del arte en la formación que se imparte en la Universidad y si es o no el mejor lugar para la enseñanza de lo que requiere este campo.

Capítulo 2

Una entrada poco usual para hablar del cómo de este trabajo

La presente investigación es de carácter cualitativo y tiene como herramientas de recolección de información los siguientes instrumentos: entrevistas no estructuradas de corte cualitativo a cuatro profesores que desarrollaron la reforma curricular del programa y a algunos egresados; una matriz de análisis construida a partir de las notas tomadas por la autora en los encuentros de Arte y Pedagogía, Arte e Investigación que tuvieron lugar en 2011 en Bogotá¹; la revisión del currículo, programas de las asignaturas y los documentos de registro calificado y acreditación de alta calidad del programa.

En la investigación se identificaron como categorías previas los siguientes conceptos que fueron los primeros en desarrollarse en el marco teórico: arte, enseñar arte, currículo, arte y educación, la universidad.

Estas categorías se retomaron en la revisión de las distintas ponencias de los encuentros de Arte y Pedagogía y Arte e Investigación y, adicionalmente, se intenta develar la postura del otro con relación a los conceptos que se desarrollan en la investigación, ideas y conocimientos del otro se hacen evidentes, entonces el conocimiento y el desarrollo del concepto se amplía y permite la construcción de nuevas preguntas y si el proceso lo permite, alguna respuesta. En una segunda instancia se revisaron los videos de los encuentros intentando contestar las siguientes preguntas iniciales: ¿Cómo se entiende y valora el arte en cada uno de los grupos que participan en la discusión? Gobierno, instituciones de fomento, grupos de artistas, grupos de académicos. ¿Cómo se evalúa? ¿Cómo se investiga? ¿Cómo se inscribe?

En la revisión de documentos —el currículo y demás documentos institucionales— se pretende establecer: ¿Qué plantea el Departamento de Arte como características del egresado?

¹ Posteriormente se publicaron las memorias de estos encuentros.

¿Cómo entiende y valora el arte, cómo lo evalúa, cómo lo investiga? ¿Los contenidos de las asignaturas corresponden a lo que se plantea en el programa?

Todo el trabajo anteriormente enunciado condujo a la formulación de preguntas “emergentes” que son el cuerpo del presente documento (capítulos 5 y 6) y que son el resultado del análisis de las matrices de información que resultaron de las encuestas y las notas de las conferencias (anexos 4, 5, 6 y 7).

Aun cuando el método de investigación es tradicional, quise que el método de exposición fuera un poco diferente y menos riguroso, y para ello utilicé algunas metáforas para suscitar una provocación en los lectores —utilizando títulos y narrando anécdotas— que pudiesen provocar algún tipo de emoción que se conecte con los sentimientos encontrados que el problema me causa a mí. Buscando ser consistente con mi formación de artista, el texto está estructurado a partir de la formulación de preguntas.

Capítulo 3

Un mar de chicle (¿o el marco teórico?)

*¿Para qué? Para nada, simplemente para ser. En ocasiones no puedo explicar **para qué** hago lo que hago, solo que tengo la necesidad de hacerlo. Por varios años he trabajado haciendo cosas distintas al arte, pero nunca encuentro el sosiego que consigo cuando logro un dibujo singular, cínico, sintético, en el que yo digo como quiero, con humor y desparpajo, lo que pienso. No me importa que mi observador entienda. Y cuando me dicen que eso no es arte, el corazón me duele pero, ¿quién soy yo para decir qué es arte?*

Voy a comenzar con una anécdota. Hace unos días, me encontré en la universidad con la Decana de la Facultad de Artes y Humanidades y sostuvimos el siguiente diálogo:

– Ella: ¿Qué es lo que está estudiando?

– Yo: Estoy haciendo una maestría en Pedagogía.

- Ella: ¿Para qué?

- Yo: Porque quiero ser profesora de pintura y ahora las universidades requieren que sus profesores tengan, por lo menos, título de maestría.

- Ella: Lo que usted debe estar haciendo es obra, pintando, lo que la califica para ser profesor es tener obra.

- Yo: ¡Estoy pintando y dibujando muchísimo!

Ahora mismo me encuentro enfrascada en un trabajo que consiste en dibujar y pintar sobre seda, en formato cuadrado. Ante la cantidad de cuadros que se acumulaban en mi casa, opté por pintar en seda y así lo que no vendo me lo cuelgo en el cuello. Llevo mis dibujos, textos e ideas amarrados como una pañoleta, en el cuello, me veo elegante y ahí está escrito y dibujado lo que realmente estoy pensando. El proyecto ha sido bien recibido y no tengo tantas pañoletas como cuadros... las he vendido y, para decirlo en términos del arte contemporáneo, están circulando en el espacio público, lo cual al final es la realización misma de la obra.

- Ella: Eso no es arte, ¡eso es moda! Póngase a pintar, a hacer obra.
- Yo: Pero, acaso, ¿cuál es la obra de sus profesores, la de Iregui, la de Pradilla, la de Milu, la de Eme?
- Ella: Claro que ellos tienen obra; cuando los contrataron ellos pintaban, su obra ha cambiado. Por ejemplo Pradilla dejó de pintar y ahora su obra son textos.
- Yo: Bueno, pues mi obra ahora son mis pañoletas... ahí estoy diciendo lo que quiero decir, de las mujeres, de los trabajos, de la soledad.
- Ella: Eso no es Arte, pregúntele a quien quiera si eso es Arte, pregúntele a Lucas, ninguna galería va a querer exponer ese trabajo.
- Yo: ¡Pero si está circulando en el espacio público, he vendido más que cualquier otro trabajo que haya hecho, es financieramente sostenible y me encanta!
- Ella: No me venga ahora con lo de la circulación en el espacio público Juana. Hágame caso y no pierda más tiempo.²

Sonreí y —como pude— me despedí, confundida y dolida. No fui en ninguna manera agresiva, porque ella me ha comprado cinco pañoletas. ¡Es mi cliente! Me fui pensando en la obra de los docentes de la Universidad... hoy día sus trabajos están centrados en una expresión más amplia del arte en la cual definitivamente tiene un gran peso su quehacer docente, no exclusivamente productos en pintura o dibujo, incluso para los del área de plásticas. A mí me gustan mis profesores, todos, los carismáticos y los aburridos, los admiro y sigo sus trabajos, me parece que son serios en su propuesta artística, la de los que pintan y los que no, los que exponen y los que no, los que escriben, los que filman, los que hablan, todos hacen arte y también enseñan. Creo que parte de su producción somos nosotros, sus estudiantes —el gesto de un buen docente puede transformar la vida de un estudiante. Lo que

² Creo que mi relato de esta anécdota es fiel, aunque con el paso de los días y la revisión del texto algunas palabras pueden haber cambiado. Pero afirmo que se me dijo categóricamente que lo que estoy haciendo no es Arte. (Nota del autor)

aprendí de ellos me transformó y parte de lo crítica que soy hoy día es la impronta de sus clases.

La discusión, aunque me dejó un sabor muy amargo, refleja claramente la problemática que intento caracterizar en mi trabajo. Quisiera tener una definición de arte categórica, contundente, permanente, pero no la tengo y hacer este marco teórico me permitió llevar con dignidad la discusión que describí en el primer párrafo y me ha obligado a plantearme preguntas más claras. ¿Es la Universidad el lugar para aprender arte? ¿Es la institución universitaria el espacio normativo, físico y humano adecuado para ofrecer un programa de arte? Lo que le aporta la institución al programa, ¿es suficiente para contrarrestar lo que le resta?

Arte

La definición de *Arte* que utilizo en este texto se identifica con la de Luis Camnitzer (Camnitzer, Luis. *Arte y enseñanza...*, p. 64), quien propone que debe entenderse no como la acción de construir objetos sino la de formular problemas. Visto así, no importa qué se hace (qué objeto) sino la pregunta que se plantea al empezar a hacerlo, y cómo esa pregunta moviliza otros saberes y pone en roce disciplinas que antes no se ocupaban de ese problema. Hoy por hoy, el objeto es tan solo un resultado adicional de todo el proceso de pensamiento que involucra hacer arte, es solo un fragmento de una propuesta.

En el pasado, lo que se presentaba como resultado del hacer artístico era el objeto. Por eso, algunas personas todavía piensan erróneamente que el fin último del arte es la creación de objetos bellos. Si no se está estudiando arte y si los que estudian, practican y enseñan Arte no expresan y exponen la correcta definición en sus espacios de interacción con otros estamentos de la institución, esa seguirá siendo la noción de *Arte* en circulación. Hoy día, el ejercicio del arte implica un elemento estético que se inserta en un postulado ético y que no tiene relación directa con lo bello. El gusto es un obstáculo para establecer contacto con el proceso artístico.

La obra no debe ser racionalizada, ni explicada y tampoco es recomendable apelar al gusto; cuando se aplica el concepto de belleza (la belleza es tan solo un promedio) a la obra de arte, ocurre una banalización del conocimiento que se alcanzó a partir de la práctica artística.

El arte es la posibilidad de hacer visible lo invisible, el arte enseña a ver y a pensar de otra forma, el arte conceptúa y ordena.

El arte es un “idioma”, un lenguaje hablado y comprendido por muchos, esto es, un vehículo de expresión, cuya utilidad descansa sobre la validez de los medios convencionales de comprensión aceptados de modo tácito. (Hauser, 1975, p. 49).

Parte del encanto de la postura del arte contemporáneo es que el soporte que se le da a la idea, el medio y/o la técnica utilizada, se vuelve secundario frente al concepto. Por eso, los artistas ya no se identifican con un hacer particular en su práctica, de ahí que la definición de artista se vuelva —como la de arte— más compleja, pues ya no está en función del material que utiliza.

Los artistas aprenden el idioma utilizado por sus antecesores y, cuando lo dominan, es posible que puedan crear un conjunto de signos y convenciones diferentes y nuevas para transmitir los contenidos que quieren presentar ellos como individuos. Es decir, formulan nuevos problemas, hacen preguntas.

Un problema original en el arte es aquel que no ha sido explorado por otro. La idea es solucionarlo, desarrollarlo de una forma comunicable, que la factura sea perfecta y que la relación entre solución y problema sea un paradigma. La edición de la realidad en el contenido de la obra es el reflejo de la opinión del artista; la obra no trata de ser la mejor obra, solo busca ser. El trabajo del artista es dar respuesta a problemas interesantes que generen otros problemas interesantes.

El lenguaje del arte va elaborándose lenta y trabajosamente; no les viene dado a los hombres como llovido del cielo, ni tampoco les es dado por naturaleza. Nada en este

lenguaje que hay creció de modo natural, necesario u orgánico, sino que todo es artificial, cultural y resultado de tentativas, cambios y correcciones. (Hauser, p. 105).

El lenguaje del arte se torna entonces en generador y portador de información (Camnitzer, *Arte y enseñanza: la ética del poder*, pág. 77) y, a partir del ejercicio de la disciplina mental y emotiva, debe crear cultura y afianzar identidades —no producir mercancías y clichés. Sin embargo, el aislamiento de la cultura como un campo diferente a los otros campos del conocimiento y la posterior instalación allí del concepto de arte, es una de las razones de su debilitamiento. Esta situación dificulta su acogida y la realización del fin último del arte: hacer contribuciones sin poner en peligro a la sociedad. La tensión entre lo que la sociedad promete, lo que quiere que suceda y el arte que confina su modificación, se almacena como una gran cantidad de energía contenida a la espera de explotar y transformar la sociedad.

Arte y educación

El acto educativo no se limita a transmitir un saber a un grupo de estudiantes; es algo más complejo que esa simple afirmación e involucra una responsabilidad muy grande: los estudiantes no son contenedores vacíos a la espera de ser llenados por la sabiduría de los maestros; el hecho pedagógico implica una relación entre diferentes, en un proceso comunicativo, en busca de mayores niveles de conocimiento. La resonancia de esta relación es lo que se puede valorar como aprendizaje y se evidencia al movilizar el conocimiento de una disciplina a otra, de un cuerpo a otro, de un campo a otro.

Camnitzer (*Arte y enseñanza: la ética del poder*) plantea que las preguntas que hace el arte pueden ser respondidas desde otras disciplinas. El arte entonces se proyecta como una disciplina capaz de ampliar el conocimiento por el ejercicio de entrar en relación con otras disciplinas para responder —desde su lugar, distinto, pero complementario— las preguntas que esas otras disciplinas también se hacen. El pensamiento crítico de los artistas puede

transformar la sociedad a partir de subversiones que se den en el momento y lugar correctos: en ello radica el potencial del arte.

Tal vez algunas de las preguntas que debemos formularnos sean: ¿Para qué? ¿Para quién? ¿Cuál es la intención de enseñar arte? ¿Para qué quiere la institución tener un programa de arte en su oferta? El arte no se puede entender como separado de otras formas de producción, pues ayuda a explorar formas de ordenamiento y a explicar la transformación de la sociedad a través de los tiempos (de ahí que nadie cuestione la importancia de la historia del arte). Las creaciones artísticas guardan un mensaje que da cuenta de la sociedad en la cual se desarrollaron; el arte rinde cuentas del pasado, tiene la capacidad y la libertad de trascender lo conocido para abordar lo singular, tiene el potencial de transformar el futuro y tal vez ese es el recurso más directo para justificar su enseñanza y su permanencia en las instituciones de educación superior.

La educación artística faculta al individuo para tener una percepción y lectura de la sociedad, lo educa para producir en ella un impacto, para señalar lo que ve y para transformarlo. Creo que como artistas y educadores no nos estamos preguntando —ni a nosotros mismos, ni a la institución, ni a la sociedad— ¿quién debe ser el artista contemporáneo y qué se espera de él? Y deberíamos estar haciéndolo. Si tenemos claro que los artistas tienen la libertad de expresar sus críticas y comentarios y ponerlas a circular, de insertarlas en los medios, ¿qué es lo que estamos haciendo para transformar el mundo en el que vivimos, nuestra sociedad, nuestra ciudad, nuestra familia? ¿Estamos siendo profesionales responsables y contribuyendo al desarrollo del futuro y de los individuos? Me pregunto si los egresados de las instituciones y sus aportes al arte contemporáneo están en sintonía con lo que es el deber ser de sí mismos como profesionales del arte.

Enseñar arte

A partir de la discusión que acabamos de establecer, la enseñanza del arte va más allá de ilustrar técnicas y aprender la historia; debe ser —ante todo— una revisión de los lenguajes, símbolos y contenidos existentes para que el estudiante pueda reformularlos y replantearlos, de forma individual e irrepetible, desde sus emociones, experiencias y búsquedas.

El problema que todo artista ha de plantearse en el curso de su evolución y para el cual ha de hallar uno u otro tipo de solución, no es cómo adaptarse mejor a la sociedad y a sus convenciones sino, por el contrario, cómo liberarse de ellas con mayor fortuna.

(Hauser, 1975, p. 66)

En esta aventura de enseñar arte se involucran el profesor, el estudiante, el artista y el conocimiento. En los esquemas anexos —que no son otra cosa que documentos de trabajo, un intento por explicarme a mí misma mis propias confusiones e imponerme límites cuando defino a uno y otro— he intentado ilustrar algunas de las relaciones que éstos tienen entre ellos, con el medio y con la institución.

Comparto con Camnitzer la postura según la cual no se debe hablar de enseñar arte sino de aprender arte; los profesores y estudiantes aprenden juntos. En los mapas de ideas para el profesor, el estudiante y el artista (anexos 1, 2 y 3) se puede observar que estos tres actores tienen muchos ejes en común y que podrían ser una misma persona; se diferencian cuando se miran en relación con el contexto, cuando se miran sus productos y no su esencia. Se diferencian en cómo circula su producción, no en cómo producen. Aquí hay un implícito que es el conocimiento, el cual media las relaciones establecidas entre los actores involucrados en la enseñanza y el aprendizaje del arte. Es por ser el arte lo que es, por su contenido, por lo que contiene, que el acto educativo en el campo del arte tiene las especificidades de las que hablo.

La cercanía entre el acto de producir y el de enseñar se hace particularmente evidente en la enseñanza de arte, en la medida en que se desdibuja la relación de poder profesor-estudiante. Sin embargo, en el ámbito institucional, esto no es del todo cierto debido a que la institución universitaria, las publicaciones, las exposiciones, la evaluación, otorgan al maestro autoridad sobre el alumno. El profesor —aunque no lo desee— siempre poseerá mayor poder que el alumno o siempre establecerá una relación asimétrica y de poder con el alumno.

La misión del profesor de arte es ayudar a pensar, no adoctrinar. El profesor debe empoderar a los estudiantes para que sean capaces de investigar y crear. El reto consiste en que es más difícil enseñar a formular un problema que a hacer una cosa; en consecuencia, también es más complejo buscar solución a los problemas en el lenguaje del arte, más allá de la simple construcción de objetos bellos. Este “deber ser” de la misión del profesor no es privativo del arte. Lo que tal vez sí es propio de él es esa relación con el hacer, con el producto, con el sentimiento, visión y afecto de quien lo produce que no admite generalizaciones.

Entender el aprendizaje y la enseñanza del arte en estos tiempos implica revisar opuestos que no se solucionan, posturas políticas y estéticas que se aplican indistintamente a las expresiones artísticas y que no son en sí mismas ni soluciones, ni fines; en ocasiones son solo postulados.

Currículo

Una de las dificultades que tienen los departamentos de arte es definir cuál es su plan y su objeto de estudio. El grupo de docentes encargado de esta tarea tiene la responsabilidad de caracterizar el perfil del egresado profesional del programa y definir cuáles son los cursos y contenidos que deben incluirse en el currículo.

El currículo y el plan de estudios plantean una estructura para organizar los contenidos que deben orientar la enseñanza del arte. El currículo refleja los límites que impone la

institución y la postura de los docentes que están involucrados en su definición. Para Camnitzer (*Arte y enseñanza: la ética del poder*), el plan de estudios debe contener —a partir de sus asignaturas—: primero, el conocimiento del individuo; segundo, el conocimiento del arte; y tercero, el conocimiento de la técnica.

El plan de estudios da la definición de qué cursos, con qué contenido y en qué orden se necesitan para capacitar a alguien en algo. Es un instrumento útil pero en el fondo es una construcción utópica que trata de minimizar el daño que los malos profesores pueden causar en los estudiantes. (Ibídem, p. 22).

En su estudio sobre el currículo propuesto para la Universidad Nacional de Colombia, Suárez (2007) dice:

Proponer un plan de estudios es jerarquizar y reconocer relaciones profundas. Es escoger los conocimientos y las técnicas que en un momento dado son “paradigmáticas” (ejemplares y típicas), es destacar las categorías con las cuales una comunidad disciplinaria o profesional aprende su campo, con la confianza en que el egresado que asimile esos elementos paradigmáticos quedará capacitado para desarrollar o adquirir por su propia cuenta lo que resulte necesario. (p. 31)

El currículo es un gesto, una construcción adicional de los artistas/profesores para procurar nuevos artistas. Me atrevo a decir que en el caso del arte es un gesto siempre bien intencionado. El currículo esteriliza contenidos y entrega —tras un proceso de cernido— las posturas, las ideas y las construcciones de otros. El currículo debe incluir cómo hacer, qué hacer, cómo pensar y qué pensar para, con esos elementos, empoderar al estudiante para que haga y piense por sí mismo.

Cómo lograr que un currículo en arte permita mostrar lo que de orden tiene este campo sin que lo esterilice. Porque cuando se hace una revisión de la teoría y la historia del arte, se encuentra que el discurso y los contenidos tienen un orden lógico y organizado. Esa visión

decantada se obtiene con el paso del tiempo, a partir de las reflexiones y escritos en torno al tema, que pueden revisarse y analizarse de forma ordenada y sistémica. Sin embargo, cuando revisamos la producción actual, ésta se percibe de manera diferente —lo cual es lógico puesto que todavía están movilizándose ideas y postulados. Sin embargo, la enseñanza no siempre permite ver este orden o lo encasilla tanto que el estudiante difícilmente logra hacer y pensar por sí mismo.

Con tal currículo pensado y reflexionado por los profesionales que lo movilizaron también contribuiría a que los estudiantes de su programa aprendieran a mirarse, con la suficiente locura como para desplazarse desde la propuesta y mirada del otro, para entender lo que ese otro propone, y así el currículo diga algo a quien allí se forma, empodere al egresado, lo forme en su capacidad de decir algo, de aportar a su sociedad, de ser, de participar, de alcanzar lo que se proponía.

En síntesis los currículos han de decidirse para que la experiencia del arte contribuya a preservar la cultura sin sucumbir a una nostalgia cultural sino en su posibilidad de recrearla y para ir más allá de lo estético e incluir asuntos de la cultura y de la historia reciente de su sociedad en una actualización siempre posible del arte.

Artistas – Profesores

Algunos artistas contemporáneos han hecho aportes importantes al tema de la enseñanza del arte: Joseph Beuys (Alemania 1921–1986), John Cage (Estados Unidos, 1912–1992) y Luis Camnitzer (nacido en Alemania en 1937, emigró con su familia al Uruguay en 1939)³. Los escogí como referentes para este marco teórico porque en el ejercicio de su profesión se desempeñaron como profesores y como artistas influyeron en su entorno. Beuys y Cage fueron figuras fundacionales del arte contemporáneo de su época y hoy en día Camnitzer lo es del arte latinoamericano. Ellos veían el arte como algo expandido, esencial

³ Luis Camnitzer es profesor de planta de la State University of New York, College at Old Westbury (Estados Unidos) desde 1969. El pasado mes de agosto estuvo en Bogotá participando en un ciclo de conferencia en la Biblioteca Luis Ángel Arango y tuve la fortuna de hacerle algunas de las preguntas que me hago en este trabajo.

para el desarrollo de los individuos. Tanto su pensamiento como su producción de conocimiento me parecen relevantes en términos de Arte y Educación y, en lo específico, reconozco afinidades en sus posturas con las propuestas de algunos de los profesores que fueron mis maestros en la Universidad de los Andes.

Entendiendo que cualquier acto de enseñanza deja una huella imborrable, enseñar puede sentirse y percibirse como un gesto plástico; indistintamente de lo que se enseña y lo que se aprende, la acción es en sí misma transformadora. Enseñar es hacer arte y un artista puede presentar tanto su ejercicio docente como su obra a la sociedad, a la academia, a sus estudiantes, en los espacios tradicionales y en los no tradicionales, como evidencia de su producción plástica. Por ello, considero que para ser un buen profesor de arte no es requisito la obra; cualquier artista, profesor o no, siempre está haciendo obra, siempre está observando, transformando, editando. Lo que sí considero fundamental para ser un buen profesor de arte es contar con calidad en la producción de pensamiento, solidez, impertinencia, desplazamiento de lo evidente; la agudeza de la mirada, el ingenio, el respeto y —sobre todo— la pasión por lo que hace. En el ejercicio de ser un profesor de arte, el artista/profesor trabaja con su persona en relación con otras personas, sus estudiantes. Si se es artista/profesor uno de los medios que este sujeto eligió para su ejercicio artístico son sus estudiantes y así debe entenderlo, enseñar arte involucra una responsabilidad tal, que no debe ser una opción por decir algo “simplemente financiera” para quienes asumen tal papel, sino un compromiso real con su práctica artística.

“Camnitzer parte del principio según el cual el arte no es ni una disciplina, ni una técnica, ni siquiera una estética, sino una actitud, es un modo de dar cuenta del caos que es la realidad, y el intento de reordenarlo, reorganizarlo, urbanizarlo. Y en segundo lugar pone en duda todo el sistema de enseñanza”. (Cita de Rosa Regas en prologo del libro de Luis Camnitzer, Arte y enseñanza: la ética del poder, pág. 6).

El planteamiento de Camnitzer (*Arte y enseñanza: la ética del poder*) es que las escuelas no enseñan arte, sino que jerarquizan y aíslan técnicas, evalúan resultados con referentes históricos y obligan al estudiante a prepararse para desaprender lo aprendido y reaprender en forma autodidacta.

Los verdaderos aportes del arte se pueden ver cuando se develan los procesos de pensamiento que el proceso encierra. Estos procesos consisten en desarrollar en los individuos la percepción, la observación, la clasificación, la decodificación, la mirada indirecta, la representación, la revisión de la materialidad de los objetos, etc.

El que el Arte, Bellas Artes, Artes Plásticas, o como lo quieran denominar en las diferentes instituciones, sea enseñado en una universidad es un logro para la disciplina en el sentido en que se reconoce socialmente el oficio del artista como una profesión equiparada a las demás. También implica que la educación recibida es amplia e integral, pues se enmarca en los postulados de una institución con un amplio sentido de la formación. Es necesario determinar el factor diferenciador de la profesión del artista con respecto a las otras para poder entender y justificar la necesidad de herramientas adicionales para la medición de sus aportes en términos de pensamiento y ampliación del conocimiento.

A partir de esta educación, el profesional/artista se convierte en un ciudadano como cualquier otro y deja de ser un bicho raro. Sin embargo, el profesional del arte sigue confundido. En sus escritos, Camnitzer (*Arte y enseñanza: la ética del poder*) afirma que a pesar de que estos artistas tienen conocimientos del mercado, hacen investigación y están en la industria educativa, continúan estando confundidos en relación a cuál es su oficio y generalmente responden a quien les pregunta qué hacen, describiendo la técnica que utilizan: pinto, hago escultura, hago cine, hago animaciones, hago *performance*, en lugar de explicar el contenido, el concepto tras su gesto.

Joseph Beuys no era un artista que utilizara una técnica: las utilizaba todas según las necesitara. Hacía escultura, dibujaba, hacía *performance*. Una de las características del artista contemporáneo es que no está definido por su oficio sino por su pensamiento, las ideas que transmite, lo que circula de su pensamiento.

El artista debe entender la magnitud de su poder como artista y comprender su entrenamiento-educación como una práctica propia de otro lenguaje, de otra forma de comunicación. Para Beuys, el artista es un traductor, un interpretador, un visualizador.

Sin embargo, los programas de arte y sus planes de estudio no reflejan los cambios sufridos por el arte y continúan organizando sus cursos en función de categorías limitadas, tradicionales y referidas a los soportes técnicos. No diferencian el arte de otras disciplinas y administran su enseñanza sin atender a su especificidad. Es así como tenemos cursos de pintura, dibujo, tridimensional, medios electrónicos, que coexisten con propuestas de museografía, curaduría, historia y teoría, y es allí cuando “la enseñanza del Arte se pone en conflicto con el Arte mismo”. (Camnitzer, *Arte y enseñanza: la ética del poder*, p. 32). Cuando el ejercicio de enseñar arte se convierte en una transmisión de información, en una documentación sobre lo realizado por otro, sobre lo ya conocido, en repetición, el arte se desvirtúa pues no genera nuevos conocimientos ni enseña a generarlos.

“Hacer arte el día de hoy es, en muchos casos, tratar de entender qué es Arte”.

(Camnitzer, *Arte y enseñanza: la ética del poder* p. 34).

A partir de esas estructuras curriculares, los egresados enfrentan el reto de graduarse como profesionales y aprender —de forma autodidacta y auto gestionada— lo que les faltó aprender en la universidad.

Si partimos de la premisa de que el arte sí se puede enseñar y que el talento está en potencia en todos los individuos, se hace necesario un cambio radical, y desde los primeros niveles, en la enseñanza del arte; asumirlo como un lenguaje, un medio de expresión y

comunicación, para potenciar la contribución del arte en la construcción del individuo.

Camnitzer plantea que el aprendizaje del arte implica tres etapas:

- i) Conciencia: incluye conocer, revisar la historia y la teoría, elección.
- ii) Qué decir y cómo decirlo, y
- iii) Crítica, cuando lo que se dice tiene alguna trascendencia social y la denominación “artista como profesional” adquiere sentido.

John Cage (Kostelanetz, *Conversando con Cage*) proponía que la esencia de la educación en arte estaba en recuperar al individuo. Entendía la educación como el perfeccionamiento del individuo y, por tal razón, era necesario colonizar las ruinas de la sociedad y sobre ellas construir un individuo capaz de habitar el mundo y ser un intérprete de su propio tiempo. No obstante, hoy en día, para que el estudiante pueda ser intérprete de su tiempo hay que acudir a la enseñanza de las “virtudes burguesas”: leer, hablar, escribir, desarrollar el análisis crítico y el entendimiento sofisticado. Y esta tarea de construcción y colonización de ruinas, así como el aprendizaje y maestría en las llamadas virtudes burguesas, se obtiene en la plataforma de la universidad, donde constituyen un requisito de grado. Por ejemplo: el estudiante de la Universidad de los Andes —de cualquier programa— para graduarse tiene que tomar 6 cursos de Formación Integral (Curso Básico Uniandino, CBU A y B), un curso de Constitución y Democracia, tener dominio de lectura en inglés y certificar su capacidad escrita en esa misma lengua o en otra lengua extranjera; además, dependiendo de su nivel de desempeño en escritura en español, tiene que cumplir créditos también en esta lengua. Lo que pasa es que la universidad suele quedarse en la forma sin “desarrollar el análisis crítico y el entendimiento sofisticado” que la llevaría por el camino de una formación desde el ser y hacer para la interpretación y posesión del mundo.

Según Cage:

Toda la estructura social tiene que cambiar de la misma manera que las estructuras de Arte han cambiado. (Kostelanetz, p. 24).

Proporcionar al individuo, desde su infancia, una variedad de experiencias que hagan que su mente se ponga a trabajar, no como memorizadora de un cuerpo de información transmitida sino como una persona que participa en un diálogo. (Ibídem, p. 25).

“Cage se hace dos preguntas: ¿Qué están aprendiendo los estudiantes y cómo están utilizando ese aprendizaje? y ¿cómo saber si lo que se les enseña es legítimo?

Los cursos propuestos en los programas deben permitir el roce entre los contenidos aprendidos. El cambio de un sistema organizado de contenidos a uno flexible, que nos permita adaptarnos a los veloces cambios que tiene la sociedad a nuestro alrededor, no es nada sencillo. La universidad aunque quiera ser flexible, lo es tan solo dentro de unos límites de espacio, horario, créditos y prerrequisitos.

Así las cosas, el paso por la universidad debe proveer las herramientas para leer, escribir y reflexionar pero, más importante aún, aportar la posibilidad del roce de contenidos de todos los saberes que se aprenden en las aulas.

Eso se nota en el ensayo de Thoreau sobre la “Desobediencia civil”, en el que se dice que el mejor gobierno será el que no sea ningún gobierno. La mejor Universidad será la que no tenga que ser Universidad. Y Fuller dice que queremos una Universidad de la cual no nos graduemos nunca, el graduarse no viene al caso porque la sociedad entera se ha convertido en Universidad ¿y de qué Universidad se trata? Se trata de un lugar donde por un lado se te permite investigar, inventar, crear o hacer todas esas cosas de manera que influyan las unas en las otras y al mismo tiempo que sirvan de ánimo para los otros. Y siendo una Universidad buena ¿quién querría dejarla? (Don Finegan et. al, 1969).” (Kolelanetz, p. 33).

Hace unos días, en una charla en la Biblioteca Luis Ángel Arango, el artista/profesor Humberto Junca contaba cómo él había aprendido “entre salones”, cómo había aprendido de

las experiencias vitales que había tenido con sus compañeros y sus maestros no solo en el aula sino en el roce por fuera del aula. Se preguntaba Junca si la práctica docente podría hoy en día plantearse como una práctica minimalista. Si el minimalismo es dejar que el material hable, en la clase de arte se dejaría que el estudiante fuera el objeto natural que se estudia a sí mismo, que toma distancia y se observa. Cada individuo es original y tiene una forma distinta de ser; entonces convertir el aprendizaje en una experiencia y, a partir de allí, obtener creaciones individuales por parte de los alumnos. Enseñar a examinar el sistema de valores propio y del entorno, a revisar la actuación de la gente y —de ser necesario— fomentar un cambio. Esto parece —y la frase no es mía— una especie de estetización de la vagancia y, como postula el también docente Lucas Ospina, “*Ahí pasan cosas*”. En términos más prácticos podría darse que no solo en el aula se aprende.

Si partimos de ahí y, como decía Joseph Beuys, el arte es la vida misma, no solo es universal sino interdisciplinario, y no es un objeto aislado, entonces vivir es una práctica de arte. De esta forma, Beuys ampliaba el aula para enseñar arte a todos los espacios (maximizando el roce) y no solamente en las instituciones educativas y en sus horarios establecidos, sino en todos los momentos. Para él, enseñar era una forma de hacer arte.

Beuys planteaba que todos los individuos cuentan con el potencial necesario para hacer y entender el arte y, por tanto, que todas las personas son artistas, al tiempo que afirmaba que el individuo puede perfeccionarse todo el tiempo y, desde este punto de vista, siempre será estudiante. Es aquí donde radica la importancia de Beuys, en su capacidad para separar la noción de espacio de la del hacer, un hacer que en este caso se equipara a educar.

La pregunta central de este ensayo es si la universidad es el anfitrión adecuado para un programa de arte. Ya hemos planteado que la relación profesor/estudiante/artista puede ser entendida no como una relación de poder sino de colaboración, que el currículo es una postura flexible y consensuada de un grupo particular en un momento dado; ya presentamos la

importancia del aprendizaje entre salones; ahora nos mostramos autónomos frente al contenedor —la institución—, separamos el contenedor del contenido.

Beuys considera que la escuela puede ser un medio que agrupa y puede ejercer su función de transmitir y comunicar el conocimiento sin censura. Cree que a pesar de los límites que plantea la escuela en virtud de su estructura de gobierno, es un espacio que fomenta y facilita la enseñanza y el aprendizaje. Coincido con él: la universidad tiene las condiciones, aunque tenga límites y normas, para ofrecer gran parte de lo que se requiere.

Uno de los trabajos de Beuys —un montón de cajitas de madera— ilustra esta afirmación:

[...] son dos planos; ahí hay uno delimitado, y otro está abierto hacia la izquierda. Arriba solo está esa “intuición”. O sea, un pequeño espacio, un espacio cerrado con ese concepto.

¿Significa eso que ahora cada cual piense por sí mismo algo que poner ahí dentro?

Sí. También significa eso.

¿Intuitivamente?

Sí. Que a cada uno se le tiene que ocurrir algo, ¿no? Que hay que empezar a pensar.

Que hay que empezar a mover algo en uno. (Bodenmann-Ritter, p. 34).

El espacio de la escuela de arte, incluso insertada en una Universidad, es esa cajita.

La Universidad

“Un pueblo sin pintores se merece algo más que ingenieros”. Este grafiti fue escrito en el muro del edificio que tuvo que desocupar el Programa de Arte para dar cabida a la Facultad de Ingeniería mientras esta última construía su edificio (Universidad de los Andes 1948-1988, pág. 28)

Partiendo de la definición de artista que asumimos y de aprender arte como el aprender un lenguaje, la universidad debe ser el espacio que permita a los aspirantes a artistas encontrar

las herramientas para conocer el lenguaje del arte y aprender a utilizarlo para liberarse, para asumir su postura individual, para expresarse. Por esa razón, un currículo flexible y amplio permite que el estudiante recorra su propia ruta de aprendizaje y encuentre el método para estructurar su expresión individual o el rol que quiere desempeñar como profesional en la sociedad.

Blake Stimson afirma que:

Una escuela posmoderna de Arte, una escuela de Arte y teoría, podría concebirse en primera instancia como un espacio para el pensamiento o institución para investigar cuya misión no es simplemente el entrenamiento profesional acreditado, sino una educación liberal que instruya al estudiante en la escritura, el discurso, y en el pensamiento crítico y analítico, que proveerá un sentido integral para el trabajo en la cultura y la historia. Tal tipo de educación será valorada por su capacidad de desarrollar lo que Habermas consideró la “subjetividad orientada a lo público” y que tiene aplicación más allá de la opción práctica de carrera del estudiante como artista, profesor de arte o mesero.⁴

Desde una perspectiva estructural, las universidades son o bien un reflejo de la sociedad a la que pertenecen y del sistema que se desea que prevalezca o de lo que se desea ser. Su estructura y su sistema económico funcionan con los lineamientos del mercado de la sociedad que las alberga. Sin embargo, en una perspectiva micro, la universidad es ese espacio paralelo donde pueden generarse los cambios, donde se reflexiona, donde se buscan mejores formas, donde se experimenta. Si la universidad, que es un punto en un gran espacio, no es capaz de elevarse y mirar ese espacio desde una distancia, siempre va a seguir siendo un

⁴ Traducción del autor. “A postmodern art school, a school of art and theory, might be conceived of primarily as a think tank or research institution whose mission is not simply Professional training an accreditation but a liberal arts education which instructs students in critical, analytical thinking, writing and speaking and provides a rich sense of the workings of culture and history. Such an education could be valued in its own right for its capacity to enable and develop what Habermas calls “public-oriented subjectivity” as well as have practical application for students beyond their usual career options as artists, art teachers or waiters”. (Stimson, Blake, “Art Education as an Institution of the Late Bourgeois Public Sphere”, en Teachart, pág. 21).

punto en el mismo espacio y va a ser un punto igual de importante a los demás que lo componen. La universidad es un punto que debe destacar, es el punto donde se apoya la renovación generacional del conocimiento social, cultural, etc. Si lo que propone la universidad no tiene resonancia en la sociedad a la que pertenece, la universidad se limita a ser una dimensión paralela que no se toca con la realidad aún cuando está inmersa en ella.

Si la función del arte en la sociedad es la reflexión crítica, pero en la universidad no se entiende así y el arte se queda en el glosario de los directivos como una serie de objetos hermosos, el programa de arte no pasará de ser una unidad más de negocio, un actor adicional en el sistema.

En general, los programas de arte en las instituciones educativas nacionales contribuyen poco, financieramente, a la sostenibilidad de la institución, lo cual los aleja del poder económico y político de las mismas; en otras palabras, se encuentran aislados de la toma de decisiones en una sociedad gobernada por estos códigos. Es común que las universidades colombianas tengan un control financiero centralizado y enfocado en lo científico, lo tecnológico y la innovación, parámetros coherentes con los postulados del gobierno.

Los resultados de los programas de arte son —la mayoría de las veces— de bajo retorno financiero: cohortes pequeñas, altos costos de funcionamiento y, en lo organizacional, posturas teñidas de rebeldía. La percepción de los programas como programas pequeños y la idea del arte como algo inocuo, podrían ubicar a los programas de arte en la periferia. (Camnitzer, *Arte y enseñanza: la ética del poder*, p. 80). Esta posición puede ser aprovechada por los programas y sus directivos, tal vez conscientemente, para tener un desarrollo desarticulado frente a la propuesta social de la institución y no verse afectado por las luchas de poder de las otras disciplinas, lo cual es una situación cómoda pero que conlleva a la pérdida de la posibilidad de generar cambios y proponer modelos nuevos.

En las universidades, no todos los programas son rentables; al igual que el de arte, otros programas tienen retornos negativos, sin embargo la diferencia radica en que nadie se pregunta si esas otras disciplinas son relevantes o pertinentes, ni para qué sirven, ni qué productos producen. Sin embargo, casi todos consideramos que sabemos de arte y por ende creemos que podemos tomar postura con relación a los asuntos de esos programas. Considero que para tener discusiones de calidad, pertinencia y rentabilidad es necesario establecer una serie de definiciones y puntos de partida comunes con el equipo de directivos de la Universidad para que la discusión no se desvíe en razón a que no se entiende la función del arte para la sociedad. Los programas de arte podrían liderar este cambio de mentalidad para toda la comunidad universitaria. Cada individuo que entienda qué es y para qué sirve el arte se debe convertir en un multiplicador de estos conceptos básicos para, en el futuro, tener más preparación para entender los mensajes de los artistas. A los programas no les puede ser indiferente la necesidad de acometer esta tarea, ni deberían tener dificultades para encontrar formas creativas y pedagógicas de realizarla.

Se requiere mirar con atención la influencia que los artistas pueden y deben ejercer en la institución. La relación entre la institución y el departamento —entendiendo este último como el conjunto de administrativos/artistas, profesores/artistas, estudiantes y egresados— podría llevar a intercambios enriquecedores. Lo que fluye de la institución al departamento es bastante claro, pero no se visualiza con igual claridad lo que se da a cambio y los silencios no están siendo interpretados. La posición de la dirección de la universidad también es cómoda: no interpreta las posturas del programa, no reevalúa sus indicadores de medición, no colabora en la creación de un cuerpo de indicadores que permita una participación más equitativa en la distribución de los fondos, no quiere entender los productos de la creación artística, no quiere desplazar su mirada ni su postura enfocada en el marco de lo científico y cuantificable. La relación podría ser más explícita y socialmente enriquecedora en términos culturales para la

institución. La posibilidad de generar cambios en la institución a partir del ejercicio del arte es un potencial tácito, una especie de currículo oculto que la universidad ofrece a sus estudiantes. Sin embargo, lo que se observa es apatía, resignación, pereza y miedo; sentimientos que se disfrazan como respeto a los límites, las tradiciones y las políticas.

Los programas de arte en las universidades están en permanente tensión entre lo que la institución exige en términos académicos y lo que el programa propone en términos experimentales. Algunas posturas de la institución y del programa son no negociables y el margen que queda para lo negociable es poco.

Teniendo en mente el objeto de estudio de este trabajo, pregunté cuál es el modelo pedagógico que la Universidad de los Andes utiliza en su Programa de Arte. La respuesta más cercana a la realidad es: ninguno.⁵

La última reforma del programa se hizo por consenso de los profesores de planta, quienes revisaron el plan anterior y propusieron la estructura actual consolidando las áreas que hoy día se ofrecen. Las asignaturas están ordenadas en un currículo flexible: los contenidos de formación integral, el sistema de créditos y de cursos electivos que ofrece la institución le permiten al estudiante construir distintas e individuales visiones de los contenidos del arte. La dirección de la facultad y el programa prefieren profesores que sean más artistas que profesores con el objeto de que, a partir de la práctica particular en su campo y su forma de transmitirla, el estudiante pueda conocer distintas formas de utilizar lo que está

⁵ Respuesta de Lucas Ospina enviada por correo electrónico, a la pregunta ¿cuál modelo pedagógico se utiliza en el Programa de Arte en la universidad? 11 de julio de 2011:

“Juana:

Tocaría preguntarle a Pradilla, a Herrán, a Espinosa, a Franco, a Pini, y a todos los que estuvieron cuando se hizo la reforma del programa que dio a luz esto de las áreas, lo que no sé es hasta qué punto esto responde a una "postura pedagógica", si sé que en términos de organización es un acierto y lo de las áreas sirve para organizar algunas cosas, y que ahí estaría lo pedagógico de este programa, que se inspira o se basa en la estructura de créditos y electividad que ya tiene la universidad.

Pero, hasta ahora en los años que llevo acá aparte de esta iniciativa de las áreas y de preferir que los profesores artistas sean más artistas que profesores, no he visto un énfasis o iniciativa que quiera meterse en ese berenjenal de la educación o de crear inquietudes pedagógicas más allá de los recursos de evaluación y encuestas.

Por mi lado, le regalé a los profesores de planta *El Maestro Ignorante* y tengo las ventanas sin cortinas como usted lo notó, pero no sé qué más.

Es raro, a usted le toca formalizar algo que ha estado sin forma aparente, tal vez su texto sirva para ver que algo sí pasa acá, que algo sí tiene forma, no sé, ya me contará.

L.”

aprendiendo. Igualmente, los profesores/artistas entablan con los estudiantes relaciones más horizontales en su diálogo frente a los problemas que se plantean en los cursos; ambos participan en labores de investigación y experimentación hombro con hombro porque se entiende que los problemas no tienen una única solución.

Siempre se corre el riesgo de formar parte de cohortes que cuentan con mejores maestros que otras, y siempre se puede regresar a la institución a continuar estudiando; el aprendizaje nunca se plantea como finalizado, en las asignaturas siempre quedan asuntos por resolver y la profundidad y densidad para abordar los problemas que se plantean nunca es igual entre los estudiantes.

Algunas teorías pedagógicas por sí solas no permiten la flexibilidad que la enseñanza del arte necesita y una propuesta sin formalidades es una plataforma de vanguardia en una institución que da solidez y marco al programa profesional. La mirada cercana a este conjunto de postulados será uno de los apartes de este trabajo.

Capítulo 4

Del taller del aprendiz al aula del profesional (Historia)

El presente capítulo tiene la intención única de ser un recorrido breve por lo que ha sido la enseñanza del arte a lo largo de la historia, hasta detenernos en la Universidad de los Andes y en la historia de su Programa de Arte.

El taller del maestro y los aprendices

Antes de la existencia de los talleres y los maestros, la formación en artes se daba por la transmisión de los saberes entre miembros de una misma comunidad o familia. Se aprendía a partir de la imitación de la naturaleza y a través de la simbiosis de los postulados estéticos y las ideas del momento en los objetos producidos por los artistas.

En el Medioevo, la educación no estaba estandarizada y tenía un sentido de universalidad; en términos de lo que representaban los oficios, se basaba en una relación de colaboración entre el aprendiz, el artesano y el maestro. Las artes estaban controladas por la Iglesia. Posteriormente, los oficios se transformaron en saberes o disciplinas: filosófico, científico, artístico, teológico, y los sistemas de educación se asociaron con las agrupaciones gremiales. Apareció el concepto de taller y allí se centró la transmisión de los saberes relacionados con las Artes —a través de una red de aprendices y maestros de distintas prácticas (arquitectura, diseño, pintura, escultura)—, saberes que se impartían indistintamente en las antiguas escuelas griegas, colegios romanos, talleres, palacios de gobernantes e instituciones religiosas. Los talleres fueron las primeras escuelas de arte de la historia.

La academia

En el Siglo XV, con el Renacimiento, resurge el platonismo y, con él, el término academia dado a estancias en el campo —propiedad de un filósofo— donde se llevaban a cabo reuniones para pensar y discutir temas variados. Entre otros, “se otorgaba al arte la capacidad reveladora y un valor moralizante para la construcción de la sociedad, lo cual

significó un cambio de la dimensión artesanal del artista en la Edad Media hacia un rol de elite intelectual” (Laignelet, 2010, p. 4). No se trataba de convocar a un cuerpo científico para que se reuniera y publicara (Pevsner, 1982), pues tales actividades se dejaban a las universidades⁶; eran grupos de trabajo para el intercambio de ideas.

La primera academia de arte de la que se tiene alguna evidencia es la de Leonardo da Vinci en Italia (Pevsner, 1982) que, aparentemente, agrupaba a sus participantes en torno a problemas que inicialmente se enmarcaban en la arquitectura. Afrontaba los problemas de forma integral y, por tanto, incluía propuestas de diseño, pintura, de amueblamiento, etc. Se dice que esta primera academia funcionaba como una reunión de amigos y seguidores del artista, y no como un grupo generador de conocimiento. Sin embargo, se considera que logró posicionar la pintura como una ciencia⁷ y distinguirla de otros oficios que continuaron considerándose artesanales (Pevsner, 1982). Se da entonces un importante cambio en la concepción social del artista.

Leonardo proponía desarrollar primero el conocimiento y luego la práctica, y que el artista confiara en su percepción y lectura de la sociedad en lugar de seguir registrando la de quien lo financiaba cuando era un simple artesano. “La nueva concepción de la posición social del artista implicaba necesariamente una nueva concepción de la educación artística” (Pevsner, p. 37).

Miguel Ángel Buonarroti establece que el Arte no es una simple habilidad manual sino una expresión espiritual y que, por ende, la enseñanza del arte requiere ser transformada. La nueva concepción de la educación artística originada en esta posición social del artista hace

⁶ Las academias era la institución educativa propia de los gremios artesanales para la transmisión de sus conocimientos gremiales, las universidades eran cuerpos científicos dedicados a la enseñanza de las nuevas y antiguas profesiones. Cuando la producción de las academias se ajustó al modelo normalizado de producción de conocimiento propio de la ciencia, la diferencia empezó a diluirse y a presentarse la colaboración creativa entre las distintas disciplinas, cuestión que favoreció a los estudiantes al obtener una formación más completa tras su paso por las instituciones.

⁷ Esto implicaba que la pintura era algo más que una habilidad manual, que requería un individuo preciso para ejecutarla de forma especial y destacada. Separaba entonces el ejercicio de la pintura del de la artesanía, y por supuesto de los artesanos y sus organizaciones, buscando una posición de mayor status para los artistas.

que la enseñanza y la evaluación de la educación artística se realice también en términos de concepto y no solo de los resultados verificables físicamente del aprendiz en el taller.

En 1541, la enseñanza del arte se transforma un poco más, con el surgimiento de la primera academia reglamentada de la que existe evidencia: la academia de diseño de Vasari, fundada por Cosme de Medicis, en la academia de Florencia y posteriormente la academia de Roma. La academia de esta época propone en sus postulados uno adicional a la evaluación del concepto y es que el diseño es quien dicta cuál material se debe usar y no a la inversa, como sucedía en los talleres artesanales donde se producía lo que el material permitía.

La academia estaba estructurada de la siguiente manera: La comunidad estaba compuesta por unos maestros⁸ y unos estudiantes que, junto con unos profesores visitantes, se dedicaban a transmitir y aprender los distintos saberes propios de las artes. Para ingresar, los jóvenes debían demostrar su habilidad con trabajos artísticos previos; la formación estaba organizada a partir de la rotación por los distintos talleres de los profesores locales y visitantes y, para establecer si un estudiante había concluido su preparación, se hacía una consulta interna que determinaba si se le permitía entrar a formar parte de la “compañía”, el gremio profesional. El aprendizaje no seguía un currículo establecido, sino que dependía de los maestros que estaban presentes durante el proceso del estudiante; incluía saberes diversos — como la geometría y la anatomía— y confiaba en la evaluación de expertos para definir si un estudiante estaba listo para ser considerado un par. La enseñanza del arte con este método separó finalmente a los artistas de los artesanos.

La denominación “academia” cobijó no solo a las academias de arte sino también a aquellas que aparecieron como grupos humanistas alternativos; sin embargo, en lugar de que la academia abrazara a la universidad, imprimiéndole su frescura, se dio el proceso contrario (Pevsner, 1982): la universidad sofocó la espontaneidad de la academia, “las academias

⁸ Eran maestros aquellos que ya habían sido reconocidos como tales por sus pares.

italianas en torno a 1500 reflejaban el espíritu libre y audaz del Alto Renacimiento, su entusiasmo por la Antigüedad y sus amplios intereses” (Pevsner, p. 21). No era uniforme la utilización del término academia y “las transformaciones etimológicas reflejan profundos cambios de mentalidad” (Pevsner, p. 21). Por ejemplo, en Italia no se denominaba academia a toda una universidad, sino a los grupos de personas que se reunían a causa de un gusto afín y que pertenecían a una universidad. Podía darse que una academia evolucionara y creciera tanto que llegaba a otorgar títulos como una universidad. Mientras, en Alemania se reformaron las universidades y se las denominó academias.

Entre 1530 y 1600 (el periodo coincide aproximadamente con el estilo artístico denominado manierismo) se impone a las academias una gran cantidad de reglas y esquemas (Pevsner, 1982), algunas de las cuales aún hoy persisten —como, por ejemplo, el gobierno de la institución, lema, emblema y códigos de comportamiento, entre otros.

En 1600, la Academia Francesa empieza a tomar fuerza (Pevsner, 1982) y reúne asuntos ya no solo relacionados con la lengua y las artes sino también con la gramática, la historia, las matemáticas y la física; y, en la segunda mitad de 1600 (1650, el barroco), finalmente se permitió que se divulgaran los resultados hasta entonces prohibidos de la investigación científica. En este momento, también se puede hablar de la Academia Inglesa que, adicionalmente, promovía el estudio de la ciencia. Estas dos regiones (Francia e Inglaterra) toman entonces el liderazgo que Italia había tenido en el tema de la academia hasta ese momento.

La verdad se libera del dogma y se entra en la era del conocimiento como poder. La academia se consolida como una herramienta de estado. La Ilustración da lugar a la fundación en toda Europa de academias que aún existen en nuestros días.

Los cursos académicos vs. el aprendizaje de taller

El eje de la academia de arte se mueve de Italia a París. Es allí donde se da el cambio del aprendizaje en el taller al que se desarrolla en cursos académicos (Pevsner, 1982); puede decirse que allí empieza la supremacía de la teoría sobre la práctica (o por lo menos su separación). Incluso se dividieron los saberes entre artes nobles y artes mecánicas. La educación artística completa un primer momento de cambio que se había iniciado hacia 1500: el distanciamiento entre el arte y la artesanía, y el paso de la enseñanza en los talleres de los maestros artesanos a la academia ya consolidada como institución.

La academia se relaciona con las estructuras estatales y recibe de éstas recursos para su funcionamiento. La independencia en las posturas de la academia (no necesariamente la de los artistas) se compromete parcialmente a los fines del estado y la industria, gracias a estos auxilios económicos. “La formación del arte perdió su hálito humanista con la imposición de ejercicios según rígidos cánones racionalistas y su adoctrinamiento al servicio de la construcción sistemática de una imagen de gloria y grandeza del rey, la nobleza y el estado, que derivó en la ortodoxia académica” (Laignelet, 2010, p. 5).

Los textos y ponencias de los miembros de la academia primaron por encima de su producción artística y fueron la herramienta principal de evaluación de los trabajos de los estudiantes.

Se trabajaba con rigor, horarios y normas preestablecidas. La academia adquirió el monopolio del aprendizaje del natural⁹ y estimulaba a sus estudiantes a través de varios premios y exposiciones colectivas en los que podían participar los mejores de cada año. En esa época, los estudios en la academia tomaban no menos de 4 años, luego de los cuales el estudiante podía salir al mercado laboral a trabajar en el estudio de algún pintor o solicitar — si había sido un estudiante destacado— ser admitido como miembro en la academia. Era una

⁹ El aprendizaje del natural corresponde al dibujar con modelo directamente del natural; estas clases en un principio solamente podían tomarse en las academias.

época en la que “la incertidumbre social del artista del siglo XVII que no estaba ya protegido por la vida universalmente aceptada del gremio, es transformada en una servidumbre civil ingeniosamente adaptada y de carácter típicamente Luis XIV, igualmente extraño tanto al siglo XVI como a las academias de arte del siglo XIX.” (Pevsner, 1982).

La decadencia de la Academia Francesa y quizás de la institución en general, se evidencia cuando se abandona el rigor exclusivo de la regla y la forma y se acepta que puede tenerse un punto de vista, un sentimiento con relación a la pintura, se aceptan como valores el color y el diseño, por dar un ejemplo. Hacia 1730, la institución estaba menguada, no se otorgaban premios todos los años, se hacían salones fuera de la institución y se organizaban cursos no regulados. Todo esto habría sido impensable apenas 50 años antes. Es tal vez la primera vez que los artistas confrontan la academia con la consigna de proteger la libertad del arte. Ya no era necesario pertenecer a una academia para ser reconocido como artista.

La pugna entre la academia y el gremio de los artistas para ser reconocida como la organización social legítima del arte —y puede decirse para controlar el mercado—, fue una situación común y se presentó en distintos momentos en casi todos los países de Europa. La relación que, en un principio, fue beneficiosa para ambos grupos parecía romperse cada vez que algún artista consideraba que lo limitaba y que podía y debía quebrar sus cánones para obtener el resultado que requería en sus trabajos; en otras palabras: “se rompió el eslabón entre productor y consumidor” (Pevsner, p. 98). El artista del taller medieval, que trabajaba prácticamente para la iglesia o un príncipe, dejó de existir con la llegada de la Revolución Industrial y la Ilustración, y empezaron a coexistir los artistas que pertenecían a la academia y aquellos que eran “espíritus libres”. Los primeros trabajaban de acuerdo con los cánones del estado y éste era su mejor cliente; los segundos trabajaban según los dictados de su espíritu y buscaban a quién venderle su trabajo y, en ocasiones, tenían empleos y oficios complementarios en otros campos (Pevsner, 1982).

El problema del mercado y su influencia en las academias de arte

Hacia 1750 ya se habían fundado academias en la mayoría de las naciones y puede decirse que su existencia y conceptos en torno a la enseñanza del arte contribuyeron al paso del Rococó —propuesta exuberante y rechinante— al estilo Neoclásico —más simple y equilibrado. Se dio entonces una nueva mirada a las propuestas y estándares de lo clásico y se destacó la figura humana como canon para los demás desarrollos. Es importante destacar “la nueva fe en la gran importancia del mensaje del artista, y la nueva confianza en sí mismo que resulta de ello” (Pevsner, p. 108). De ahí que fuera muy cuidadosa la preparación teórica para aquellos que querían dedicarse al arte.

La inversión de los estados en la formación del gusto estaba relacionada con el comercio y con la expansión de la producción industrial a través de este, a partir de la producción de objetos que, no solo fueran funcionales y con estándares de calidad, sino también de gran belleza. Un ejemplo de esta alianza academia-comercio e industria es la Academia de Berlín: “Este fue el espíritu que gobernó la reapertura de la academia, llevada a cabo enérgicamente por Heinitz. En su discurso a la academia en 1788, dijo: ‘No perseguimos otro objetivo que el de realzar la industria nacional. De la misma forma que Francia e Inglaterra en la parte occidental, Italia entre las provincias de Europa, han hecho del arte una importante fuente de ingresos, así nosotros pretendemos convertir Berlín y el Estado prusiano en un almacén de arte para las regiones norteñas de nuestro continente’” (Pevsner, p. 110).

En general, las academias compartían un plan de estudios similar, basado en el dibujo y un núcleo de cursos teóricos; ofrecían enseñanza gratuita, tenían concursos periódicos entre sus estudiantes y fomentaban las exposiciones académicas. También dieron origen al nacimiento de una especie de casta, los académicos, personajes distinguidos que la academia por cooptación atraía y hacía miembros, delegándoles en ocasiones responsabilidades de investigación de los aspectos del arte. Constituían una sociedad selecta que se auto reconocía

y que, por ende, excluía; una institución que luchaba por mantener su independencia política frente a la dependencia económica que tenía del estado.

La búsqueda del entusiasmo

En el siglo XIX, la educación artística se caracterizó por una pugna en torno a la búsqueda del entusiasmo, que no era otra cosa que la promulgación de la libertad de los artistas, que se enfrentaba con las normas que imponían la academia y la universidad. El mal llamado ‘deber ser’. El problema radicaba en que algunos artistas tendían a “situar el ideal del arte por encima del ideal social de la Nación y del Estado” (Pevsner, p. 136). El estado continuaba financiando las academias, pero los artistas no tenían claro cuál era su papel en la sociedad ni cómo retribuir ese fomento... pienso que no creían que tuviesen obligación de retribuir nada a cambio de la formación que recibían.

En este periodo tiene lugar un segundo cambio en la educación artística, desafortunadamente no a partir de la proclamación de la libertad de los artistas ni de su concepción del arte, sino a raíz de la distancia que se propone entre el arte y el estado y, por ende, sus recursos económicos y postulados organizacionales. Es una ruptura que no se da por cuestiones propias de la enseñanza del arte sino por factores externos a esta: el cambio en los mercados y las formas de poder, la necesidad social de educar el gusto para generar una masa de consumo. La justificación de financiar la academia para producir una cantidad de “arte” de calidad para el Estado deja de estar vigente.

En esa época, ya se hace evidente que la academia está entrando en una crisis económica debida a que el subsidio por parte del estado empieza a ser insuficiente principalmente por el hecho de que algunos estudiantes se quedaban en las academias como académicos (causando que las cargas financieras fijas aumentaban sin que los ingresos aumentaran de la misma forma), adicionalmente se presenta un aumento de artistas más allá

de lo que el mercado podía absorber y se hace mayor la incertidumbre de los egresados sobre cómo ganarse la vida por fuera de la academia (Pevsner, p. 151, nota al pie no. 27).

La demanda por los productos del arte decayó al decaer los encargos de la nobleza, la iglesia o el estado. El nuevo cliente del arte (la burguesía naciente) no tenía el gusto por la apreciación del arte y, los pocos que contaban con los recursos suficientes, tenían un gusto propio que no necesariamente coincidía con el estilo clásico que la academia impartía a sus estudiantes. Muy pocos artistas tenían el arrojo para presentar propuestas innovadoras y propias, o la capacidad para comercializarlas. El cambio en el destinatario de la obra de arte no fue tema de estudio en las academias de la época; la separación de los talleres de los artesanos y de los gremios de comerciantes y la industria dejó a los artistas en libertad para escoger sus temas y propuestas.

Ante esta nueva libertad, los futuros artistas empezaron a formarse en estudios privados, prescindiendo de la formación en distintos campos y una posterior especialización: la enseñanza del arte se individualizó.

La academia sufrió algunas transformaciones menores de forma tardía ante el cambio en los estudiantes, la percepción del arte y la forma de enseñanza que se imponía: delegó las clases básicas de dibujo a la educación escolar, aumentó la edad mínima de ingreso y, para competir con los estudios privados, ofreció cursos avanzados de maestría para aquellos estudiantes que realizaran su programa tradicional —esta última estrategia mantenía el arte como un asunto excluyente y para unos pocos privilegiados. En este momento ya es evidente la crisis en la enseñanza del arte y en la pertinencia de las academias: surge la duda de si el arte es enseñable y cuál es su objeto de estudio.

La industrialización y la enseñanza de arte hasta hoy

La industrialización de las formas de producción absorbe los productos y diseños del arte, da nuevamente énfasis al aprendizaje en taller, al trabajo con los artesanos y

directamente con el material, aprendiendo las técnicas y aplicándolas para desarrollar productos industriales bellos y funcionales (aprendizaje que hoy día se denomina ‘diseño’ y que se ha distanciado como objeto de estudio de las artes). En Alemania fue donde se dio la principal revolución en la educación artística en este sentido. El dibujo volvió a ser una asignatura obligatoria en las escuelas —como había sido al principio de la academia—, pero se reconocía que la elaboración de objetos en el taller era lo que realmente constituía un aprendizaje efectivo.

Los artistas y maestros se preguntaban qué era más importante: la creación de una forma original y única a partir del desarrollo de estilos personales o el trabajo de otros (que no estaban interesados en estos asuntos estéticos) que planteaban una simbiosis práctica de los objetos y las imágenes con la industria que habilita a la masa para producir, entender y consumir el “arte”. Como resultado de esto, no se llegó a un acuerdo sino a una ruptura y la figura del artista/artesano se desplazó a la del diseñador industrial (Prevsner, p. 181), surgiendo las escuelas de diseño y artesanía basadas en el taller y el conocimiento de los materiales.

La academia continuó existiendo en forma paralela y, con ella, sus egresados —confrontados a una situación de sobreoferta de artistas/espíritus libres. “La academia le había proporcionado (al artista) enseñanza barata o gratis, un estudio gratis propio, y modelos gratis, y de repente le empujaba a un mundo que evidentemente no tenía lugar para él. ¿Cómo podía el Estado, ya que, como sabemos, la mayor parte de las academias eran gubernamentales, hacerse cargo de tal responsabilidad? La discrepancia entre demanda y oferta de artistas y su producción, quedó ilustrada en los inmensos *salons* y exposiciones similares y su bajo número de ventas. La hostilidad de los artistas se hizo mayor y a pesar de que esto parece comprensible, deberían haberla dirigido contra sí mismos y contra su obstinación. Sea como

fuera, la protesta: ¡Cerrad las academias de arte! era repetida en todas partes.” (Pevsner, p. 182).

Ante esta situación, se dio el surgimiento de una educación artística que buscaba producir individuos capaces de tener una postura como artistas frente a la sociedad, un trabajo con sentido para ésta, un entendimiento de los materiales, una maestría en su utilización y una comprensión de la economía y el mercado, para que —como sujetos—pudieran incorporarse a la comunidad con lo místico de ser un artista y lo viable y pertinente de dedicarse a ello.

Esta nueva postura se vio reflejada parcialmente en los primeros años de la Bauhaus¹⁰: “Consistía en una preparación práctica para el uso de la piedra, madera, metal, cristal, arcilla, textiles, pigmentos y la cualidad de los materiales e instrumentos, y en una enseñanza formal que fue dividida así: estudio de la naturaleza de los materiales, estudio de la geometría, construcción y fabricación de modelos, y estudio del diseño según el volumen, color y composición. Se añadieron conferencias sobre arte antiguo, moderno y ciencia” (Pevsner, p. 185). Adicionalmente, los profesores y estudiantes trabajaban muy de cerca en los proyectos y el proceso creativo.

Se dieron algunos casos aislados de escuelas que integraban el “arte libre y el arte aplicado”, pero no sucedió con frecuencia debido a que los recursos para cada tipo de escuela provenían de distintas fuentes de financiación: generalmente la academia era financiada por los ministerios de educación, mientras que las escuelas de diseño y artesanía quedaban bajo el ministerio de comercio. Esa fusión de recursos no se presentó con la necesaria frecuencia — aun cuando era una solución bastante balanceada y que dejaba con recursos, proyección y planta física adecuados a ambos grupos.

La enseñanza del arte hoy día es una construcción que se consolida en contra de lo que proponía la Academia Francesa (Camnitzer, *Arte y enseñanza: la ética del poder*, pág. 22) y

¹⁰ La Bauhaus fue una escuela de arte fundada en 1919 en Alemania que implantó una pedagogía distinta para el diseño principalmente.

se apoya en la igualdad de los individuos y su madurez; la posibilidad del arte de ser para todos y no sólo para algunos talentosos elegidos no establece de manera formal la categorización entre arte y artesanía, ni clasifica las diferentes artes en mayores y menores. Sin embargo y desafortunadamente, abraza la idea de que el arte es un aprendizaje individual y, por ello, no puede ser enseñado. Esta oscura ambigüedad resulta sumiendo los currículos en una confusa masa de clases para aprender la técnica, cursos prácticos, historia y teoría, que difícilmente se articulan en un proyecto educativo propositivo que identifique a un programa.

La enseñanza del arte en Colombia

La enseñanza del arte en Colombia se inició a partir de la copia y la imitación del gusto y las expresiones europeas. “La educación en las artes se mantuvo ligada a valores tradicionales de orden colonialista y apegada al viejo academicismo francés del gusto de las clases dominantes bajo el modelo de las Escuelas de Bellas Artes” (Laignelet, 2010 pág. 9). Podría decirse que en el siglo XIX se consolidaron las escuelas de artes y oficios que acompañaron los incipientes desarrollos industriales y éstas dieron origen en el siglo XX a la creación de los institutos de Bellas Artes.

Hacia 1950, algunos artistas formados en el exterior empiezan a influir en el país y a incorporar algunas de sus ideas en la educación en arte en el país.

La política educativa colombiana ha tendido a privilegiar la formación de profesionales en áreas diferentes a las artes. En una entrevista de Humberto Junca a Santiago Cárdenas, este último afirma: “Cuando me decían que en Colombia primero había que dedicarse a producir científicos, ingenieros, matemáticos y que después, cuando el país tuviera más infraestructura, sí se podía pensar en el arte yo entraba en total desacuerdo. No se puede esperar a hacer arte después. El arte es parte del desarrollo integral del ser humano. Es el reflejo crítico de lo que pasa en una sociedad” (Junca, p. 15).

En la segunda mitad del siglo XX, imitando el modelo americano, las universidades nacionales —unas primero que otras—incorporaron las Artes en su oferta de programas. La formación de artistas en Colombia ha estado vinculada a las universidades desde la década de los 60, y los profesores han sido principalmente artistas que combinan su trabajo de taller con la docencia.

Desde su creación, los programas de arte en las universidades han presentado una cierta tensión entre lo que la institución exige en términos académicos y lo que el programa propone en términos experimentales. Algunas posturas de la institución y de los programas, en relación con lo académico, con lo financiero y con lo administrativo, son “no negociables” y el desacuerdo y la sensación mutua de incomprensión e intransigencia parecerían ser uno de los principales problemas de la enseñanza del arte en nuestras universidades.

El programa de arte de la Universidad de los Andes

La Universidad de los Andes fue fundada en 1948 y aprobada por el Ministerio de Educación Nacional el 10 de febrero de 1949 —Resolución 167—; desde la declaración de sus fundadores propuso una formación integral y humanista.

En 1955 se crean la Facultad de Filosofía y Letras y la Sección Femenina. Así mismo, se desarrollaron importantes cátedras de historia, consolidándose el principio de una educación integral para todos los estudiantes de la universidad. La Escuela de Bellas Artes formaba parte de la llamada Sección Femenina y estaba a cargo de Hena Rodríguez: “La Facultad de Bellas Artes, la cual nació casi por casualidad gracias al sentido de oportunidad del entonces rector Mario Laserna, pero que en poco tiempo pasó de ser un exótico taller de “oficios para mujeres” a una de las escuelas de Bellas Artes más trascendentes de la historia del arte en Colombia...” (Bell, Pinzón, Morales & Rojas, p. 177).

La primera morada de la Sección Femenina, según la historia de la Universidad (Bell et al, 2008), fue el sótano de la antigua cárcel de mujeres —Bloque B— que se adecuó para el

primer taller de artes de la universidad. La escuela tuvo éxito en sus primeros años principalmente debido a tres razones: una planta profesoral conformada por artistas destacados; una libertad intelectual que no era común en la época y permitía a los estudiantes expresarse más ampliamente; y a que en cierta forma se constituyó en una opción de formación profesional para mujeres cuya oferta era escasa en el país en esa época. “Aunque dicha sección no estuvo jamás vetada a la presencia de varones, lo cierto es que el tipo de oficios que se enseñaban y los códigos sociales de la época la convertían prácticamente en un espacio exclusivamente de mujeres, situación que se prolongó incluso hasta principios de los años setenta”. (Bell et al., p. 179)

En 1959 el programa se organizó de la siguiente forma: se consolidó un pensum de cinco años (Bell et al., 2008), se independizó de la Sección Femenina, su denominación pasó a ser Escuela de Bellas Artes y adquirió una organización administrativa de Facultad de Bellas Artes. En 1960 se gradúan las primeras estudiantes de la facultad.

En aquellos días, el modelo pedagógico de la escuela era el de la academia clásica (Bell et al., 2008). Primaba el oficio, el hacer y, por la filosofía de la universidad, la preparación incluía cursos de humanidades e historia que eran transversales a todos los programas. Debemos destacar que los cursos de historia del arte hacían parte de esa formación integral y estaban a cargo de Marta Traba, quien se encargó de ellos durante 9 años, hasta 1965. Su presencia era muy importante porque ella tenía un programa de televisión desde el cual hacía crítica de arte y había fundado el Museo de Arte Moderno de la Universidad Nacional. (Bell et al., 2008)

En 1961, a partir de una confrontación con el modelo pedagógico clásico planteada por la nueva generación de profesores y alumnos que estaban inscritos en la Escuela (Bell et al., 2008), ésta enfrentó un primer ajuste y pasó a pertenecer a la Facultad de Arquitectura. El pensum se reformó y se dividió en dos: la sección de escultura a cargo de Hena Rodríguez y la

de pintura a cargo de Juan Antonio Roda (Bell et al., 2008). Al final del proceso prevaleció la visión de Roda que “exaltaba la creatividad y la curiosidad intelectual” (Bell et al., pág. 185) frente a la postura clásica, femenina y academicista que defendía Rodríguez.

El pensum siguió incluyendo algunos cursos de dibujo publicitario y artes gráficas, y contó con una nómina de profesores que —en retrospectiva— se considera de lujo. Esta situación amplió la visibilidad del grupo de estudiantes en otras facultades; “Roda inició desde su llegada a la Escuela una paulatina renovación en la concepción del arte, y por lo mismo en la formación de futuros artistas”. (Bell et al., pág. 186)

La mayor libertad de discusión y participación permitida a los estudiantes de la Escuela empezó a causar roces con los directivos de la Universidad: “La escuela empezó a transgredir los límites del lienzo y del modelado y se abrió a un universo más amplio donde la música, el grabado, la fotografía, el teatro, la literatura, el cine y hasta la política empezaron a hacer parte de un nuevo ambiente de discusión y debate” (Bell et al., p. 187). Esta nueva postura de los estudiantes y docentes, y la incomodidad de las directivas, ocasionó que en 1968 le propusieran al maestro Roda que “trasladara la Escuela a una casa, propiedad de la Universidad, en el norte de la ciudad” (Bell et al., p. 86) a lo que el maestro respondió:

Una escuela de Bellas Artes debe funcionar dentro de una universidad, ya que no se trata sólo de enseñar un oficio, sino de dotar al individuo de una gran cultura. Es ante todo una formación interdisciplinaria. El arte es un gran universo... no se puede tratar como un reducto, como un adorno ideológico, como una simple cosita. (Bell et al., p. 86).

Sin embargo, y ante esta negativa, las directivas terminaron por cerrar las admisiones al programa en 1969 y luego el programa en 1974, cuando se graduó la última estudiante inscrita en él. “La decisión, naturalmente polémica dentro y fuera de la Universidad, fue justificada aduciendo razones de tipo económico y explicando la ineficiente asignación de

recursos que implicaba por parte de la Universidad sostener un programa con escasos alumnos y sobre todo, cuyo aporte a la sociedad no estaba demostrado”. (Bell et al., p. 191)

Una evaluación del programa registrada en un documento institucional expresaba: “Los programas vigentes actualmente en la Facultad responden en forma indiscutible a una problemática muy distinta a la que hoy en día nos vemos obligados a abocar. Su objetivo primordial se dirige a la “producción de diseños”, resultantes de decisiones tomadas en forma intuitiva, desconociendo en gran parte las determinantes impuestas por situaciones sociales, económicas y tecnológicas muy precisas. En el programa de Arquitectura, la mayor intensidad horaria corresponde a los cursos de Taller, que constituyen el “eje” del programa, si se tiene en cuenta que ellos se “producen de diseños”. Las áreas de estudio, tanto teóricas como técnicas, se tratan en su mayoría en forma de materias aisladas, donde el estudiante se limita a ser receptor de conocimientos. Este hecho, sumado a la poca intensidad horaria, coloca estas materias en un plano de segunda importancia. El desequilibrio resultante de esta distribución del tiempo de trabajo y del grado de participación activa del estudiante, produce una total descoordinación en el funcionamiento del programa. El trabajo de Taller tiene muy poca relación directa con el resto de los cursos, los que tienden a convertirse en forma paradójica en “obstáculos” que impiden un trabajo continuo en el proceso de “producir diseños”. *Dentro de este sistema, es fácil deducir que actualmente el estudiante no tiene alternativa diferente a la de ser diseñador.* La estructura del programa no permite formar profesionales que centren su interés en la construcción o en problemas urbanos, áreas que dentro del ordenamiento del medio ambiente físico son tan importantes como el diseño arquitectónico.

El programa de Bellas Artes adolece de fallas similares. El desarrollo tecnológico y la industrialización han abierto numerosos caminos que permiten al artista contribuir en una forma directa y efectiva en el proceso de desarrollo. En la misma forma en que el programa de Arquitectura limita alternativas, el de Bellas Artes se dirige primordialmente a la formación

de pintores, colocando en plano secundario áreas hoy día tan importantes como el diseño gráfico y el diseño industrial.” (Proyecto de reforma para la Facultad de Arquitectura y Artes)

Es evidente que el programa se sometió a una revisión en ese momento y que se buscaba hacer una propuesta pertinente para la universidad y el país, pues algunos miembros del Consejo Directivo de la universidad y la Rectoría consideraban que había aspectos esenciales de la postura y aporte de las artes que debían revisarse.

Irónicamente, la afirmación “el hecho de que casi ninguno de los egresados del programa ha alcanzado excelencia en el área respectiva” (Bell et al., p. 191) con que se justificó en los documentos oficiales el cierre del programa, hoy día puede ser desmentida por el hecho de que casi todos —por no afirmar que todos— los egresados del programa figuran entre los pocos representantes con que cuenta el arte nacional.

Al cierre de la Escuela sobrevivieron los cursos de tejidos, que existían desde la creación de la Sección Femenina, y fueron incorporados a la oferta de Cursos de Extensión Universitaria —la única forma sobreviviente del arte en esos días en la universidad (Bell et al., 2008). En 1978, la universidad ya contaba con un Programa de Textiles dirigido por María Teresa Guerrero, antigua alumna y egresada del programa de Bellas Artes, y que fue el primero en Latinoamérica. Consistía en cuatro semestres que daban el título de Diseñador Textil (Bell et al., 2008).

En 1982, como un renacer de las Bellas Artes en la universidad, se inaugura el programa de Talleres Artísticos con un pensum de 6 semestres. (Bell et al., 2008).

La historia del programa de Talleres también es traumática en términos de planta física, un crecimiento académico que no fue armónico con el crecimiento de las áreas disponibles —y en una época en que la Universidad sufría restricciones financieras que hacían más difícil la toma de decisiones de inversión en talleres y espacios físicos.

La actitud de las directivas de la universidad con respecto al programa parece acorde con la de los últimos años en términos de planta física y, en este caso, me remitiré a los traslados que se relatan a lo largo del libro *Universidad de los Andes 1948-1988*:

Los estudiantes, a su vez, también han expresado en diversas oportunidades su preocupación al respecto. En algunos de los innumerables trasteos, o desalojos que soportó Bellas Artes, precisamente en aquel que la obligó a desocupar los actuales predios de Derecho, para dar cabida a las ingenierías mientras se construía su edificio, un grafiti célebre que todavía algunos rememoran con orgullo verdadero, gritaba con la fuerza del muro blanco que se abandonaba, ‘Un pueblo sin pintores se merece algo más que ingenieros’” (*Universidad de los Andes 1948-1988*, p. 28).

La escuela sufrió varios traslados en el campus de la universidad, como lo expresa María Teresa Guerrero: “En el caso de la Escuela de Bellas Artes 1955-1974, se trata de ubicar espacialmente los recuerdos, a una historia que va ligada íntimamente a un lugar en continuo movimiento” (*Universidad de los Andes 1948-1988*, p. 45). “La escuela no solo cambiaba de espacio físicamente sino también conceptualmente, y es así como dejó de pertenecer al grupo de Humanidades y pasó a estar asociada con el programa de Arquitectura, en principio porque compartían espacios. La característica del programa de Bellas Artes parecía ser la trashumancia por toda la sede de la universidad: ocupó la casa I, de donde salió para dar cabida a Ingeniería; el sótano del bloque B; luego debió desplazarse al bloque L que era limitado para la práctica artística; luego llegó al Bloque R, cuya adaptación fue, en primera instancia, una labor de simple limpieza y reparación de daños menores. Y allí fue a dar la errante Escuela de Bellas Artes para vivir los años finales de su existencia original, hasta que las fuerzas de la tecnología y la conveniencia presupuestal la clausuraron en 1973” (*Universidad de los Andes 1948-1988*, p. 109). El campito de San José:

Allá fueron a dar quienes eran sobrantes en mayor grado dentro de la organización uniandina, a quienes se podría alojar en unas edificaciones vetustas y absurdas sin inconvenientes: Arquitectura y Bellas Artes. La alegre y cariñosa invasión y adaptación al sitio de artistas y arquitectos confirmó aparentemente el mote despectivo surgido en otros círculos de la propia universidad: los loquitos del campito. (*Universidad de los Andes 1948-1988*, p. 93).

En 1985 terminó el peregrinaje de los talleres de Artes y se construyó el edificio T, atrás del R (Bell et al., 2008), que parecía ser un guiño de las directivas en torno a su compromiso financiero y académico con el programa. Se construyeron algunos talleres y una biblioteca.

En 1989, los Talleres Artísticos se formalizan en un programa profesional de Arte aprobado por el ICFES. En 1997, el programa de Talleres Artísticos y Textiles se convirtió en Departamento de Arte y, administrativamente, se organizó en la Facultad de Artes y Humanidades, como se describe en el documento de acreditación del programa del año 2007:

En 1997, se produce una profunda reforma curricular correlativa a la adscripción del Departamento de Arte a la Facultad de Artes y Humanidades. Desde entonces se viene dinamizando un Programa de Arte contrastado con estándares internacionales en materia de enseñanza artística universitaria, contextualizado en las necesidades del medio cultural colombiano y concebido desde los imperativos de formar ciudadanos éticos, críticos y propositivos. En armonía con las políticas generales de la Universidad, el programa ha logrado materializar criterios curriculares como la integralidad, la flexibilidad y la interdisciplinariedad. (Documento de autoevaluación del programa de artes, p. 5)

En términos de metodología docente, el mismo documento enuncia:

El Programa contempla 4 modalidades de metodología docente claramente demarcadas: la clase teórica (conferencias magistrales), los seminarios, los cursos teórico-prácticos (talleres, laboratorios) y las prácticas. Cada una de ellas posee especificaciones relativas a métodos de docencia, número de estudiantes, responsabilidades del docente y del estudiante, estrategias para el aprendizaje autónomo, estrategias de seguimiento de desempeño, etc. (Documento de autoevaluación del programa de artes, p. 20)

Aunque ya en los años 80 el programa empezó a hacer incursiones en el tema de las nuevas tecnologías informáticas, es en esta época (1997) cuando finalmente se organiza en 4 líneas de énfasis: artes plásticas, historia, medios electrónicos y artes del tiempo, y gestión cultural que, de cierta forma, son las áreas que permanecen hasta hoy. Esta reforma se realizó principalmente por las razones que la maestra Lina Espinosa expresa en la entrevista que se le hizo para esta investigación. Ella expresa de forma sucinta lo siguiente:

La formulación del programa surge de una recolección de información acerca del estudiante de arte en el país y de lo que el programa de arte debía ofrecer a los estudiantes en relación con los cambios en el ambiente cultural.

Se evidenció que, aunque el programa de los Andes había surgido como un programa de formación de artistas, no todos los egresados se desempeñaban profesionalmente como artistas.

Surge la pregunta de cuál es el papel del programa para la sociedad, si existe a nivel nacional un mundo del arte, unas instituciones de arte y cómo era el fomento del mundo artístico en Colombia.

Se dan entonces discusiones fuertes sobre la dirección que debía tomar el programa. El proceso puede decirse que fue la cristalización de diferentes pensamientos que se consolidan en una nueva estructura académica, se formulan 4 áreas —una de ellas denominada Pedagogía y gestión, que luego se revisa y se le cambia el nombre a

Proyectos educativos y culturales. El grupo también debe establecer un nuevo perfil del egresado. El programa se reduce a 8 semestres. En cada área, los profesores del grupo correspondiente al área conversan, discuten y proponen los contenidos del área.

(Entrevista con la Maestra Lina Espinosa, Anexo 1)

A fines de los años 90 y en respuesta a “por una parte un análisis de las necesidades del campo del arte en el país, un estudio sobre las actividades de los egresados del programa, pero sobre todo la certeza de que el programa debía ponerse a tono con las posibilidades conceptuales, filosóficas y técnicas de la creación contemporánea” (Lina Espinosa, entrevista 2011) se plantea reformular el Programa de Arte de la Universidad de los Andes. El diseño del nuevo programa es hecho por el grupo de profesores que estaban vinculados al departamento en aquellos días. La estructura se organiza en 4 áreas: Artes plásticas, Medios electrónicos y artes del tiempo, Historia y teoría del arte, y Pedagogía y proyectos culturales.

El nuevo programa proponía que todos los estudiantes debían tomar 2 asignaturas básicas en cada una de las áreas “para tener una visión general de los cuatro campos” (Consuelo Gómez, entrevista 2012) y luego escoger el área en que profundizaría su aprendizaje y en la cual tendría la posibilidad de tomar unos cursos adicionales. Para completar los requisitos de grado se exigirían una segunda área de profundización, cursar dos asignaturas de énfasis en las áreas restantes y, por último, tomar unas asignaturas de Taller interdisciplinario. “Dentro de ese planteamiento existían unos Talleres interdisciplinarios que se proponía fueran dictados por 4 profesores, uno de cada área, y que el programa de dichos talleres fuera tan enriquecedor que le dejara claro al estudiante el planteamiento para su proyecto de grado” (Consuelo Gómez, entrevista 2012). Tales talleres no se implementaron exactamente de esa forma; en términos prácticos, entre 2001 y 2008, hubo dos asignaturas de Taller interdisciplinario con 2 profesores, una asignatura de Anteproyecto y otra de Proyecto

con dos asesores para cada estudiante. Se estableció que el proyecto de grado debía tener relación con el área escogida por el estudiante.

Según Gómez (2012), en la conformación de la propuesta “cada área fue autónoma en el planteamiento de sus contenidos”; la idea era eliminar la especialización y abrir el campo para los estudiantes, plantearles las posibilidades disponibles y que ellos decidieran qué camino tomar. El diálogo entre las áreas no logró consolidar un programa articulado sino, más bien, una propuesta amplia y dispersa.

El área de textiles desapareció por varios años y reapareció en la primera década del siglo XXI como una opción del Programa de Diseño de la universidad.

Hoy, 2012, el programa de arte aún no cuenta con unas instalaciones adecuadas, aun cuando el documento de autoevaluación institucional suscrito en el marco de los procesos de seguimiento que hace a la educación superior el MEN no lo exprese en forma categórica. A pesar de que se han realizado muchísimas remodelaciones, el diseño de los talleres no se ha realizado con estándares apropiados a los requerimientos pedagógicos, y el desplazamiento y la fragmentación siguen siendo una característica. Después de 2007 se hizo una sutil reforma curricular que obedeció más a propuestas individuales de los profesores que a una propuesta pedagógica y que no modifica sustancialmente el contexto para efectos de esta investigación.

Capítulo 5

Algunas preguntas sueltas tratando de organizarse¹¹

La actual Ministra de Cultura afirmó en los *Encuentros de Creación, Pedagogía y Políticas del Conocimiento* que tuvieron lugar en la Universidad de Bogotá Jorge Tadeo Lozano el pasado noviembre de 2011 que “el lugar social de las artes actualmente es el del entretenimiento y no se ha apropiado de una forma adecuada. Las artes generan conocimiento, no diversión”. En gran parte, el origen del problema al que nos enfrentamos está resumido en esa frase. Parecería que todo el mundo sabe qué es el arte, lo entiende y se siente en capacidad para valorarlo, cosa que no sucede con otras disciplinas. Si usted está en un grupo y alguien empieza a discutir sobre física de partículas, no todos los presentes participarán en la conversación, ni se sentirán con el derecho y la autoridad para opinar en la discusión pero, si el asunto a tratar tiene relación con el arte, la gran mayoría considera que puede hacer algún aporte. La gente tiende a creer que sabe de arte porque opina acerca de él desde el gusto y no desde el conocimiento. Sin embargo, esta categoría es limitada: “El gusto es un obstáculo para lograr contacto con el proceso artístico. La obra no debe ser racionalizada ni explicada, el gusto desvía las cosas, se aplica a la belleza y la belleza es un promedio de cosas y la define un promedio, es una banalización del conocimiento”. (Luis Camnitzer, Víctor Laignelet, Biblioteca Luis Ángel Arango, 2011).

Un segundo elemento en el tema del arte es la creencia arraigada de que la finalidad del arte es la producción de objetos (bellos, claro) y la entretención del público. Es por ello que encontramos a directivos de entidades públicas, rectores de universidades, directivos de facultad y programa que, sin pertenecer al campo, toman decisiones, formulan políticas y asignan recursos a partir de su propia valoración de la pertinencia y el impacto del arte.

¹¹ A partir de este punto en el texto se intercalaran hallazgos y propuestas en una suerte de dialogo entre lo que existe y lo que yo propongo.

Tomando como punto de partida la anterior situación, me parece necesario que siempre se aclare desde dónde se habla y quién habla cuando se toca el tema del arte, reconocer que existen múltiples interpretaciones y definiciones del concepto arte y que es difícil llegar a una definición única. Sin embargo, parece esencial establecer una definición particular para la institución educativa y que ésta sea común a todos los estamentos de la institución; es decir, que desde la rectoría hasta los estudiantes, todos los actores de la comunidad compartan la misma idea en torno al concepto.

La situación ideal sería que de forma consecuyente y consistente esta práctica permeara el sistema educativo externo a la institución. Aunque parece una empresa mítica e imposible cuando la planteo, quisiera pensar que por lo menos en lo fundamental es posible llegar a un marco teórico común.

Pregunta 1: ¿Cuál es la definición de arte en su institución?

Parece importante citar algunas de las ideas que me cautivaron en estos dos años de investigación y trabajo en torno al tema, especialmente porque son ideas vivas, de gente relacionada con el campo, que tiene vínculos con la universidad y que está pensando en este problema. Alguna vez pensé que era la única persona que se preguntaba ¿qué hace el arte en la universidad? ¿Es la universidad un lugar para el arte? pero en un solo año me encontré con por lo menos tres foros académicos que plantearon preguntas similares. Con mis notas de esas conferencias estoy trabajando este texto. A continuación algunas de las “definiciones” de arte citadas fuera de contexto.

“El arte es una forma de transformación singular”. (Jorge de la Rosa, filósofo, *Encuentros de Creación, Pedagogía y Políticas del Conocimiento*, Universidad de Bogotá Jorge Tadeo Lozano, noviembre de 2011)

“Respuesta a problemas interesantes que generan otros problemas interesantes”. “Un problema original en el arte es aquel que no ha sido explorado por otro, y la idea es

solucionarlo de la forma más económica y elegante, que se desarrolle de una forma comunicable, la factura sea perfecta y que la relación entre solución y problema sea un paradigma. Adicionalmente, debe ser referencia para otros productores”. (Luis Camnitzer, Biblioteca Luis Ángel Arango, 2011)

“El arte es una condición humana esencial, el arte cambia de soporte, el arte es una constante, los problemas sociales son circunstanciales, el artista hace el resumen de su tiempo”. (Maestro Cruz Diez, Universidad de Bogotá Jorge Tadeo Lozano, febrero 18 de 2011)

“Se desconfía de la palabra arte y se prefiere una posición ética. La tensión entre lo que la sociedad quiere que suceda y el arte que confina la subversión en un campo contenido. El arte es un campo para hacer subvenciones sin poner en peligro a la sociedad”. (Luis Camnitzer-Víctor Laignelet, Biblioteca Luis Ángel Arango, 2011)

“El espacio del arte es el espacio de la metáfora que no quiere tener la lógica de la explicación como estructura única”. “En arte, hacer es una manera de pensar”. (Lucas Ospina, *Encuentros de Creación, Pedagogía y Políticas del Conocimiento*, Universidad de Bogotá Jorge Tadeo Lozano, noviembre de 2011)

“El significado es diferente del sentido de las cosas”. (Víctor Laignelet, Biblioteca Luis Ángel Arango, 2011)

“La producción de conocimiento artístico no es inocente: señala la inequidad, se pregunta por el poder, el dolor, la belleza”. (Marta Cabrera, *Encuentros Emergentes*, Universidad de Bogotá Jorge Tadeo Lozano, noviembre de 2011)

“El arte es un lenguaje que se debe ensuciar, la aparición de códigos y prejuicios, no es solo conceptual, no es solo formal, no es un equilibrio entre las cosas. Es ver la cosa, leer la cosa y cuestionar la cosa”. (Humberto Junca, Conferencia “Educación en el Arte”, BLAA, 2011)

“El arte no busca dar soluciones, no es verificable, no es comparable, no es repetible, no es útil, no es rentable, no es lineal, no es eficiente”. (Nicolás Samper, *Encuentros de Creación, Pedagogía y Políticas del Conocimiento*, Universidad de Bogotá Jorge Tadeo Lozano, noviembre de 2011).

A partir de estas afirmaciones, mal que bien yo construiría mi propio *frankenstein* de definición del arte que sería el pilar para mi escuela de arte imaginada. La idea es reconocer que existen múltiples formas de entender el arte; considero que todas son válidas según como se planteen: el arte como agente transformador, el arte como traductor, el arte como evidencia, el arte como lenguaje adicional, el arte como productor de nuevos significados, etc. Me apego a una definición sencilla que no discute con las otras y que creo que las contiene: El arte — como lo expresé en el marco teórico de este documento— es para mí una forma de formular preguntas e intentar, a partir de la construcción de esas preguntas, crear espacios de reflexión. Así las cosas —en mi caso— cuando hago una pregunta y produzco algo a partir de ella, estoy señalando o bien la pregunta, o una posible respuesta, o una ridiculización de la situación, o solo un fragmento, esto con la intención de provocar algún pensamiento en el observador y ampliar el conocimiento acerca del asunto específico tratado.

Pregunta 2: Si quisiera fundar una escuela de arte, ¿estaría inmersa en una universidad?

A pesar de que se reconoce que la educación artística es un área fundamental y obligatoria en la política educativa del país, la representante del MEN nos informa en su intervención en los *Encuentros de Creación, Pedagogía y Políticas del Conocimiento*, (Universidad Jorge Tadeo Lozano, Noviembre 2011) que no se cuenta con suficientes docentes para el campo y que los pocos que hay están concentrados en las áreas urbanas. Yo me pregunto por la calidad de la preparación en arte y por la educación artística de esos docentes.

Adicionalmente, la educación artística se piensa desde los preceptos de arte y no desde los de la pedagogía con lo cual, desde los más tempranos niveles de la educación, el arte está perdiendo terreno e impacto en la formación de los estudiantes. Si combinásemos los postulados del arte y la pedagogía, probablemente se podría recuperar el saber resultante de la experiencia. “Si se le da importancia en la vida, la experiencia puede desencadenar emociones profundas, la experiencia no es lo que pasa sino lo que *me* pasa, la experiencia es subjetiva porque su lugar es el sujeto”. (Jorge de la Rosa, *Encuentros de Creación, Pedagogía y Políticas del Conocimiento*, Universidad de Bogotá Jorge Tadeo Lozano, noviembre de 2011).

La pedagogía ha dejado de lado la experiencia como generadora de conocimiento y herramienta para expandir el campo. De la Rosa¹² nos invita a reflexionar en torno a la experiencia y su particular forma de producir conocimiento que —desde la ciencia— se ha asfixiado, venido a menos y desconocido su potencial, considerándose como un saber inferior; sin embargo, la experiencia en su fragilidad, su irrepetibilidad, su singularidad está presente en las propuestas que aparentemente pueden dar un giro al sistema que actualmente domina el medio.

Objetivos para una pedagogía del arte: expandir el modelo de educación y la evaluación para incluir la singularidad y la excepcionalidad (en lugar de la estandarización y homogenización); ampliar la noción de conocimiento y dar campo a la experiencia como modalidad de conocimiento directo a partir de la percepción, emoción, memoria, imaginación e intuición; desarrollar una nueva dimensión del sujeto hacia el sujeto que tenga sensibilidad, imaginación, contexto histórico, múltiples relaciones, etc., un sujeto que se interpreta y que es subjetivo. (Víctor Laignelet, *Encuentros de Creación, Pedagogía y Políticas del Conocimiento*, Universidad de Bogotá Jorge Tadeo Lozano, noviembre de 2011).

¹² Jorge de la Rosa, filósofo.

Tal vez la columna vertebral imaginada de una escuela de arte contribuya a darle forma a estas ideas sueltas. ¿Cuál sería el objetivo de la escuela? El artista. ¿Cuáles los actores? Los estudiantes, los profesores, los directivos. ¿Cuáles los procesos? Un currículo flexible, la investigación, los procesos de creación y los recursos: la institución en su integralidad de propuesta académica, planta física y apoyo administrativo. Sin embargo, y para dejar nuevamente una pregunta en el aire, el arte está en constante evolución y tal vez por eso las facultades tienen dificultad para definirlo.

La escuela “perfecta” para mí puede no serlo para Ud. Y, ¿qué universidad querría una propuesta a la vez anárquica y flexible? ¿Qué ganaría con ello la institución? ¿Acaso algún prestigio?

Pregunta 3: ¿Qué es un artista? ¿Cuál es el perfil del egresado “artista profesional”?

Aunque pareciera que esta pregunta constituye el final del asunto, para poder estructurar una idea de escuela/programa de arte debe ser el principio, acompañada de la definición consensuada de qué se quiere enseñar. La formulación de un currículo se hace a partir del estilo de profesional que se quiere entregar a la sociedad, más aun cuando el currículo debe ser lo suficientemente flexible para que el profesional pueda ser lo necesariamente impertinente para que su producción sea pertinente.

Se describe al artista¹³ como un sujeto que se dedica a “deambular deliberadamente sin rumbo fijo, ni quietos ni moviéndose, ni adentro ni afuera se soportan. Trabajan sin guía, se dejan llevar por el azar, documentan la experiencia propia. Pueden variar entre una actitud de cazador o de pescador para obtener lo que quieren hacer”. (José Alejandro Restrepo, *Encuentros de Creación, Pedagogía y Políticas del Conocimiento*, Universidad de Bogotá Jorge Tadeo Lozano, noviembre de 2011).

¹³ Diagrama Anexo 6.

No pretendo representar al artista como el incomprendido o el vago minimalista que se dedica más que todo a no hacer nada, en una postura de superioridad. Quiero señalar que el artista es —en primera instancia— un observador. La observación del artista no es equivalente a la de los profesionales de las otras disciplinas porque se concentra solo en algunos elementos y no en el concepto como un todo; el artista edita la realidad y la reacomoda en mundos imaginados; si es un buen manipulador puede convencer al observador de lo que cree, obtener una resonancia de sus propios deseos y pasiones en el otro. “El artista debe desconfiar de los caminos transitados y buscar en los lugares menos populares”. (José Alejandro Restrepo, *Encuentros de Creación, Pedagogía y Políticas del Conocimiento*, Universidad de Bogotá Jorge Tadeo Lozano, noviembre de 2011). Un artista no tiene que formular ni demostrar teorías y definitivamente no está buscando la verdad.

La escuela/programa debe propiciar en el artista la singularidad y la capacidad de permanecer alerta. Pero, ¿para qué y para quién? Deberíamos hacernos estas preguntas en una suerte de rendición de cuentas en una institución. ¿Para qué se daría la organización a la tarea de formar individuos con estas características y capacidades? “El pensamiento crítico planteado desde el arte, cuando se hace real y se relaciona con la política y el contexto, hace que el arte deje la posición cómoda que tiene y se haga preguntas éticas; para qué se hace lo que se hace y lo que se hace público. Y que ponga atención al efecto de la obra en el público. Entre la intención con que se hace algo y el efecto una vez instalado aparece una contradicción, una disonancia” (Luis Camnitzer, Víctor Laignelet, BLAA 2011) y por eso es tan importante comprender qué es el arte y para qué sirve; saber reconocer los problemas que rodean al artista y que éste los pueda plantear en el lenguaje del arte y los regrese a la sociedad en forma de preguntas y postulados para que ésta en su conjunto los recoja y confronte. Más allá de la definición de arte que tenga el programa, es importante reconocer cuál es el objetivo macro que tiene en la formación de individuos en la institución, cuál es su

compromiso ulterior con la sociedad a partir de los egresados de cada uno de los programas que ofrece. Si consideráramos que, por ejemplo, un rasgo de nuestra época es hacer obsoleta a la persona y su personalidad, unificando / globalizando / estandarizando, la escuela / programa en su propuesta ¿está empoderando a unos ciertos sujetos para que puedan verse a sí mismos, al mismo tiempo, mientras nadan en una piscina?, ¿para que puedan leerse desde el borde de la página en la que están descritos? Lo importante es tener claro qué van a hacer esos profesionales con esas capacidades... ¿acaso les estamos entregando herramientas como las de Perseo: un casco para que sean invisibles, sandalias aladas, una espada y un escudo, y les estamos enseñando a mirar de forma indirecta para que puedan matar al monstruo sin convertirse en piedras? Pero, ¿qué sucede después de eso? ¿Qué hay más allá? Como institución, ¿entendemos para qué estamos formando a esos profesionales? Los artistas se están desempeñando como críticos, curadores, pintores, museólogos, editores, etc. de ahí que el principal activo del egresado de un programa es que se forme un criterio, construcción y configuración de un pensamiento crítico. Pero nuevamente nos encontramos con la pregunta relacionada con el valor agregado, específicamente ¿para qué? Desde mi desesperación pregunto: ¿acaso para después aislarlos?

La pregunta de para qué se forma un profesional, aunque se hace en todas las disciplinas, tiene respuestas quizás más fáciles de enunciar cuando se refiere a médicos, ingenieros o abogados. Siempre parece más difícil sustentar la respuesta a la pregunta de ¿para qué invertimos en formar artistas? Si la institución entendiera qué es el arte y cuál es su articulación con la misión y el plan institucional, esta pregunta no tendría lugar.

“Se supone que el artista/creador trabaja para el otro, el problema de la autonomía del artista debe ser defendido desde la universidad donde hay músculo para garantizar la valoración social y de los procesos propios del arte”. (Alberto Saldarriaga, *Encuentros de Creación, Pedagogía y Políticas del Conocimiento*, Universidad de Bogotá Jorge Tadeo

Lozano, noviembre de 2011). ¿Es acaso la institución la que tiene que validar la profesión o son los artistas profesionales los que tienen que hacerlo?

Estas preguntas me llevaron a revisar los perfiles de egresado de algunas instituciones que ofrecen programas profesionales en artes en Bogotá con el fin de contrastar los postulados anteriores en torno a qué es un artista y si puede ser el resultado de un programa de educación superior. A continuación presento los hallazgos de las páginas Web de las instituciones consultadas.

El perfil del egresado del programa de arte de la Universidad de los Andes

La página web presenta el catálogo general de cursos 2010 y dice sobre el egresado del programa de arte a nivel de pregrado:

“Perfil del egresado:

Los egresados del Departamento, cuya historia comienza en 1959, han sobresalido en diferentes campos de la cultura. Entre otros podemos mencionar a Beatriz González, María Fernanda Cardoso y Luis Caballero, entre otros.

Así mismo, se desempeñan como:

Artistas destacados en el campo nacional e internacional

Directores de museos e instituciones culturales

Investigadores

Historiadores del arte

Gestores culturales

Creativo en el campo editorial o agencias de publicidad”

http://catalogo.uniandes.edu.co/Catalogo_General_2010/Facultades/Facultad_de_Artes_y_Humanidades/Departamento_de_Arte/Programas_academicos/Arte/perfil_del_egresado.php, consulta del día 12 de julio de 2012).

Si consultamos el perfil del egresado del catálogo general de 2007, la única diferencia es que en lugar de creativos se refieren a “*diseñadores gráficos en editoriales, agencias de publicidad, etc.*”. Esta misma descripción aparece en el catálogo general de 2006 y es cambiada por la actual en 2008.

([http://catalogo.uniandes.edu.co/Catalogo_General_2007/Facultades/Facultad de Artes y Humanidades/Departamento de Arte/Programas academicos/Arte/perfil del egresado.php](http://catalogo.uniandes.edu.co/Catalogo_General_2007/Facultades/Facultad_de_Artes_y_Humanidades/Departamento_de_Arte/Programas_academicos/Arte/perfil_del_egresado.php), consulta del día 12 de julio de 2012)

El catálogo 2001-2002, que también está disponible en línea, no incluye el perfil del egresado. No hay consultas para periodos anteriores en línea.

En la consulta de la página del Departamento de Arte, se encuentra el siguiente texto que puede ser complemento del perfil del egresado: “*Por medio del estudio de las diversas áreas del saber y del quehacer artístico, el estudiante desarrolla su potencial creativo y crítico, lo que le permitirá proponer y producir obras artísticas en distintos medios de expresión de una manera responsable y reflexiva.*”

(<http://arte.uniandes.edu.co/pregrado/programa-arte/>)

Perfil del egresado de la Universidad de Bogotá Jorge Tadeo Lozano

En la página web de Universidad no se incluye un perfil del egresado como tal pero, en la descripción del programa, aparece el siguiente texto:

“Perfiles:

b. ¿En qué área laboral se desempeña un Maestro en Artes Plásticas?

Los sistemas del arte, la cultura y la sociedad, a partir de su producción en las áreas de plástica visual, espacial, medios, social y pensamiento poético.

El campo académico en donde establece vínculos con la docencia, la creación y la investigación.

El campo institucional del arte, a partir de proyectos curatoriales, exposiciones, publicaciones y actividades diversas.

El campo de las industrias culturales por medio de procesos de gestión y generación de proyectos.

Las comunidades heterogéneas por medio de agenciamientos artísticos y procesos colectivos.

La interacción creativa con disciplinas afines y otros saberes transdisciplinares”.

(http://www.utadeo.edu.co/programas/pregrados/artes_plasticas/, fecha de consulta julio 12de 2012)

Perfil de egresado de la Universidad Nacional

La misma consulta se realizó en la página de la **Universidad Nacional** donde no me fue posible encontrar un perfil del egresado.

Perfil de egresado de la Pontificia Universidad Javeriana

El perfil del aspirante y egresado de la Javeriana es el siguiente:

“El egresado de la Carrera de Artes Visuales de la Universidad Javeriana podrá ejercer su actividad laboral de la siguiente manera:

Graduados en cualquiera de las áreas de énfasis:

-En la expresión a través de los materiales, medios, procedimientos y técnicas de las artes visuales, de ideas, reflexiones y formulaciones críticas en relación con el arte mismo, con el individuo, con la sociedad en general, con su contemporaneidad y con el proceso histórico al que pertenecen. Tal expresión permitirá de manera eficaz constituir los documentos que dan testimonio de una época y de las cuestiones de la identidad.

-En la aplicación de su criterio estético y creativo, en campos como escenografía o arte para teatro, televisión, cine o fotografía, publicidad, diseño y otras áreas afines, que desarrollan conceptos o problemáticas de la imagen.

-Adicionalmente, y dependiendo de las aptitudes individuales, en docencia, asesoría a instituciones pedagógicas o de gestión cultural y en la elaboración de textos críticos sobre el arte y los artistas.

Otras posibilidades laborales dependerán de las profundizaciones realizadas por el estudiante, de acuerdo con el área de énfasis u opción complementaria cursada. Estas amplían las fronteras laborales en los siguientes campos:

Énfasis en Expresión Audiovisual: En la manipulación de medios audiovisuales como fotografía, cine, video o multimedia, con criterios y fines artísticos.

Énfasis en Expresión Gráfica: En artes gráficas, ilustración o diagramación, con un sentido artístico y con dominio de técnicas propias de las artes gráficas y plásticas, a través de medios tradicionales o de tecnologías contemporáneas, en todo tipo de impresos y publicaciones.

Énfasis en Expresión Plástica: En la expresión artística plástica, a través de la creación de imágenes realizadas en cualquiera de los campos técnicos explorados en la carrera, de ideas, análisis, concepciones o interpretaciones de su entorno y contemporaneidad.

Opción en Administración: Como gestor cultural y en el desarrollo de talleres e investigaciones en torno al quehacer cultural del país.

Opción en Educación: Como docente en la disciplina artística.

Opción en Estética: En la construcción de un discurso reflexivo y crítico desde la disciplina artística, generando a la vez un espacio donde sea posible pensar la cultura, el sujeto y la historia.

Opción en Historia: En la construcción del discurso histórico del arte mediante la elaboración de textos críticos o de comentarios sobre arte para toda clase de medios o publicaciones.”

(http://portal.javeriana.edu.co/portal/page/portal/Facultad%20de%20Artes/pla_car_artesv/Perfil%20del%20aspirante%20y%20egresado, consultado julio 12 de 2012)

Un intento de síntesis sobre los perfiles

Así las cosas, en algunas instituciones se enuncia mejor que en otras en qué puede trabajar un profesional artista graduado de esas universidades y cómo el campo se ha ampliado para los profesionales de arte. Los planes de estudio hacen un esfuerzo para permitir esa flexibilidad a fin de que el profesional pueda desempeñarse en campos tan diversos como los que enuncian los textos anteriores. Sin embargo, en ese perfil del egresado hace falta una referencia más puntual a la dimensión humana: no se describe la transformación que el programa ejerce en el estudiante para que pueda insertarse en la sociedad como una persona crítica, ni cuál es el valor agregado con que la universidad lo devuelve a la sociedad tras convertirlo en profesional, ¿qué puede esperar la sociedad de un profesional del arte?

En *Esfera Pública*, una publicación en red, apareció el pasado 13 de julio de 2011 un texto de Gustavo Zalamea que hablaba de la reforma académica del programa de artes en la Universidad Nacional. El maestro Zalamea decía:

La escuela de Artes Plásticas tiene que proponer el máximo deseable para su egresado de pregrado: Un artista pensante, crítico de todos los sistemas de privilegios; una mujer o un hombre capaces de producir obras y conocimientos, y modelos de comprensión y de convivencia, capaces de orientarse hacia la formación, capaces de desarrollar proyectos de gestión y organización de eventos y exposiciones. Capaces de ser útiles a sus comunidades de origen, capaces de producir valores culturales. Capaces también si

quieren de continuar sus estudios de especialización en historia, en museología, en multimedia, en imagen gráfica y pictórica, capaces también, si quieren de emprender estudios de maestría y doctorado. (Zalamea, 2011. Texto del maestro del año 2005).

Y ahí está el artista que es un individuo inserto en la sociedad en la cual trabaja, en la cual debe involucrarse, en la cual debe ser útil, a la cual debe criticar, en la cual debe formular preguntas, un artista con responsabilidad intelectual hacia su comunidad. El artista como persona, no como un producto de un sistema educativo que sale al sistema económico y es absorbido eficientemente por el aparato productivo.

Me pregunto en qué momento comenzó a relacionarse la calidad de la educación que se recibe en una institución con el nivel salarial de los egresados de la institución, o con el poder político de dichos egresados... No tenemos que pensar mucho, ni muy profundo, para comprender que los valores que estamos utilizando como criterios de medición de calidad y éxito no tienen una relación directa con los beneficios hacia la sociedad. La revisión de estadísticas como las del observatorio del mercado laboral donde vemos cuáles egresados, de qué instituciones y de cuáles programas son los mejor remunerados, o las cifras de las pruebas Saber pro no están dando cuenta integral de los egresados como personas. Me pregunto, ¿al fin de cuentas qué es la educación? ¿Un entrenamiento para aumentar los ingresos o acaso algo más?

Pregunta 4: ¿cómo decide el estudiante que quiere estudiar arte y para qué?

Cada vez son menos los sujetos que llegan a los programas de arte porque dibujan bien; ya casi no quedan programas que exijan una prueba de aptitud en el campo. Quienes llegan allí son simplemente personas con preguntas, en ocasiones confundidos porque les gusta todo y nada, son gente crítica, sujetos desilusionados, perdidos en ideales fantásticos, que quieren recrear sus propios mundos. “Los estudiantes no son recipientes vacíos, son colegas mal preparados” (Luis Camnitzer, BLAA, 2011). El programa tiene la responsabilidad

de preparar a los estudiantes¹⁴ para enfrentar la tensión entre su producción como artistas y la supervivencia en el medio en que viven.

“Un estudiante no se hace artista en la universidad” (Calos Villana, *Encuentros de Creación Pedagogía y Políticas del Conocimiento*, Universidad de Bogotá Jorge Tadeo Lozano, noviembre de 2011). La universidad proporciona al estudiante de arte un espacio para ser, para experimentar, para observar. “La importancia de la distancia entre la enseñanza y el aprendizaje del arte... uno aprende arte entre salones, en espacios que cuentan con el amueblamiento adecuado y la iluminación, pero es cuando sale del salón que tiene experiencias vitales”. (Humberto Junca, Conferencia “Educación en el Arte”, BLAA).

En el marco de este trabajo se entrevistó a tres egresados del programa de arte de la Universidad de los Andes —y a mí misma— acerca de su intención cuando empezaron a estudiar y su elección de universidad.. Los resultados a esas preguntas son los siguientes:

¿Cuál era su idea cuando entró a estudiar arte, en qué pensaba que iba a trabajar una vez graduado?

Tres de los cuatro entrevistados (incluida yo) contestaron que su interés era la pintura y que querían ser pintores. Uno de ellos afirmó específicamente; “la verdad es que para entonces no sabía muy bien en qué me estaba metiendo. De alguna manera entré con la expectativa decimonónica de entrar en una academia de arte para aprender técnica” (Entrevistas egresados, anexo 2). El cuarto entrevistado estaba interesado en el arte moderno y quería ser historiador del arte.

¿En qué trabaja actualmente? Describa brevemente la naturaleza de su trabajo.

Entrevistado 1: “Ahora estoy trabajando como crítico e historiador de arte. La mayor parte de mi desempeño profesional ha sido en el área de curaduría y escritura sobre arte. En su totalidad, los trabajos que he realizado se han ejecutado como *freelance*. A pesar de lo

¹⁴ Diagrama Anexo 2.

irregular de esta forma de empleo, me ha ido bien. El trabajo casi nunca ha faltado y he logrado obtener varios logros profesionales importantes. A veces sigo haciendo obra, pero la verdad me ha sido imposible vivir de mi trabajo como artista”.

Entrevistado 2: “Trabajo en el área de estudios de *Performance*. Voy a iniciar mis estudios de doctorado en el área de Theatre and Performance Studies. Me interesa contribuir en el área de la transformación creativa de conflictos y mejorar la *performatividad* de los procesos y las instituciones que colaboran utilizando las artes (escénicas, plásticas, etc.) como medio para la desnaturalización de la violencia y soporte de procesos de reintegración social”.

Entrevistado 3: Hago esculturas e instalaciones.

Yo: pinto, pero no vivo de pintar; continúo estudiando y buscando un trabajo que me permita hacer arte y vivir de ello.

¿Cuál fue el o los aprendizajes que recibió en la universidad que más han aportado a su desempeño profesional?

La respuesta está concentrada en las bases académicas que se recibieron, las prácticas, la escritura como ejercicio creativo, la noción de lector/público y la posibilidad de aceptar múltiples lecturas de un mismo objeto. Mi respuesta es que hay mucho que aprender, que no alcanza el tiempo y que hay que persistir para hacer algo medianamente bueno.

¿Por qué escogió estudiar en la Universidad de los Andes y no en otra?

Entrevistado 1: “Por tradición familiar. La verdad es que mi mama insistió en que estudiara lo que yo quisiera pero en la Universidad de los Andes”.

Entrevistado 2: “Porque ofrecían énfasis en historia del arte”.

Entrevistado 3: “Yo visité la Javeriana y la Tadeo, y hablé con los decanos para conocer lo que ofrecía cada facultad. En ese momento, el proyecto y el pensum de los Andes era el más coherente y la diferencia de costos no era tan alta como ahora. Los Andes son conscientes de que ofrecen un servicio, mientras que en la Javeriana la educación es un poder.

Y por supuesto los recursos de los Andes —talleres, salas de computadores— valía la pena el esfuerzo”.

Yo: Por razones diversas: me presenté a la Nacional y no pasé; en la Tadeo me pedían el Icfes y el mío era muy viejo. Me ofrecieron un trabajo de medio tiempo en los Andes, así que sin mucho análisis académico pedí el reintegro y pude trabajar y estudiar al mismo tiempo.

¿Qué cree que le faltó aprender en la universidad?

Entrevistado 1: “Me hubiera encantado tener como herramientas para el mundo exterior. Esto es cursos de *art business* que forman parte del área de proyectos culturales. Si uno pretende vivir de hacer arte, es necesario comprenderlo como negocio”.

Entrevistado 2: “Pensar en términos de mercado”.

Entrevistado 3: “Gerencia, algo de contabilidad, costos, algunas pautas de negociación y manejo de proyectos. Todo esto pues a la larga uno trabaja como independiente”.

Yo: Más técnica.

¿Eliminaría alguna cosa del programa y por qué?

Las respuestas no correspondieron a la pregunta: dos de los entrevistados criticaron la calidad de los profesores y no asuntos de contenidos del programa. Yo considero que me faltó tiempo y más contenidos así que, más que eliminar, lo engordaría.

A manera de síntesis, se puede decir entonces que sí hay una elección inicial basada en el gusto por la pintura y los productos del arte, y que en el proceso de elección de institución no prima el estudio del programa, ni el perfil del egresado. En ese sentido, la decisión de estudiar arte no es coherente con la definición de arte propuesta en este texto, sino con aquella que precisamente se critica: querer hacer objetos. Este asunto no se puede tomar a la ligera, que requiere no solo aclaración en la institución sino para los aspirantes y, por qué no, para la sociedad en general (ya lo expresaba la Ministra de Cultura). De hacerse un estudio amplio

con los egresados y los aspirantes se encontraría información que serviría para ajustar los programas para las cohortes que siguen llegando a la institución. En este punto del proceso considero que con tal solo 3 entrevistas y mi experiencia personal no puedo documentar los hallazgos a este respecto, pero si creo que este es un tema que requiere una investigación mas amplia.

Pregunta 5: ¿Cómo es un profesor de arte?

Tal vez la respuesta más desafiante que recibí a este interrogante, desde mi postura de estudiante de una maestría en pedagogía, fue la del director del Programa de Arte de la Universidad de los Andes, Lucas Ospina, cuando afirmó que preferían que sus profesores fueran más artistas que profesores. Pero, tras reflexionar y después de toda esta “investigación”, creo que esta inquietante respuesta es en sí misma una de las posturas del programa y que ilustra bastante bien los desencuentros entre institución y programa que quiero ilustrar en este texto.

En el documento de actualización del programa de Bellas Artes de la Universidad Jorge Tadeo Lozano se enuncia lo siguiente:

Profesor y estudiante son conjuntamente sujetos en construcción permanente. El docente encargado de la formación en poiesis, ha de ser él mismo en su campo profesional un activo creador (poietai) y así mismo practicarlo en su didáctica asumiendo un proceso de agenciamiento pedagógico y creativo de naturaleza grupal y contextualizada, que facilite en el estudiante la necesidad no solo de adquirir y aplicar la técnica, desarrollar la práctica y conocer la teoría, sino de rearticularlas en sincronía con la emergencia de su potencial creador de forma cada vez mas autónoma. Lo fundamental consiste en apoyar al estudiante a desarrollar la capacidad de deconstruir supuestos y escuchar su propia voz para transformar la fuerza del deseo en voluntad creadora orientada a construir una actitud que lo lleve a “la creación libre de las propias reglas del juego de

su práctica artística”, y finalmente a proponer una forma particular de ethos del artista que dará cuenta de la posición estética, crítica y poética en y con el mundo”

(Universidad Jorge Tadeo Lozano, 2010, p. 20).

Un profesor¹⁵ de arte debe poder expresarse en los medios propios de arte, estar insertado en el campo a fin de tener un discurso, una propuesta, que sea propia del medio y que se encuentre legitimada en este. Como profesional del arte, debe conocer el oficio desde lo técnico y práctico y no solo a partir de lo teórico; debe ser capaz de desarrollar procesos y formular preguntas a partir de lo experimental y experiencial, ponerlas a circular ejerciendo sus virtudes burguesas (leer, escribir y criticar) y desde un pensamiento autónomo, con capacidad crítica y de reflexión, para con ello proponer y resolver problemas del arte a través de procesos creativos y de la investigación. Adicionalmente y no menos importante, debe tener una postura pedagógica propia y conocer la de su empleador, haberse preguntado y tener propuestas en términos del lugar de enseñanza: físico y conceptual, el método, las estrategias, las herramientas adecuadas y la forma de evaluación.

Para esta investigación, hablé con cuatro profesores de la Universidad de los Andes que participaron en la reformulación del programa en 2007 y, partiendo de esas conversaciones, me voy a aventurar en la siguiente descripción:

A la pregunta ¿cómo ve usted la relación entre arte y educación en un sentido amplio? los docentes contestaron: “La relación entre arte y educación es fundamental, el arte debería estar más presente en todos los niveles de la educación en Colombia. El arte en los niveles básicos de la educación primaria y secundaria se enseña como manualidad, pero su potencial como agente de transformación, de cambio, de conciencia, es desaprovechado. Por otra parte, hacen falta artistas que se dediquen a la enseñanza del arte; existe una porción amplia de la comunidad educativa que sabe más de educación y teoría de la educación artística que de arte,

¹⁵ Diagrama Anexo 3.

historia del arte o artistas” (Lina espinosa, entrevista 2011). También destacaron que el arte tiene el potencial de comunicar el conocimiento desde distintas perspectivas (Ivonne Pini, entrevista 2011) y que dicho potencial es desarrollador de la autonomía y el pensamiento crítico en los estudiantes —dos objetivos comunes a los postulados de casi todas las instituciones educativas.

A la pregunta ¿qué tan enseñable cree que es el arte?, tres de los encuestados respondieron que el arte se puede enseñar y que gran parte de la responsabilidad está en la disposición, sensibilidad y capacidades de observación, reelaboración y discernimiento de los estudiantes para el aprendizaje. Uno de ellos expresó que no enseñaba arte sino que su práctica busca “propiciar los espacios para que el proceso creativo se dé. En las clases genera espacios de discusión a partir de imágenes, textos y generación de nuevos contenido” (Jaime Iregui, entrevista 2011).

Los mismos tres docentes contestaron a la pregunta ¿cómo enseña usted arte? proponiendo estrategias como la siguiente: “Remitiéndome al arte a partir de mi experiencia como artista. Formulando preguntas muy sencillas: qué se, qué veo y qué logro del problema que voy a abordar para la realización de un proyecto. Hay dos instancias: una que son los problemas básicos donde planteo ejercicios específicos alrededor de la forma y el volumen, y la segunda que es la formulación de preguntas para la realización de un proyecto personal” (Consuelo Gómez, entrevista 2012). En las asignaturas teóricas se utiliza básicamente la metodología de clase magistral y la de seminario, trabajando a partir de lecturas y unidades de exposición que posteriormente se utilizan para generar discusiones y desplazar el conocimiento hacia los bordes para reformularlo en otros términos.

Ante la pregunta ¿cómo evalúa usted a sus estudiantes? se comprobó que cada docente tiene una forma distinta de aproximarse al tema, algunas más concretas que otras y siempre en relación con el método. Por eso se habla de “dar valor a los siguiente aspectos: participación,

investigación, proceso” (Consuelo Gómez, entrevista 2011) —para asignaturas del tipo taller—; evaluaciones escritas, formulación de preguntas como comprobación de lectura, elaboración de ensayos y participación, en las asignaturas expositivas y los seminarios (Pini, entrevista 2011), o “se evalúa no por el contenido de la asignatura sino por la capacidad de interpretación y reelaboración del estudiante” (Iregui, entrevista 2011). Esto último requiere, como lo expresó la otra entrevistada (Espinosa), de una definición de criterios anterior y clara con los estudiantes para que no se presente una situación en la que cualquier cosa es válida en el aula de clase. Sin embargo, nuevamente encuentro en Lucas Ospina una respuesta desafiante y novedosa cuando expresa “hagan trampa al modelo, pónganle 5 a todos y liberen la crítica” (Lucas Ospina en *Encuentros de Creación, Pedagogía y Políticas del Conocimiento*, Universidad de Bogotá Jorge Tadeo Lozano, noviembre de 2011), propuesta justificada diciendo que al tener todos los estudiantes la máxima calificación por el simple hecho de asistir a clase y entregar un trabajo, cuando se hacen ejercicios de coevaluación y reflexión en torno a los trabajos entregados, los participantes se sentirían tranquilos de expresar su opinión sin que se presenten consecuencias para sus compañeros —tales como pérdida de materias— y, a la larga, los trabajos presentarían niveles de calidad correspondientes al mejor esfuerzo de los estudiantes en busca de esa retroalimentación genuina. El docente también se vería liberado de un factor de angustia y el aprendizaje conjunto docente-estudiantes sería integral en cuanto a la creación, la crítica, la expresión, el montaje, la formulación del problema, etc.

Aun cuando nos parezca que esto no es del todo formativo, debemos reconocer que solo en el ambiente educativo podemos cambiar las reglas con la excusa de obtener un mejor resultado formativo. Para el estudiante y el profesor de arte, la evaluación siempre es un asunto subjetivo, personal y esto hace que sea necesario servirse de estrategias que la liberen. Tampoco está claro si se puede definir un método de valoración del trabajo o si segmentar la

medición final en proceso/producto/pregunta sea eficaz, porque cada uno de los elementos debe estar bien formulado. Me aventuro a afirmar que o se tiene éxito o no, y por eso es mejor burlar el formalismo institucional de la calificación, ya que no podemos abolirlo. Recordemos que, en las academias de antaño, los mismos miembros del gremio hacían un reconocimiento del artista —tras años de observación de su trabajo— para aceptarlo como su par.

A la pregunta ¿qué cambios ha tenido su metodología de enseñanza a lo largo de sus años como docente? lo más interesante es que para todos ellos esta es una práctica totalmente viva: las preguntas cambian; los medios cambian; los textos cambian; el entorno cambia; no hay un curso igual al anterior aun cuando el tema sea el mismo; los estudiantes piden soluciones distintas a los problemas que el programa plantea y, en ese momento, la asignatura debe reinventarse. Lo importante es presentar unos contenidos estructurados y tener previstas actividades que propicien el conocimiento.

Pregunta 6: ¿A qué se refieren cuando hablan de procesos de creación y por qué debe fomentarlos la Universidad?

De forma independiente a cuándo abordemos el problema de la investigación, es necesario que se precise el asunto de los procesos de creación¹⁶ para este tipo de programas debido a que esta es una de las zonas de crisis en el asunto.

Un proceso de creación es un modo de trabajar, una forma distinta de producir conocimiento, una actividad individual que a través de formas de aceptar, conocer, sentir y utilizar, produce un conocimiento singular que es válido independientemente de su utilización posterior. “Para los procesos de creación se deben implementar procesos pedagógicos para procesos subjetivos y singulares” (Rosario Gutiérrez, Encuentros de Creación, Pedagogía y Políticas del Conocimiento, Universidad Jorge Tadeo Lozano, Noviembre 2011). Los procesos pedagógicos que se proponen son entonces procesos que están impregnados de la

¹⁶ Si se quiere hilar delgadito, se puede iniciar la discusión con el problema de la palabra creación y para sorpresa de algunos se traerá a colación a Dios y su condición de Creador. Por esa razón y para adelantarnos en esa situación, en este texto usaré la palabra creación —con minúsculas siempre— y con ello me refiero a los procesos de creación.

experiencia y la sensibilidad humanas, son procesos de trabajo directo entre el artista y el concepto —en el cual se involucra su memoria, su experiencia previa, sus emociones, la forma particular que tiene de expresarse y las conexiones que hace. “El proceso pedagógico debe involucrar las siguientes etapas: revisar e indagar, establecer categorías y buscar nuevas categorías (aquellas que develan nuevos significados), diseñar y producir, donde este último producir es el que hace visible los resultados” (ídem).

Los resultados de los procesos de creación presentan un problema para la lógica de medición administrativa que rige los sistemas universitarios actuales; incluso es problemática la evaluación de estos procesos cuando se trata de ejercicios con estudiantes. Lo valioso en un proceso de creación es probablemente el proceso en sí mismo, la deriva que implicó, el azar, los errores que se cometieron, la asociación libre de ideas y pensamientos, la telaraña de oportunidades, y no la satisfacción de una necesidad o la obtención de un producto final, su producción y reproducción de ser posible esta.

A mi entender, el desarrollo de estos procesos es muy efectivo para humanizar y construir comunidad; los procesos son útiles para advertir la diferencia, la diversidad, la autonomía, y ejercitar la tolerancia; siempre es útil crear incertidumbre donde hay consenso y, a partir de ahí, reflexionar y recomponer. Comprender el proceso es lo que permite que entendamos la línea de pensamiento del otro y quizás aprendamos de ella para utilizarla en otro proceso o actividad. En el registro de los procesos creativos se devela la forma que cada uno sigue de forma particular para contestar las preguntas que nos hacen y permite contrastes con proceso del otro. Si hacer arte es hacerse preguntas y tratar de contestarlas, el seguimiento a los procesos de creación es la metodología para aprender.

Para la institución, el valor agregado de un proceso de creación es:

La memoria de cómo se dio ese proceso, que además podría ser objeto de estudio de otras disciplinas según la relevancia y pertinencia de la pregunta que se formuló.

Es en la solución de preguntas entre grupos interdisciplinarios que unos y otros pueden aprender de los enfoques, necesidades y valores de los demás.

Es documentar cómo se puede sacar provecho a las múltiples fuentes, sistemas y procesos.

Es no desestimar el resultado o producto que el grupo obtenga. Es más importante revisar las relaciones que se dieron y documentarlas para luego reconocer esas individualidades en la sociedad y promover asociaciones para obtener mejores prácticas y resultados en comunidad.

Un ejemplo de un conocimiento que se dio en el campo del arte y ha sido desarrollado en los demás campos es la perspectiva, que se dio simplemente a partir de la búsqueda de la profundidad en el dibujo y la pintura, un proceso de creación que luego se documentó y contribuyó a la expansión del conocimiento en otras disciplinas.

Los procesos de creación son una de las formas de investigación que ocurren en el arte. La crisis radica en que, frente a la estandarización y homogenización de la investigación, estos no han encontrado canales para insertarse como es debido y por ello se está dando una pérdida de conocimiento y se está fomentando el informalismo y la apatía. La tensión y apatía en la evaluación de las propuestas y resultados de estos procesos es tal vez el primer problema que hay que resolver; partiendo de allí y en el desarrollo del proceso se tienen que enfrentar las demás dificultades. Lo básico es comprender que ese problema es de criterio humano y que solo pensar en esos criterios y aceptar diferencias en las condiciones y metodología puede generar resultados y avance en el conocimiento. Podría ser tan sencillo como tener la confianza para aceptar un discurso diferente.

Pregunta 7: ¿Cómo sería el currículo apropiado para un programa de arte?

Se hace necesaria la revisión de los programas de arte a partir del arte y no de la lógica administrativa, ni del Ministerio de Educación Nacional. A ese respecto, Gustavo Zalamea

expresó en 2005: “La escuela necesita una estructura fuerte pero también flexible... El resultado de esta compleja pero apasionante labor debería hacerse visible pronto, pero en ningún caso agotará una discusión sobre contenidos y metodologías que seguirá adelante porque constituye la esencia misma del espíritu universitario” (Zalamea 2011). No se pueden dar discusiones finales porque, cuando se cree en la transformación y el espíritu crítico, no hay absolutos. Yo me pregunto ¿se están dando discusiones? En las facultades no solo de arte sino también las de educación, ¿se están ocupando de este tema?

En el foro de la Biblioteca Luis Ángel Arango en que participó el maestro Luis Camnitzer se permitió un diálogo con los directivos de varios programas de arte destacados en Colombia. El director del programa de la Universidad de Antioquia explicó que el programa en sus orígenes tenía una estructura lineal, que contaba con profesores de áreas diferentes a las artes y programas de clase elaborados con base en la representación. Posteriormente se inició la implementación de los talleres bidimensional y tridimensional y, en sus palabras, lo “trágico” era que era muy difícil encontrar docentes. En un tercer momento, la institución comienza a preguntarse si la universidad está formando artistas colombianos que se adapten a las necesidades de la sociedad y qué es lo que miden las convocatorias y premios en relación con el plan de estudios. A partir de esta reflexión, la universidad propone un plan de estudios flexible, que se adapte a los intereses de los estudiantes. Compuesto por unas materias básicas obligatorias y otras opcionales, formación en historia y estética intensiva, y talleres integrados en los que trabaja el estudiante como si ya fuera un artista independiente. El plan de estudios también ofrece seminarios y talleres complementarios. El concepto del programa es enseñar al estudiante a saber ser, saber hacer y saber decir. Sin embargo, esta propuesta ha enfrentado dificultades: la polarización del pensamiento de los docentes y la indisciplina de los estudiantes.

Una segunda intervención la dio Miguel González de la Facultad de Artes Plásticas del Instituto Departamental de Bellas Artes de Cali. Él contó que, desde la fundación del instituto en 1936, se han presentado cambios importantes en términos de las relaciones con el alumnado pero que no se ha cambiado ni el sistema de la institución, ni el sistema nacional de educación, ni los sistemas de evaluación. Afirmó que las facultades no están seguras de qué es el arte porque su práctica está en constante evolución y, por ello, lo que el instituto hace es formar a sus estudiantes para cuestionar, desaprender y querer ser. La preocupación central del directivo es el futuro de sus egresados.

La escuela de la Universidad Nacional también presentó su posición en relación al tema de los planes de estudios de los programas de formación profesional de artistas. Se expresó en primera instancia que “no es lo mismo una escuela de arte moderno que una escuela moderna de artes” (Huertas, Miguel. Foro Biblioteca Luis Ángel Arango, 2011). El representante se remontó a 1886 y afirmó que desde esa época la función de las escuelas y exposiciones de bellas artes era la búsqueda del gusto educado y que fue solo a partir de la implementación del taller experimental que la educación en arte en la universidad dejó de gravitar alrededor de los problemas del buen gusto. En el taller experimental, afirmó el docente, desaparecieron las jerarquías y profesores y estudiantes pensaban en la experiencia, produciéndose un artista profesional pensador, capacitado intelectual y técnicamente. Hoy en día, el plan de estudios de la Universidad Nacional está estructurado por ciclos: un ciclo básico que permite la construcción de una voz propia al estudiante, un ciclo intermedio que le da responsabilidad y autonomía, y un ciclo final que le permite la exposición.

El programa de artes de la Universidad Jorge Tadeo Lozano también ha sido objeto de revisión recientemente y, en 2010, se presentó al ministerio su actualización. En ella se cambió la denominación del programa —desapareció el “bellas”— y se reestructuró el plan de estudios. El plan de estudios presenta en su sustentación una visión pedagógica y argumenta

que, a partir de una comprensión del constructivismo contemporáneo, permitirá al estudiante trabajar con la experiencia. Acoge las nociones del saber técnico, práctico y teórico en sus asignaturas y las integra en lo que denomina pedagogía “poietica”, donde da cabida a la incertidumbre y la deriva en un plan de estudios orientado a un “hacer transformador-creador que configure procesos, genere productos, construya conocimiento y sentido” (Universidad Jorge Tadeo Lozano, 2010, p. 15). El plan de estudios está organizado por áreas; cada una cuenta con un ciclo básico y uno de profundización. Las áreas son: plástica visual, plástica en medios, plástica espacial, plástica social, pensamiento poético y el área integradora, la de interplástica. Además incluye los componentes institucionales humanísticos, interdisciplinarios y cívicos. El estudiante decide en cuál área hace su énfasis.

Entonces, tenemos directivos concentrados en los premios y convocatorias, otros enfocados en el futuro laboral de sus egresados, unos que cada día se preguntan qué están haciendo mal y qué pueden hacer mejor, otros que intentan construir un marco pedagógico para su programa, otros que reorganizan asignaturas en nuevas y más sofisticadas áreas. Sin embargo, casi siempre las discusiones se resuelven cambiando una asignatura por otra, o cambiando el nombre de una asignatura por otro pero, en el fondo, la modificación en el contenido y el objetivo pedagógico de la asignatura son minúsculos. El ejemplo más cínico es quizás cuando se comprimen 2 y hasta tres asignaturas en una sola. El profesor dueño de la asignatura o los profesores del área ejercen su poder allí, si no son los gestores del cambio simplemente no se integran y acuden a las soluciones anteriormente expresadas. Las asignaturas de cada área dependen de los profesores de planta del programa y no de la lógica del campo. El que pierde no solo es el estudiante; la institución, el programa, los mismos docentes, todos pierden, pero quien más pierde es la sociedad.

El programa de la Universidad de los Andes¹⁷ también ha tenido modificaciones. Su estructura es matricial y propone cuatro diferentes áreas de concentración o énfasis. Las áreas son: artes plásticas, medios electrónicos y artes del tiempo, proyectos culturales, e historia y teoría del arte. A través, se encuentra organizado en 3 ciclos: básico, intermedio y avanzado. la diferencia estructural de esta propuesta con el denominado básico, intermedio y concentración que se tenía antes es que el ciclo intermedio se hizo significativamente más completo en la propuesta más reciente y el avanzado es más una propuesta transversal. El total de créditos para alcanzar el título profesional es de 132, inferior al del anterior plan de estudios aun cuando la duración sigue siendo de 8 semestres. Al ceñirse a este plan de estudios, el estudiante tiene que tomar una serie de decisiones en torno a sacrificar unos saberes y adquirir otros; por ejemplo, solo en el área de concentración profundizará un poco, en las otras toma unos cursos básicos y generales. Si, por ejemplo, su área de concentración son las artes plásticas, debe decidir si le interesa la pintura, el dibujo o la escultura pues, aunque podrían interesarle todas ellas, profundizar en ellas le exigiría pasar más semestres en la universidad. Yo personalmente habría querido asistir a más asignaturas técnicas. Los talleres interdisciplinarios, que permiten al estudiante enfrentar un problema individualmente y con el medio que prefiera, son apenas dos y el nuevo plan de estudios los reubicó en el área de concentración, dejando solo anteproyecto y proyecto como cursos comunes a todas las áreas y haciendo de ellos las materias de roce por excelencia. Mirando hacia atrás, me queda claro que para mí algunas asignaturas se quedaron cortas en lo que me ofrecían como aprendizaje, y que no me planteé suficientes problemas ni tampoco los más pertinentes; sin embargo, dichos problemas respondían no a una lógica pedagógica sino a la lógica financiera de la universidad y mía propia. El programa tiene que ser rentable y yo no puedo ser

¹⁷ Ver anexo 5,

estudiante toda la vida porque no tendría cómo pagarlo. Al cumplir con mis créditos, recibí mi título profesional.

En los programas sí se están dando discusiones. Lo que sería objeto de evaluación son los resultados de estos esfuerzos y luchas, preguntarse si los cambios son significativos o son simplemente cambios en el discurso, pero no estructurales. Preguntarse ¿cuál es el objeto de estudio de un programa de arte? Y, tal vez en la aventura de ser coherentes, se tendría como punto de partida que en vista de que no hay una definición de arte estable y definitiva se puede arrancar del estudio de las definiciones existentes para comprender aquella que se apropió para el programa y la institución. Una vez alcanzado ese primer objetivo, sería esencial afrontar los problemas de la propia experiencia y de la experiencia de otros iniciando así el aprendizaje e interiorización del pensamiento crítico contextualizado. Mirar al otro a la vez que me miro a mí. Mirarme a mí en mi relación con el otro, contrastado con el otro, atravesado por el otro, experimentando al otro. También es importante que se ofrezca una cátedra muy completa de la historia del arte, enfocada a revisar qué problemas estaban planteando y resolviendo los artistas en cada época y cómo decidieron resolverlos desde el lenguaje del arte.

Así las cosas, la propuesta es un currículo problémico, en el cual uno nunca terminaría de estudiar. Quizás, a partir de cierto punto, podría otorgarse un título universitario, pero cada periodo se plantearía un problema distinto y todo el programa trabajaría en él —todos los estudiantes y profesores. Las asignaturas electivas podrían tomarse en otras disciplinas para encontrar información y formas de solucionar el problema. Estudiantes y profesores de otras disciplinas interesados en el problema podrían participar en las discusiones para aportar con sus conocimientos y resolverlos en términos de sus propios saberes.

Cuando me desempeñé como analista de planeación en la Universidad de los Andes, en mi primer año de trabajo nos encontramos con que uno de los objetivos del plan de

desarrollo del 2001 era contribuir a la solución de problemas del país. Construir un indicador administrativo coherente para medir ese objetivo no era tarea fácil:

de problemas del país solucionados por la Universidad de los Andes/# total de problemas del país

En una propuesta curricular como la que planteo, este objetivo no sería tan descabellado. El objetivo es loable, es lo que se espera de una concentración de inteligencia como la que ostenta un medio universitario, y es la forma en que ésta puede y debe trabajar para la sociedad.

Pero dejemos atrás mi ensoñación y propuesta de lo que podría ser el currículo para un programa de arte. Me pregunto cómo se llegó a una enseñanza tan estructurada y ‘curricularizada’ del arte. Si retomamos a Camnitzer, él decía que en “la Academia Francesa no se enseñaba arte sino técnica” (Camnitzer, *Arte y enseñanza: la ética del poder*, p. 28); hoy en día se procura enseñar ambas cosas: primero, la técnica (con poco rigor) y, segundo, arte (con posturas confusas), en un afán bien intencionado de no transmitir un concepto inflexible a los estudiantes sino de dotarlos de las herramientas para que construyan su propia definición. Sin embargo, no todos los estudiantes tienen la capacidad de hacer ese tipo de lecturas. Esta situación da lugar a profesionales que no saben qué hacer y, desgraciadamente, tampoco dominan el cómo ni el para qué. Entonces, no se reconoce valor en la enseñanza del taller ni de lo académico, y se pierde la oportunidad de diferenciación y calidad para la institución.

En términos generales, los planes de estudio se estructuran en bloques o áreas que intentan cubrir la historia, la teoría y las técnicas del arte pero, desafortunadamente, son propuestas compartimentadas que no se vinculan transversalmente entre sí, son una tradición histórica en el campo que ocasionalmente aceptan un nuevo elemento y que permiten un entendimiento transversal del campo marginal. Además, en virtud de permitir la ‘electividad’

se dan desequilibrios entre técnica y teoría que impiden que la disciplina quede bien fundamentada en todos sus aspectos: técnico, práctico, teórico y creativo.

El deber de las instituciones es generar la elite productora de arte a partir de un perfil del egresado, profesional del arte, y actuar en consecuencia desde sus políticas institucionales y académicas de forma comprometida con esa propuesta particular. Lo que tenemos en la realidad son unos programas de arte adscritos a unas Instituciones que ostentan proyectos educativos institucionales que contienen una serie de valores y derroteros propios enmarcados en los estándares globalizados. De ahí que los estudiantes cumplan con una serie de requisitos académicos —además de las áreas y módulos propios del arte— que son comunes a todos los estudiantes de la universidad. Entonces, el programa —adicionalmente a los problemas que ya tiene— se ve comprometido en las reglas del juego de la institución: los créditos, la evaluación, los indicadores administrativos, la flexibilidad y la ‘electividad’.

Capítulo 6

Zoom al problema de esta investigación

(Por lo menos tres preguntas más)

Cuando empecé a pensar en este tema —y reconozco que la organización tipo telaraña de mis ideas no ayuda— se me ocurrió que la universidad es una suerte de caja de Pandora. Al principio, la caja lo contenía todo: los dones y las desgracias humanas... que se escapan cuando la caja se abre y solo queda la esperanza. En ese micro universo que es una universidad, la caja fue abierta y aparecieron en el escenario lo que para el programa de arte pueden considerarse los dones: las asignaturas de humanidades que dan a los estudiantes formación integral y que son las que distinguen a la universidad de los institutos tecnológicos (aunque los programas de ciencias sociales son poco rentables, su permanencia en la estructura de una Universidad es menos cuestionada que la de los programas de artes); los estudiantes y asignaturas de otros programas que permiten a los de arte el roce entre clases y disciplinas; la biblioteca y demás facilidades de bienestar de la institución, etc. También se escaparon los “males”: la Universidad en su gobierno cuenta con reglamentos y estatutos que delimitan horas, determinan número de créditos, imponen currículos, exigen resultados en términos de productividad a los maestros —definidos por el número de estudiantes atendidos y recursos captados para investigación—, no permiten intervenciones en la planta física, ofrece unos espacios insuficientes y no dotados adecuadamente, tiene códigos de comportamiento, prioriza al mercado, se rige por una cultura de la eficiencia financiera y la medición de resultados, etc. La seducción de los dones es efímera y el impacto de los males se exagera en las discusiones entre los actores del programa.

Pregunta 9: ¿Es la universidad el lugar adecuado para el programa de arte?

La ironía o quizás lo sublime de una investigación de esta naturaleza, está en que uno formula una pregunta pensando que conoce la respuesta y a medida que realiza el trabajo se

sumerge en la duda, se ve confrontado por la oscura ambigüedad y, al final, lo que quería establecer y defender se vuelve un pastiche de ideas y conceptos que se atan unos a otros y no permiten una respuesta absoluta. Acabamos conformándonos con la mejor opción y no con la opción óptima (que a estas alturas ya no se sabe cuál es). En mi caso personal, me siento como fundida en la masa resignada del sistema universitario, presa de una desilusión que me ocasionó el sentido práctico, condenada a la media.

El estatus

Al comenzar este trabajo formulé directamente esta pregunta y recibí la siguiente respuesta: “Los programas de arte deben estar en la universidad por la fuerza que las otras disciplinas le dan al programa. La universidad es el lugar adecuado para las escuelas de arte porque le da un estatus” (Maestra Beatriz González en la conferencia “La formación artística, un camino hacia la sensibilidad del ser humano”, mayo 19 y 20 de 2011). Ese fue mi primer campanazo: la maestra Beatriz creía que la universidad era el sitio adecuado para el programa de arte, “le da estatus” me dijo; en realidad, sí es mejor tener un diploma profesional de la Universidad de los Andes, o la Nacional, o la Javeriana, o la Tadeo, por nombrar algunas, que uno de una escuela de educación no profesional. El egresado de estas instituciones es percibido como un profesional equiparable a los de otras disciplinas de la misma institución. Los egresados de las instituciones de calidad cumplen con requisitos comunes, a saber: formación en democracia, niveles de inglés, de escritura en español y formación integral en el caso de los estudiantes de los Andes.

La autonomía

Otro aporte que hace la universidad a los programas de arte lo vemos ya al remontarnos a la historia de las academias de arte: éstas estaban en relación con el gobierno, eran subsidiadas e incluso co-administradas por él. La universidad es una institución que

garantiza autonomía a los programas, la posibilidad de definir los significados del campo desde un contexto validado diferente al gubernamental.

El proceso de hacer de la universidad un negocio rentable y competente, pone en peligro esa autonomía de la institución. Se deberían mirar con desconfianza las estrategias propias de la administración aplicadas a la institución, especialmente aquellas que invitan a evaluar y compararnos con otras instituciones, producir *rankings*, buscar estándares comunes. Los estándares de fácil identificación son proyectos a relativo corto plazo, no involucran factores de diferenciación ni para la institución ni para los programas; no tienen relación con ese particular valor agregado que resulta de la diferencia entre un estudiante de una u otra institución, son simplemente indicadores e información cuantitativa. La gravedad de estas metodologías es que aquello que no es visible ni medible, no le da puntos a la institución y puede llevar a que se deje de invertir fondos y capital humano en producirlo.

Aquellas facultades y programas que se encuentran en zonas intermedias, en “crisis”, en términos de la evaluación financiera y administrativa, son las que mayor peligro enfrentan ante la homogenización y estandarización de la institución. Aquellos productos difíciles de medir, como son los procesos de creación, algunas prácticas informales, etc., corren el riesgo de desaparecer, o caer en el informalismo. Esta pérdida de información y, de paso, memoria institucional debe ser superada y se debe reconocer la diversidad de la institución, incluyendo y re articulando los diferentes postulados. Si se lograra compartir un marco teórico y proyecto institucional desde lo académico se superaría el aislamiento, los desencuentros, odios, discordia y juicios subjetivos frente a la relación arte-universidad y se podría superar el ambiente represivo en el que se está trabajando hoy día.

Los tiempos y espacios

La universidad es un espacio privilegiado para estudiantes y profesores, es un espacio para decir cosas, para aprender cosas, todo en ella está dispuesto para la reunión, la discusión,

el ocio, en un ambiente relativamente seguro y académico. La universidad es un espacio flexible, siempre en proceso de mejoría (al menos en teoría) y expresamente decidido a respetar la diversidad y diferencias que contiene. Por ser un espacio autónomo frente a las ideologías de los gobiernos, atrajo al arte, pues el arte podría aprovechar ese potencial y observar su entorno, el pequeño universo que lo rodea en la institución.

Se podría decir que aquel que mira tiene poder sobre lo mirado. El arte tradicionalmente se ha dedicado a mirar y, al formar parte de la institución, podría mirarla y aportarle. Parte del temor de los directivos de las instituciones es a tener entre sus mismas entrañas una masa crítica lo suficientemente aguda para hacer temblar sus postulados. Si se superase ese temor, el arte podría juntar cosas ‘injurtables’ y ayudar a que los muros que rodean a la universidad se amplíen y, con ello, se amplíe el conocimiento.

Adicionalmente, el tiempo en la universidad permite la reflexión, la periodicidad, los descansos, la repetición de las asignaturas que están inscritas en los currículos; permite la profundización e investigación a los profesores. Es así como “la universidad tiene el potencial de liderar una red de investigación e investigadores que destaquen para el campo” (Andrea Yunta, Investigaciones emergentes, Universidad de Bogotá Jorge Tadeo Lozano, noviembre 2011), desde la universidad se promueven las redes de investigación, se negocian fondos con ese fin, se crean los espacios para el intercambio y la interacción del conocimiento.

A la universidad la hacen interesante sus alumnos y profesores. El problema no está en cuantos créditos va a tomar sino en cuántos cursos importantes va a disfrutar, a cuántos conciertos y exposiciones va a asistir, en cuántos seminarios va a participar, cómo va a vincularse a diversos proyectos, qué es lo que va a proponer (Zalamea 2011. Texto del maestro del año 2005)

La alternativa

La otra posibilidad es instalar el programa de arte en una institución creada para él. Al respecto, Lina Espinosa, en la entrevista que contestó para esta investigación, comenta lo siguiente desde su experiencia:

El arte dentro de la universidad favorece las conexiones desde el punto de vista del conocimiento, aunque a nivel administrativo exige una constante lucha por la reivindicación de las diferencias del arte con otras disciplinas. Por otra parte, el segundo modelo, la escuela de arte independiente tiene las ventajas de la concentración del conocimiento, de la posibilidad de desarrollar especializaciones, tener los espacios especializados, pero sobre todo la autonomía administrativa para desarrollar una estructura física, administrativa y conceptual apta para el desarrollo de un programa. (Lina Espinosa, entrevista 2011).

Pregunta 10: El tema de la investigación, ¿Cuál es el problema?

Dos de las intervenciones en el encuentro de “Investigaciones emergentes” fueron contundentes. En la primera, Marta Bustos Gómez —gerente de la Gerencia de Artes Plásticas y Visuales del IDARTES— leyó un aparte del documento que consolida los problemas identificados para el campo de las prácticas culturales, artes y patrimonio cultural para una posterior formulación de los correspondientes planes distritales; el diagnóstico afirma: “La investigación (en artes) es insuficiente, poco pertinente y no genera espacios de reflexión para la validación del conocimiento” (Giunta, p. 12). La Doctora Bustos (Giunta, 2011) argumentó de forma inteligente: “Decir que es insuficiente es una afirmación exagerada y una gran generalización. Hay pocas maestrías en artes y por eso hay poca investigación pero que sea poco pertinente... uno se pregunta ¿poco pertinente para quién y para qué? No se publica tanto como en otras áreas, sin embargo las evaluaciones no miden la investigación para el arte porque no la incluyen debido a la estandarización”. Adicionalmente, increpó a la audiencia

afirmando que “en la investigación siempre algo está en juego y por eso toda es pertinente” (Marta Bustos Gómez en Giunta, 2011).

La segunda intervención fue de la Ministra de Cultura en respuesta a la intervención de la representante de Colciencias que, con estadísticas y “hechos”, explicó —a un auditorio que llevaba cerca de 3 días exponiendo resultados de investigación en música, danza, teatro, artes, diseño y hablando de las pocas oportunidades que hay y de la incompreensión que sentían por parte de las entidades— que el problema era que no había propuestas de investigación en arte, que los artistas no se presentaban a las convocatorias de COLCIENCIAS. La Ministra por su parte afirmó: “Cuando la gente no acude a las convocatorias el problema no es de la gente, es de las convocatorias” (Ministra de Cultura en Universidad de Bogotá Jorge Tadeo Lozano, 2011). No sé si esta respuesta haya tenido alguna resonancia en el ámbito político, pero sí que señala uno de los desencuentros de la situación y que en sí misma propone una primera solución a ellos.

1. Los recursos

Ante estas valoraciones de la investigación en arte (insuficiente, poco pertinente y no generadora de espacios de conocimiento) y la baja participación por parte de aquellos que investigan en las convocatorias públicas existentes, entran en juego los recursos propios de las instituciones. Estos recursos se invierten con lógica empresarial ya que la universidad debe garantizar la sostenibilidad de su estructura y sus proyectos. De ahí que no sea sencillo discutir el tema de los recursos destinados a procesos de creación. Los recursos que la administración destina como capital semilla a investigación cada año son una apuesta que la universidad hace con los programas y sus profesores de planta y de los cuales espera un retorno.

En la estructura de ingresos de las universidades privadas, la mayor parte de los recursos provienen de las matrículas; en el caso de las universidades públicas, el estado

provee una fracción de los ingresos y la institución debe generar otros recursos a partir de su organización, la creación de empresas asociadas rentables, y el apoyo que obtenga por su participación en convocatorias e invitaciones para investigación y consultoría.

Los procesos creativos deberían equipararse en condiciones básicas para concursar por los recursos disponibles para investigación, pero sus postulados no corresponden a los lineamientos de selección y evaluación de propuestas. Los recursos que existen están en su mayoría destinados a procesos que puedan ser verificables y duplicables y no a procesos de creación, ni científica ni artística, cuyo resultado no suele ser rentable para la universidad ni un objeto útil. El producto de un proceso de creación puede no tener claro su uso ni a quién impactará. El problema entonces se origina en la destinación eficiente de unos recursos, con la lógica de la administración en discusión con la lógica académica en el campo de las artes, que contempla fines distintos a la rentabilidad económica y la generación de ingresos.

2. El método

Continuando con la idea anterior, un ejemplo para ilustrar otro ángulo de esta problemática es el de los formatos: se solicita la descripción y definición del método de investigación. La investigación científica usualmente tiene el método definido con antelación mientras que en los procesos creativos el método es uno de los resultados de la propuesta misma. El proceso de incertidumbre, de divagación, de descubrimiento, de revelación, de reformulación del problema es uno de los productos del proceso creativo y es lo que hace único su resultado. El académico que concursa por fondos para desarrollar un proceso creativo no sabe cuál va a ser su metodología ni su producto. Este investigador tan solo cuenta con una pregunta, una pulsión, una inquietud. Entonces, al encontrarse con los formatos preestablecidos propios de la investigación, se confronta con el deber ser y en ocasiones no es capaz de diligenciarlos de forma apropiada y pierde el concurso.

Carlos Augusto Hernández expresó de la siguiente forma este asunto:

El proceso de investigación tiene una metodología y desarrolla acciones para implementar una tesis. La investigación renuncia a la subjetividad, se cree objetiva. De otro lado, el proceso de creación es la teoría y comprensión de un fenómeno y surge de la acción misma, la relación teoría-práctica cambia en estos procesos que establecen una relación dialéctica entre la comprensión y la acción. Creen en lo subjetivo, en la intuición y en la experiencia. (Carlos Augusto Hernández en Universidad de Bogotá Jorge Tadeo Lozano, 2011)

3. El objeto de estudio

Otro ejemplo de los problemas enfrentados es el asunto a investigar: “Las ciencias producen una realidad (objetivada y medida) diferente a la que producen las artes; las artes producen una realidad de la sensación” (Jorge de la Rosa en Universidad de Bogotá Jorge Tadeo Lozano, 2011). El proceso comienza en desventaja porque la pregunta que se busca responder no necesariamente va a solucionar los problemas de la humanidad, ni a curar a las poblaciones de enfermedades endémicas, ni a revolucionar el campo de la administración entonces, ¿qué poder económico estaría interesado en financiar un proyecto de creación artística? ¿qué tema podría interesarle? “El problema no es entre la ciencia y el arte, sino entre el arte y la administración” (Calos Villana en Universidad de Bogotá Jorge Tadeo Lozano, 2011)

La evaluación de las propuestas

Aquellos que presentan propuestas para concursar por fondos, en ocasiones desconfían de los procesos de calificación de dichas propuestas. Parte de la tensión se presenta cuando se conoce quién valida las propuestas y con qué metodología; también se pierde información valiosa al registrar el proyecto en formatos establecidos en razón a que el planteamiento del problema es parte integral del proceso de creación.

Si el conocimiento que se produce desde el arte es aceptado como diferente, entonces sería coherente que se evaluara desde otra óptica. Una óptica diseñada específicamente para él. “La evaluación de la investigación exige que se tengan: formatos, medios de registro, método científico y resultados esperados. El campo del arte debe hacer sus propios formatos y, como los resultados no son correspondientes con lo que se quiere publicar en las revistas indexadas, se requiere de formas de circulación no formales.” (Nicolás Samper en Universidad de Bogotá Jorge Tadeo Lozano, 2011).

Existen propuestas tímidas de formulación de estos formatos propios, como por ejemplo: “Algunos posibles indicadores para evaluar la producción artística en relación con la investigación: evaluar los antecedentes, no exigir una pregunta de investigación, la pregunta puede ser el resultado, dar cuenta de la intensidad/intensiones del proyecto, revisar las diferentes formas de exploración —desde lo sensible, lo emocional, lo conceptual—, identificar los diferentes sistemas de registro, etc.” (Víctor Laignelet en Universidad de Bogotá Jorge Tadeo Lozano, 2011). Creo que el problema no es falta de imaginación para formularlas sino falta de liderazgo para insertarlas en el sistema y un poco de timidez porque, en un medio en el que la crítica es una de las competencias claves para ejercer profesionalmente, no se saldrá bien librado con ninguna propuesta por concertada e incluyente que ella sea.

El desencuentro se amplía a causa de la reciente tendencia a la medición y estandarización de la institución que anotamos en la pregunta anterior (Pregunta 9: ¿Es la universidad el lugar adecuado para el programa de arte? Aparte sobre la autonomía). La institución tiene la capacidad de recuperar su capacidad propositiva y su flexibilidad, tiene la capacidad de construir su propia matriz de evaluación en la que no solo se tome en cuenta al mercado, sino también a los diferentes campos y hacia su interior. En ese ejercicio, es posible que diseñe formas eficientes de repartir los recursos (financieros y humanos) en función de la

misión original que se impuso como institución y de su proyecto educativo. En relación con el campo del arte, el siguiente aparte nos indica un camino para no arrancar de cero:

El problema de cómo se valora lo que hacen los artistas en la universidad es un problema de estandarización: propongo entonces una diferenciación entre dos formas de producir conocimiento, una desde la creación y otra desde la investigación. La creación tiene génesis múltiples, la investigación parte de una pregunta y un problema. La creación trabaja sobre singularidades, la investigación se fundamenta en la medición; la creación no trabaja con hipótesis sino con exploraciones, no tiene pulsión, no posee la noción de verdad, le importa el sentido más allá del significado, no parte de la claridad sino del misterio, no tiene metodologías sino tácticas, derivas y otras herramientas. La creación no tiene una ruta preestablecida, su lenguaje es diferente, no requiere explicación y utiliza el lenguaje poético. La instrumentalidad en la creación está dada a partir del hacer sensible. La medición del impacto de la creación en relación con el producto final es difícil de establecer, la evaluación es subjetiva y cualitativa, y la explicación se da desde la experiencia. (Víctor Laignelet en Universidad de Bogotá Jorge Tadeo Lozano, 2011).

Pregunta 11: ¿Cómo deberían ser las aulas para enseñar a un artista?

La pregunta fue planteada originalmente por el maestro Laignelet en los Encuentros de creación, pedagogía y políticas del conocimiento: “Cómo debería ser el aula para un artista? Como va a tener que trabajar después” (Víctor Laignelet en Universidad de Bogotá Jorge Tadeo Lozano, 2011). Creo que Laignelet se refiere a las aulas dedicadas a los procesos de creación: aulas tipo taller para pintura, dibujo, grabado, escultura, y aulas desnudas para las asignaturas de *performance* y artes del tiempo; aulas de lectura, aulas para discusión y conversación, espacios para exposición y entregas, paredes y zonas que puedan ser intervenidas por los estudiantes, zonas vivas que puedan habitar. En general, los estudiantes

de arte después de graduarse trabajan, según el énfasis que hayan escogido, en distintos ambientes: un taller para desarrollar procesos de creación, una oficina donde investigar, una biblioteca de consulta y un equipo de computación, aire, sol, luz, espacio para moverse y divagar.

¿Con qué espacios cuenta el estudiante en la institución? ¿Tiene la libertad de trabajar en un espacio propio? El único programa en Colombia que actualmente limita el tamaño de sus cohortes en función del espacio físico con que cuenta es la Maestría de Artes Plásticas de la Universidad Nacional: recibe tantos estudiantes como talleres tiene para que cada uno tenga su propio taller. En los pregrados, los estudiantes cuentan con talleres de pintura, dibujo y grabado en los cuales en ocasiones existen algunos armarios para guardar trabajos frescos y permitir el secado antes de movilizarlos y se cuenta con armarios para que los estudiantes guarden sus materiales. Sin embargo, en la encuesta a los profesores del Programa de Arte de la Universidad de los Andes, Consuelo Gómez afirmó: “Hay áreas del programa que se ven más afectadas que otras, caso específico es el área de artes plásticas y eso aparece como parte de la historia de las artes de la Universidad, en la que los talleres han sido errantes. Desde ese punto de vista, esa carencia de espacio físico ha afectado directamente los contenidos y los objetivos de los programas del área de plásticas”. (Entrevista 2012). Ya en el aparte de historia de la Universidad se había tocado tangencialmente este tema. Al respecto, Lucas Ospina se pregunta: “¿por qué los estudiantes no tienen talleres, por qué las universidades no proporcionan tiempo ni espacio adecuado a sus estudiantes? (Lucas Ospina en Universidad de Bogotá Jorge Tadeo Lozano, 2011).

A ese respecto y a manera de anécdota puedo contar que en los años en que yo fui estudiante compartíamos el taller de herramientas que era en el que nos impartían escultura, con los estudiantes de diseño, se suponía que el taller era lo suficientemente grande para que no estuviéramos apretados y podíamos compartir las herramientas y equipos. Sin embargo en

mi caso era muy difícil trabajar allí, los estudiantes de diseño siempre estaban en un estado febril de actividad, lijaban sin detenerse, lijaban todo, todo lo querían lizo. El ruido era desesperante y yo no podía tener ni siquiera una idea en ese ambiente lleno de polvo y chillidos.

Frente a este tipo de afirmaciones pueden darse distintas respuestas, de mayor o menor empatía, pero casi siempre con trasfondos financieros. También se tendrá que dar la discusión de cómo es el espacio adecuado para los estudiantes de arte y porque no les sirven los espacios “adecuados” para los estudiantes de otras disciplinas. ¿De qué tiempo habla el profesor Ospina? Acaso ¿los estudiantes de arte necesitan pasar más semestres en la Universidad? O tener menos asignaturas? Los programas de arte no necesariamente son rentables y al no estar clara la pertinencia del arte, no se ve justificada la inversión frente a otras que desde los planes institucionales generan mayor impacto, mayor visibilidad y mayor retorno financiero a la institución. Es un círculo vicioso del que no saldremos hasta no modificar la noción de arte en todas las instancias. En ese sentido, la construcción de estos espacios adecuados continuará siendo una prioridad aplazable y se seguirá aceptando con resignación cualquier espacio residual que se le conceda al programa.

Capítulo 7

Sin título 2012 (Reflexión final)

A manera de reflexión final quiero plantear que cuando inicié este trabajo, quería contestar estas preguntas:

- ¿Es la universidad el lugar para aprender arte?
- ¿Es la institución universitaria el espacio normativo, físico y humano adecuado para ofrecer un programa de arte? (Aunque parece igual a la anterior, es distinta).
- ¿Lo que aporta la institución al programa es suficiente para contrarrestar lo que le resta?
- ¿Qué le aporta el programa a la universidad?

Lo irónico es que yo creía tener claras las respuestas. Que vanidad la que nos acompaña cuando no se ha revisado con atención un tema. La simple asimetría institucional y administrativa que yo había visto en mi paso por las universidades como empleada administrativa y estudiante, no puede ya ser la responsable de una situación que —a medida que se estudia— se torna más compleja y ramificada.

Otra creencia que ha quedado desvirtuada por este estudio es que la postura de incompreensión social frente a nuestros pares, apoyada en el argumento de la existencia de una inteligencia distinta y tan apreciada por muchos, puede producir una cierta sensación de placer inicial pero realmente constituye una tragedia a mediano y largo plazo. La autovictimización es un llamado a no hacer las cosas desde antes de empezar a hacerlas. “Es necesario crear nuevas estrategias de diálogo con el interlocutor. Desnudar el mito de la incompreensión del arte. Establecer nuevas vías de diálogo, pararse en la intersección entre memoria, historia, postura y pertinencia”. (Katia González en Giunta, 2011).

De ahí que el único llamado pertinente en este momento es a que los profesionales del arte asumamos algún tipo de liderazgo que aclare el papel del arte, su pertinencia, su

potencial, oriente los recursos con que cuenta y pueda captar más para entregar a la sociedad resultados.

Un asunto que sí constituye una problemática y que es posible corregir es el hecho de que todo el mundo crea saber y entender qué es el arte y cuál es su objeto de estudio. Esta generalización quizás proviene del interés de casi todos por acumular y poseer objetos. El arte que no produce objetos no es comprendido y difícilmente valorado por el grueso de la sociedad. “Las malas escuelas de arte enseñan cómo se hacen las cosas y qué cosas hacer, mientras que las buenas son las que enseñan a reconocer los problemas, plantearlos y buscarles soluciones en el lenguaje del arte” (Luis Camnitzer, Víctor Laignelet, BLAA, 2011).

La situación se torna aún más grave cuando entendemos que los objetos que crea el arte son objetos “inútiles”, mientras que la creatividad en la ciencia se destina a la loable tarea de la innovación y la tecnología que llevan al progreso y al desarrollo de las naciones y la sociedad en general: a crear valor económico¹⁸. La medición del valor cultural, por ser más difícil y no comparable, lleva a confusiones y juicios tales como que el arte no es útil, que puede esperar a momentos de mayor desarrollo económico o que no es pertinente.

Adicionalmente, el arte hoy día no solo no está creando objetos que puedan referenciarse después como obras de arte sino que está desarrollando muestras, instalaciones, ponencias que son catalogadas como feas. El arte no está produciéndonos placer estético, no permite ser encerrado en cánones, ni modas, se revela y nos muestra lo que no queremos que se ponga en evidencia. He dicho que esta problemática se puede solucionar. Hay que explicar qué es el arte, difundir sus formas de ampliar el conocimiento, validar sus aportes. La universidad tiene la capacidad de poner a circular y valorar socialmente los postulados del arte; incluso, me inclino a pensar que tiene esa responsabilidad en la medida en que le entrega

¹⁸ En la categoría de creadores de objetos útiles entran en juego no solo las ciencias sino también la arquitectura y el diseño. Quedan excluidas las artes, la música, el teatro y la danza.

a la sociedad un número significativo de artistas profesionales que requieren de su respaldo para poder insertarse en el mercado y los círculos del poder.

La universidad es un lugar que puede ofrecer un programa de arte y para hacerlo con la mayor eficacia cultural debe corregir la asimetría administrativa y financiera existente. El compromiso imprescindible para el arte es el apoyo a los procesos creativos, lo cual implica reconocer los discursos propios del arte y su singular forma de producir conocimiento.

Así mismo, es necesario solucionar los problemas de comunicación entre los distintos estamentos de la institución: i) Concertar una definición de arte para la institución, divulgarla y verificar que sea conocida y entendida por todos los actores. ii) Incluir los temas de la disciplina como integrales en la misión y plan de desarrollo, equiparado al tema de la ciencia, la tecnología y la filosofía. iii) Definir unos indicadores y estándares propios para el arte y los procesos creativos. Entonces, y solo entonces, tendremos menos desencuentros, posturas armónicas, definiciones claras, y un conocimiento de los propósitos y alcances del campo, que permitirán que el programa aporte a la institución tanto como ésta a él. La institución es un sistema complejo que siempre se las arreglará para agruparse. Si las características, fines y normas están claras y son preestablecidas, la reagrupación generará valor para todos los actores del sistema.

Es importante en esta aventura evaluar la propuesta pedagógica que se adoptará con relación a la definición de arte. El impacto institucional de este factor diferenciador puede ponerla en la vanguardia de la educación. El currículo del programa de arte debe ser un ente vivo para que pueda reaccionar a la situación que lo contiene y hacer propuestas que movilicen ideas actuales. El currículo de un programa que entiende el arte como la formulación de preguntas, tiene que permitir a los estudiantes buscar respuestas a las preguntas que les son formuladas; tendría que estar a medio camino entre un currículo de asignaturas y áreas definidas y uno con una dinámica actualizada y contextualizada en los

problemas del arte contemporáneo. De esa forma, los estudiantes del programa tendrían lo mejor de los dos mundos: el de la universidad en su integralidad y el de la escuela de arte en su coherencia. La propuesta pedagógica deberá incluir un perfil del egresado en el cual se señale claramente el valor agregado que la universidad le aporta al individuo que pasa por su programa, un valor no expresado en opciones laborales sino en calidad y valores de la persona.

Lo mayores aportes del programa a la institución se derivan de la propuesta pedagógica en sí misma y estarán representados en: i) la autoevaluación crítica de su lugar en la sociedad, ii) la inclusión de la dimensión humana mas allá de la inclusión laboral, iii) la revisión de los valores institucionales en relación con los de los egresados, iv) la postura pedagógica diferencial para las disciplinas que puede ser aprovechada por otros programas que también están sufriendo por la homogenización y la estandarización. El impacto se verá reflejado en la calidad de la educación ofrecida por la institución a sus estudiantes, y quizás no sea reconocido por los indicadores administrativos pero sí por los culturales que, al fin y al cabo, son los que pueden transformar la sociedad.

Existen otras opciones distintas a estudiar arte en una universidad: escuelas, talleres particulares, cursos libres y de extensión, el autoaprendizaje, que no conducen a créditos académicos. Existen artistas que no han pasado por la universidad, o que pasaron pero estudiaron otras disciplinas y se desempeñan en el campo. En general, es un medio que requiere de una gran persistencia y autocontrol. El grupo de los artistas no es uno que sienta que acumular una mayor masa crítica los conduce a ganar terreno; por el contrario, parecería que creyeran que si se incorporan más artistas al grupo y sobresalen, el pedazo de torta de cada uno se hará más pequeño. No piensan que la torta se está haciendo más grande. Un ejemplo de cómo se auto gestiona esta exclusión, es la formulación de las convocatorias en las cuales se excluye a las personas de fuera del campo o las personas que no han tenido

trayectorias formales de exposición y formulación de propuestas. Dichas exclusiones funcionan no solo en términos de edad, sino también de hoja de vida: convocatorias formuladas por artistas insertados en posiciones de poder que parecen decidir cuántos entran cada año al grupo de los elegidos y dan cuerda a un carrusel de los mismos en la fiesta nacional de la cultura año tras año.

Pensar lo que ofrecen las escuelas de arte, revisar el desempeño de sus egresados, hacer una encuesta amplia a egresados de arte de universidades y escuelas, valorar las convocatorias y premios, realizar una revisión histórica de la movilidad y adaptabilidad del campo, son algunos temas que pueden investigarse en un camino que generará valor y conocimiento a disciplinas como la educación, la pedagogía y, por supuesto, el arte. Al finalizar este trabajo siento que queda aún mucho por revisar y por aprender, y tengo tantas preguntas que ya no existe el dilema de encontrar una pregunta para una investigación... el dilema ahora es por cuál empezar.

BIBLIOGRAFÍA

Referencial

Bell, Gustavo; Pinzón de Lewin, Patricia; Morales, Lorenzo & Rojas, David. (2008). *Historia de la Universidad de los Andes*, Tomo III Paisaje Humano, Historia de la Escuela de Bellas Artes. , Bogotá: Ediciones Uniandes.

Bodenmann-Ritter, Clara. (1975). *Joseph Beuys. Cada hombre, un artista*, España: Editorial Visor.

Borer Alain. (1970). *The essential Joseph Beuys*, Cambridge, Massachusetts: The Mit Press.

Camnitzer, Luis, *Arte y enseñanza: la ética del poder*, Colección Apuntes de Casa de América. Sin datos adicionales.

Camnitzer, Luis. (2006). *Antología de textos críticos 1979-2006*. Editores: Maria Clara Bernal, Felipe González. Universidad de los Andes, Facultad de Artes y Humanidades, Departamento de Arte, Bogotá: Ediciones Uniandes.

Cepeda Rodríguez, Cesar Augusto. (2008). *El teatro, una visión de mundo, consideraciones sobre la experiencia teatral en el ámbito escolar*, Bogotá: Editorial R y L diseño.

Giunta, Andrea y otros. (2011). *Memorias del “Encuentro de investigaciones Emergentes: Reflexiones, historias y miradas”*, Bogotá: Universidad Jorge Tadeo Lozano, IDARTES, Alcaldía Mayor de Bogotá.

Hauser, Arnold. (1975) *Sociología del Arte*, vols. 1 y 2, Madrid: Ediciones Guadarrama.

Kostelanetz, Richard, *Conversando con Cage: Pedagogía*, traducción de Justine Bre. Sin datos adicionales.

Kluser, Bernard, *Joseph Beuys, ensayos y entrevistas*, traducción de Miguel Salmeron, España: Editorial Síntesis.

Laignelet, Víctor. (2010). *Actualización del programa de Bellas Artes, Facultad de Ciencias Humanas, Arte y Diseño*, Bogotá: Universidad Jorge Tadeo Lozano.

Laignelet, Víctor. (2008). *Fronteras entre investigación y procesos de creación*, Facultad de Bellas Artes, Facultad de ciencias humanas, arte y diseño, Bogotá: Universidad Jorge Tadeo Lozano.

Mena Rodríguez, Victoria Eugenia & Vargas Mayo, Carmen Lucia. (2010). *Diseño básico: Reflexiones sobre Pedagogía*, Universidad Jorge Tadeo Lozano, Facultad de Ciencias Humanas, Arte y Diseño, Programa de Arquitectura, Primera Edición, Bogotá.

Pevsner, Nikolaus. (1982). *Las academias de arte*, epílogo de Francisco Calvo Serraller, Madrid: Ediciones Cátedra, S.A.

Shiner, Larry. (2004). *La invención del arte*, Barcelona: Editorial Paidós.

Stachelhaus, Heiner. (1990). *Joseph Beuys*, traducción de Joan Godo Costa, Barcelona: Ediciones Parsifal.

Stimson, Blake. Art Education as an Institution of the Late Bourgeois Public Sphere, *Teachart*, sin mas datos disponibles.

Suárez, Sylvia Juliana. (2007). *Génesis del taller experimental en la Universidad Nacional: una cruzada por el arte contemporáneo en Colombia*, Premio ensayo histórico, teórico o crítico sobre el campo del arte colombiano, modalidad ensayos de autor 2006, Alcaldía Mayor de Bogotá, Secretaría de Cultura, recreación y deporte, primera edición, Bogotá.

Universidad de los Andes 1948-1988. (1988). Primera edición, Bogotá: Ediciones Uniandes.

Universidad de los Andes. (2007). *Documento de autoevaluación del programa de Artes*. Bogotá: Facultad de Artes y Humanidades, Departamento de Arte, Universidad de los Andes.

Universidad Jorge Tadeo Lozano. (2010). *Actualización del programa de Bellas Artes*, Bogotá: Facultad de Ciencias Humanas, Arte y Diseño, Universidad Jorge Tadeo Lozano.

Universidad Jorge Tadeo Lozano y Liebre Lunar. (2011). *Memorias de “Creación, pedagogía y políticas del conocimiento. Memorias de un encuentro”*, Bogotá.

Universidad Nacional de Colombia. (1998). *Investigación: Fundamento para la Universidad nacional del Siglo XXI*, Bogotá: Dirección Nacional de Investigación.

Publicaciones periódicas

Bleakley, Alan. (2004). Your Creativity or Mine?: A Typology of Creativities in Higher Education and the Value of a Pluralistic Approach. *Teaching in Higher Education*, volumen 9, No. 4.

New observations, número 118, primavera de 1998, Nueva York, Teachart.

Junca, Humberto. (2011). Otros salones: Santiago Cárdenas, artista plástico, *Revista Arteria*, Edición 28, abril - junio, 15.

Piedrahita, Lucrecia. (2011). Cien años de Bellas Artes, *Revista Arteria*, Edición 28, abril-junio, 14.

Duque Márquez, Iván. (2010, junio 17). Transformación creativa, *El Tiempo*.

Proyecto de reforma para la Facultad de Arquitectura y Artes. Código de Referencia: 0671 / 007.07, Vicerrectoría General, Proyectos, Archivo Institucional, Universidad de los Andes, Bogotá.

Web

Zalamea, Gustavo. (2011). En memoria de Gustavo Zalamea, *Esfera Pública*, julio

13. www.esferapublica.com

ANEXOS

Anexo 1: Entrevistas con profesores

Nombre: Jaime Iregui - JI

Cursos que dicta: Intervenir el espacio público (15 estudiantes), Artista y ciudad (60 estudiantes), Artista, obra y espacio (40 estudiantes) y Práctica de grado.

Profesión: Artista plástico

Cuénteme la historia de la formulación del nuevo programa. ¿por qué surge la necesidad?

¿Cómo se organizan?

Ji llega al programa cuando éste ya ha sido modificado Aunque el Área de Proyectos ya existía, no operaba realmente. Al área se le da un nuevo nombre: “Área de Proyectos Culturales” y Ji entra a trabajar en ella. Se encarga de redefinir los contenidos y cursos, redefinir el perfil del área y definir lo que se entendía por proyecto.

El área propone que un artista es una persona que trabaja más por prácticas —modos de operar o producir— que oficios y se proyecta para evitar la fractura entre ser gestor cultural o artista. Como el medio artístico en el país es precario, el artista tiene que decidir en qué contexto desarrollar su trabajo. La Universidad de los Andes, por sus recursos y metodología académica, permite esta autonomía en los estudiantes.

La universidad y el programa: Beneficios, costos y desencuentros en la relación entre la Universidad y el Programa. Remitirse a la pregunta de investigación en general y en la Universidad de los Andes.

Ji: Lo que se da en la universidad es una falencia en las formas de auto representarse por parte del Departamento y sus profesores. Los códigos de cada uno de los actores (en la administración y en la academia) no se entienden; los indicadores no son claros. Por ejemplo: para las evaluaciones de la Universidad tiene el mismo impacto exponer en Documenta que en la Sala de proyectos del Departamento.

Ji se hace la pregunta de por qué no hay suficiente investigación.

Una universidad definitivamente gana si tiene un departamento de Arte porque este es un lugar de experimentación, lo que no le conviene a la universidad es que el arte adolece de sistemas de medición.

¿Cómo enseña usted arte?

JJ: No enseño arte, es difícil de transmitir. Lo que hago es propiciar los espacios para que el proceso creativo se dé. En las clases genero espacios de discusión a partir de imágenes y textos para producir nuevos contenidos.

¿Qué tan enseñable es el arte? Se remite a la pregunta anterior.

JJ: No enseña arte.

¿Qué le aporta la Universidad de los Andes a esa forma particular que tiene usted de enseñar Arte?

JJ: La Universidad respeta lo que hacen sus docentes y les da autonomía, no hay exceso de reuniones, no se interfiere con los contenidos de los programas, brinda recursos de calidad y confía en los procesos que se proponen.

¿Cómo ve usted la relación Arte y Educación en sentido amplio?

JJ: Es clave que se den procesos de autoevaluación lejos de la pedagogía formal; muchos espacios para generar procesos de discusión de contenidos, espacios de debate y discusión para la comunidad, sin homogenizar los puntos de vista.

¿Cómo evalúa usted a sus estudiantes?

JJ: No evalúo por el contenido de la asignatura sino por la capacidad de interpretación y reelaboración del estudiante.

¿Qué cambios ha tenido su metodología de enseñanza en los años que lleva ejerciendo su labor docente?

JJ: Yo antes preparaba los contenidos de clase a partir de mi punto de vista pero ahora, a partir de un proceso de traducción y edición, involucro nuevos contenidos, más específicos,

disminuyo los anteriores, incluyo mas parámetros, permito más discusión y hago más énfasis en estimular a los estudiantes.

Entrevista 2

Nombre: Lina Espinosa

Cursos que dicta: Taller de pintura y cuerpo, Taller básico II, Asesoría de Proyecto de grado.

Profesión: Artista plástica

Cuénteme la historia de la formulación del nuevo programa (de la Universidad de los Andes).

¿Por qué surge la necesidad? ¿Cómo se organizan?

La reformulación del programa de arte a finales de los años noventa, surge de varias inquietudes. Por una parte, del análisis de las necesidades del campo del arte en el país y de un estudio sobre las actividades de los egresados del programa pero, sobre todo, de la certeza de que el programa debía ponerse a tono con las posibilidades conceptuales, filosóficas y técnicas de la creación contemporánea. A partir de esto se hizo evidente que no todos los egresados se desempeñaban profesionalmente como artistas y se detectó lo que el programa de arte de los Andes debía ofrecer a sus estudiantes. La consigna era libertad de elección de cursos y áreas, flexibilidad curricular y medios plásticos y electrónicos a disposición. Surge la pregunta de cuál es el papel del programa ante la sociedad, cómo es el mundo del arte a nivel nacional, cuáles son las instituciones de las que depende el arte, qué carencias tienen, cómo fortalecer este aspecto desde la academia. Se dan entonces una serie de discusiones sobre la dirección que debe tomar el programa y se empieza a diseñar el nuevo pensum en un trabajo conjunto de profesores de planta muy comprometidos con este propósito. Yo puedo hablar del proceso de revisión, ajustes e implementación del nuevo programa desde finales de 1997 hasta el 2001, cuando me desempeñaba como Directora del Departamento de Arte. El proceso puede decirse que fue la cristalización de diferentes pensamientos que se consolidan en una nueva estructura académica conformada por cuatro áreas de aprendizaje: Artes plásticas,

Medios electrónicos y Artes del tiempo, Historia y teoría del arte, y Proyectos. Áreas que constituyen el actual programa.

La universidad y el programa: Beneficios, costos y desencuentros de la relación entre la Universidad y el Programa. Remitirse a la pregunta de investigación en general y en la Universidad de los Andes.

¿Las relaciones entre la universidad y el programa de arte? Pues creo que por una parte el hecho de que un programa de arte esté situado dentro de una universidad es un beneficio, pues es mucho más fácil establecer relaciones con distintas áreas del conocimiento, la conexión del arte con la historia, con las ciencias, con todas las disciplinas del conocimiento me parece esencial. Conozco el modelo de la escuela de arte independiente y el modelo de la escuela de arte dentro de la universidad desde mi experiencia como estudiante. Realicé mi pregrado en los Andes y un posgrado en una escuela de arte en Estados Unidos, el Art Institute de Chicago. El primer modelo, el arte dentro de la universidad, favorece las conexiones desde el punto de vista del conocimiento, aunque a nivel administrativo exige una constante lucha por la reivindicación de las diferencias del arte con otras disciplinas. Por otra parte el segundo modelo, la escuela de arte independiente, tiene las ventajas de la concentración del conocimiento, de la posibilidad de desarrollar especializaciones, tener los espacios especializados pero, sobre todo, la autonomía administrativa para desarrollar una estructura física, administrativa y conceptual apta para el desarrollo de un programa. El problema en Colombia es cómo le afecta a un programa de arte el lugar que el arte ocupa en la cultura y cómo se refleja eso en el papel que el arte ocupa en la universidad. Cuando nos hacemos conscientes de esta situación, empezamos a trabajar para que se sienta el efecto de nuestro trabajo como artistas, como docentes, como egresados en distintas esferas de la sociedad. La credibilidad del arte se construye con hechos, no con palabras.

¿Cómo enseña usted arte?

En este momento creo más en estimular el aprendizaje que en enseñar arte. Para aprender arte el estudiante tiene que tener un interés, una curiosidad genuina. Me interesa motivar, estimular esa curiosidad; es maravilloso cuando descubrimos en otros ese deseo de aprender, deseo de entender, deseo de hacer y es precisamente ese deseo el que busco estimular en los estudiantes; a la vez, intento mostrarles la complejidad, los retos y diversidad de opciones que ese aprendizaje implica.

¿Qué tan enseñable cree que es el arte?

Es posible aprender a ver arte, es posible aprender a pensar el arte y es posible aprender a hacer arte. Si yo no creyera que un estudiante puede aprender arte en un espacio como este, no llevaría 20 años de mi vida aquí. No quiere decir que lo considere una cosa fácil. El aprendizaje es posible solo cuando hay interés en aprender y solo cuando la idea del arte está asociada a la del conocimiento, más que a la de la artesanía o la habilidad. Existe una gran preocupación sobre los contenidos de lo que se enseña en las academias, los programas. Pero el cómo se enseña es una de las claves para llegar al qué, tanto como el qué es una de las claves para llegar al cómo. En los espacios de aprendizaje del arte es necesaria una sola actitud: la de estar dispuesto a aprender todos los días y a desaprender lo conocido.

¿Qué le aporta la Universidad de los Andes a esa forma particular que tiene usted de enseñar Arte?

Yo creo que mi proceso de enseñanza ha podido crecer y diversificarse gracias a la libertad de cátedra que existe aquí. He podido mantener siempre en duda mi concepto de la docencia y alimentar las preguntas acerca del arte como campo de conocimiento, como espacio de creación y como profesión. La universidad ha sido un reto constante porque exige a sus docentes el mejor nivel educativo, profesional y humano. Y específicamente porque como profesora de planta puedo seguir ejerciendo la creación como parte fundamental de mi trabajo. Es decir, acá la creación equivale a la investigación, y este es el espacio fundamental

que puede enriquecer cualquier proceso de conocimiento. Si este espacio no existiera, el departamento no podría tener artistas como profesores.

6) ¿Cómo ve usted la relación Arte y Educación en sentido amplio?

La relación entre arte y educación es fundamental, y el arte debería estar más presente en todos los niveles de la educación en Colombia. El arte en los niveles básicos de la educación primaria y secundaria se enseña como manualidad, pero su potencial como agente de transformación, de cambio, de conciencia, es desaprovechado. Por otra parte, hacen falta artistas que se dediquen a la enseñanza del arte, existe una porción amplia de la comunidad educativa que sabe más de educación y teoría de la educación artística que de arte, historia del arte o artistas.

7) ¿Cómo evalúa usted a sus estudiantes?

Para evaluar se necesitan criterios claros y, ojalá, compartidos. Lo que a mí me funciona es compartir y discutir mis criterios de evaluación con los estudiantes al comienzo del semestre. Es importante que el estudiante entienda que no todo vale, y que comprenda cuál es el valor y la importancia de lo que sí vale. Es un ejercicio de distinción y práctica. Es como un juego, al principio se aceptan unas reglas y se juega con esas reglas, cosa muy distinta a no tener reglas.

8) ¿Qué cambios ha tenido su metodología de enseñanza en los años que lleva ejerciendo su labor docente?

Muchos, cada semestre hay cambios. Mi método parte de una revisión constante de cada ejercicio, cada actividad, cada artista o autor propuesto y de implementar las variaciones necesarias cada semestre. El rigor en la estructura de los procesos de investigación y en las estrategias para formular preguntas o plantear ejercicios se unen a la curiosidad por investigar a fondo cada tema. Estoy muy atenta a las propuestas de los estudiantes, aprendo de ellos siempre y, por esa razón, les exijo mucho más. Hago un seguimiento exhaustivo al proceso de

cada estudiante. Me siento con más libertad para exigir al estudiante e incitarlo a la investigación personal. Creo que la gran satisfacción en este campo es estar presente en el proceso de búsqueda de los estudiantes y ver que alguien encuentra un camino y sale a recorrerlo.

Entrevista 3

Nombre: Consuelo Gómez Soto

Cursos que dicta: Taller Básico I, Objeto y contexto

Profesión: Docente y Artista plástica

Cuénteme la historia de la formulación del nuevo programa. ¿Por qué surge la necesidad?

¿Cómo se organizan?

Cuando llegue a la Universidad —como en el 96—, la idea de reforma del programa era dividir el programa en cuatro áreas para la formación artística, con un prerrequisito de dos cursos por área para que el estudiante tuviera una visión general de los cuatro campos en los que a partir de su formación se podría desempeñar.

Cada área fue autónoma en el planteamiento de sus contenidos con el fin de que el estudiante escogiera un primer énfasis en alguna área y una segunda. En las dos áreas que no le interesaban debía tomar por lo menos dos cursos de énfasis adicionales. Dentro de ese planteamiento existían unos talleres interdisciplinarios que serían dictados por 4 profesores, uno de cada área, y que el programa de esos talleres fuera tan enriquecedor que le dejara al estudiante claro el planteamiento para su proyecto de grado. Estos talleres así planteados nunca tuvieron lugar.

El proyecto de reforma surge como una necesidad de ampliar los conocimientos del estudiante con el fin de que pudiera tener diferentes posibilidades de exploración dentro del campo del arte y esto permitiría que el estudiante, más que conocer disciplinas y procesos y desarrollar una destreza y habilidad en ellos, se cuestionara el arte como medio de

comunicación y a su vez integrara las diferentes áreas que ofrecía el programa para conformar un leguaje individual. Se elimina la especialización y lo que se hace es abrir el campo para aplicarlo según las necesidades el medio dentro de la disciplina que cada estudiante escoja.

La universidad y el programa: Beneficios, costos y desencuentros de la relación entre la Universidad y el Programa. Remitirse a la pregunta de investigación en general y en la Universidad de los Andes.

Hay áreas del programa que se ven más afectadas que otras, caso específico es el área de artes plásticas y eso aparece como parte de la historia de las artes en la Universidad, en donde los talleres han sido errantes. Desde ese punto de vista, esa carencia de espacio físico ha afectado directamente los contenidos y los objetivos de los programas del área de plásticas. La importancia de las humanidades en la Universidad es que la definen como Universidad y no como tecnológico. Esa conciencia se ve en las asignaturas de CBU, donde los estudiantes se ven obligados a conocer las cuatro grandes ramas del conocimiento.

¿Cómo enseña usted arte?

Remitiéndome al arte a partir de mi experiencia como artista. Formulando preguntas muy sencillas: qué se, qué veo y qué logro del problema que voy a abordar para la realización de un proyecto. Hay dos instancias: una son los problemas básicos donde son ejercicios específicos alrededor de la forma y el volumen y, la segunda, es la formulación de preguntas para la realización de un proyecto personal.

¿Qué tan enseñable cree que es el arte?

Mi postura es que depende de la capacidad no solo de discernir, observar y reelaborar para poner en otro contexto, es un problema de sensibilidad.

¿Qué le aporta la Universidad de los Andes a esa forma particular que tiene usted de enseñar arte?

Hay una completa libertad en el momento de elaborar un programa según los contenidos del taller, incluso en la formulación de los contenidos del taller. La universidad es flexible.

¿Cómo ve usted la relación Arte y Educación en sentido amplio?

La función de uno como profesor es detectar las fortalezas de los estudiantes para orientarlos, dándoles una cantidad de herramientas y posibilidades para que ellos tengan la libertad de tomar decisiones más adelante y se puedan expresar libremente.

¿Cómo evalúa usted a sus estudiantes?

Le doy valor a los siguiente aspectos: participación, investigación, proceso.

¿Qué cambios ha tenido su metodología de enseñanza en los años que lleva ejerciendo su labor docente?

La libertad de poder escoger cómo resolver problemas planteados en los talleres. Ahora intervienen diferentes medios que antes no existían y esos medios le han dado cambios a las soluciones.

Entrevista 4

Nombre: Ivonne Pini

Profesión: Historiadora

Cursos que dicta: Arte y paisaje, Arte latinoamericano.

Cuénteme la historia de la formulación del nuevo programa. ¿Por qué surge la necesidad?

¿Cómo se organizan?

El proceso de la formulación del nuevo programa se hace primero con una discusión general y después se da una discusión por áreas. Existía el interés de poner a dialogar las cuatro áreas que se constituyeron, respetando en ese diálogo la especificidad de cada una de ellas. Yo participé específicamente en las discusiones del área de historia y teoría del arte. Las mismas giraron en torno a varios temas; dos aspectos centrales fueron que si bien estábamos

de acuerdo en que la historia del arte daba herramientas y referentes para la totalidad de las áreas, también se quería que los estudiantes que eligieran su énfasis en historia del arte tuvieran un perfil propio. De allí que finalmente se propuso y aceptó que el proyecto de grado debía tener relación con el área que el estudiante había escogido. Fue muy importante además destacar la necesidad de que se mantuviera el diálogo entre las áreas.

La universidad y el programa: Beneficios, costos y desencuentros de la relación entre la Universidad y el Programa. Remitirse a la pregunta de investigación en general y en la Universidad de los Andes.

La universidad valora la importancia de la investigación en el trabajo del docente, sin embargo para los historiadores era difícil que se les reconociera el tiempo que necesitaban dedicarle. En la institución se inicia este reconocimiento a partir de la creación de un Comité de investigaciones a través del cual se fortalecen los proyectos con apoyo monetario. Sin embargo, este apoyo está concebido, en general, para investigaciones cortas, es decir de 6 meses a 1 año.

¿Cómo enseña usted arte?

Enseño Historia del Arte. Depende del curso. Los cursos de CBU son de 70 personas, de tal manera que la clase es magistral, expositiva, se dejan lecturas, una por cada sesión y en una de las sesiones de la semana se dedica un tiempo a contestar 2 o 3 preguntas de las que los estudiantes formularon a partir de la lectura. La participación de los estudiantes se da en la discusión que tiene lugar con el desarrollo de las preguntas. En cuanto a los seminarios, de entre 8 y 12 personas, el interés de los estudiantes por el tema es fundamental y estimula la discusión y la reflexión que se presenta a partir de las lecturas asignadas y su análisis. La intención pedagógica en este curso es propiciar un diálogo abierto entre los estudiantes. La lectura y la escritura de textos son las herramientas clave.

¿Qué tan enseñable cree que es el arte?

El profesor puede ser un estimulador o un freno para el proceso creativo. Un buen profesor de arte puede dar nuevos elementos para la reflexión que el estudiante propone, poniéndolo a pensar en qué aspectos pueden funcionar o no en el proceso. Lo orienta en la búsqueda de referentes.

¿Qué le aporta la Universidad de los Andes a esa forma particular que tiene usted de enseñar arte?

Reitero que la disciplina que trabajo es Historia del arte que tiene unas especificidades tanto metodológicas, investigativas y de construcción de discurso. La universidad facilita los recursos bibliográficos, técnicos, bases de datos.

¿Cómo ve usted la relación Arte y Educación en sentido amplio?

Es una forma de comunicación y de conocimiento. El artista tiene unas relaciones de experiencia con la realidad que comunica creando otras formas de aproximarse a la comprensión de la misma. Le permite al espectador conocerla de una forma distinta. Por ejemplo, pensemos en el caso del arte colombiano, la diversidad de aproximaciones que los artistas dan al tema de la violencia. Se acercan desde distintas perspectivas, con diferentes respuestas y propuestas al problema y ponen a la sociedad a reflexionar.

¿Cómo evalúa usted a sus estudiantes?

A través de dos ejercicios. En el curso de CBU tengo cuatro notas de 25% cada una, dos corresponden a evaluaciones escritas de las lecturas y lo visto en clase, un examen final, y la última corresponde a las preguntas que presentan los estudiantes de las lecturas y su participación en clase. En cuanto al seminario, la metodología utilizada busca que el estudiante reflexione a partir de los textos propuestos y escriba alrededor de seis textos en el semestre. Estimular su participación en las discusiones con reflexiones que surgen de las lecturas y que escriban sobre diversos aspectos de los que se discuten en el curso,

proponiendo que la mirada a un mismo problema pueda ser abordada desde diversas perspectivas de análisis.

¿Qué cambios ha tenido su metodología de enseñanza en los años que lleva ejerciendo su labor docente?

Pienso que es clave que la estructura del programa quede muy claramente planteada desde el inicio del curso y que no existan dudas acerca de las reglas del juego con que se trabajará. He perdido la expectativa de hacer una clase en la cual los estudiantes sean los únicos protagonistas. Lo que discuten es porque hay un soporte que dio el docente, no sólo a través de su clase sino de las lecturas que propone, no me interesa que la discusión se dé desde la improvisación.

Anexo 2. Entrevistas con egresados

Preguntas a egresados del programa de arte de la universidad de los Andes para tesis de maestría de Juana Hoyos

Entrevistado 1

¿Cuál era su idea cuando entró a estudiar arte? ¿En qué pensaba que iba a trabajar una vez graduado?

Yo entré al programa con la firme convicción de ser un pintor. La verdad es que para ese entonces no sabía muy bien en qué me estaba metiendo. De alguna manera entré con la expectativa decimonónica de entrar a una academia de arte para aprender técnica.

¿En qué trabaja actualmente? Describa brevemente la naturaleza de su trabajo.

Ahora estoy trabajando como crítico e historiador de arte. La mayor parte de mi desempeño profesional ha sido en el área de curaduría y escritura sobre arte. En su totalidad, los trabajos que he realizado se han ejecutado como *freelance*. A pesar de lo irregular de esta forma de empleo, me ha ido bien. El trabajo casi nunca ha faltado y he logrado obtener varios logros profesionales importantes. A veces sigo haciendo obra, pero la verdad me ha sido imposible vivir de mi trabajo como artista.

¿Cual fue el o los aprendizajes que recibió en la universidad que más han aportado a su desempeño como profesional?

Yo creo que a la universidad le he sacado mucho jugo. Ahora que estoy terminando mi maestría, me di cuenta de la buena calidad del programa de los Andes. Todos los conocimientos previos me dieron una ventaja enorme en el desarrollo posterior de mis estudios en miras de una carrera académica. Tal vez el aporte más grande que tuve a nivel profesional fue una práctica extra académica con Carmen María Jaramillo. En ella aprendí a trabajar como historiador de arte y a partir de ahí comenzó mi carrera profesional.

¿Por qué escogió estudiar en la Universidad de los Andes y no en otra?

Por tradición familiar. La verdad es que mi mamá insistió en que estudiara lo que yo quisiera pero en la Universidad de los Andes.

¿Qué cree que le faltó aprender en la universidad?

Ahí una cosas que (si no estoy mal) ahora están dando. Me hubiera encantado tenerlas como herramientas para el mundo exterior. Esto es, los cursos de *Art Business* que forman parte del área de proyectos culturales. Si uno pretende vivir de hacer arte, es necesario comprenderlo como negocio.

¿Eliminaría alguna cosa del programa? ¿Cuál y por qué?

Del programa que me tocó a mí, nada. La verdad es que no se me ocurre nada en particular, tal vez algunos profesores en particular. La verdad es que hay algunos profesores —muy contados, que no creo necesario nombrar— que no cumplían con los criterios de calidad del resto del programa. Sobre el programa nuevo, no estoy muy familiarizado al respecto. Hasta donde sé, ha cambiado mucho y se ha perdido el énfasis fuerte que tenía en arte latinoamericano contemporáneo. Si es así, creo que eso es una falla muy grande, pues esa era la fortaleza más grande del programa. La verdad es que si yo hubiera salido de este nuevo programa, tal vez no hubiera podido hacer la mitad de las cosas que he hecho profesionalmente.

Entrevistado 2

¿Cuál era su idea cuando entró a estudiar arte? ¿En qué pensaba que iba a trabajar una vez graduado?

Me interesaba mucho el Arte Moderno. Quería ser historiadora del Arte Moderno, escribir y trabajar en una universidad.

¿En qué trabaja actualmente? Describa brevemente la naturaleza de su trabajo.

Trabajo en el área de Estudios de *Performance*. Voy a iniciar mis estudios de doctorado en el área de *Theatre and Performance Studies*. Me interesa contribuir en el área de

la transformación creativa de conflictos (creative transformation of conflict) y mejorar la 'performatividad' de los procesos y las instituciones que colaboran utilizando las artes (escénicas, plásticas, etc.) como medio para la desnaturalización de la violencia y soporte de procesos de reintegración social.

¿Cuál fue el o los aprendizajes que recibió en la universidad que más le han aportado a su desempeño como profesional?

Entender que la escritura es un ejercicio creativo que va dirigido a un lector con quien hay que dialogar. Entender que el proceso de creación es continuo, y que la publicación de obras/textos son solo fragmentos de ese proceso que continúa después del contacto con el público. Pensar en un lector me ayuda a desarrollar mi trabajo pues tengo en mente llegarle a esa persona, y en ese contacto 'dialogar con los demás'. Pensar en la continuidad del proceso de creación me ayuda a conectar permanentemente distintas etapas y medios de mi trabajo que, aparentemente, son diametralmente opuestos.

¿Por qué escogió estudiar en la Universidad de los Andes y no en otra?

Porque ofrecía énfasis en Historia del Arte.

¿Qué cree que le faltó aprender en la universidad?

A pensar en términos de mercado.

¿Eliminaría alguna cosa del programa? ¿Cuál y por qué?

En este momento el programa es muy distinto al que me tocó. No hay énfasis en Historia y Teoría del Arte, y este fue mi interés prioritario. Yo lo que haría sería sacar a varios profesores que en realidad no aportan mucho al proceso de los estudiantes.

Entrevistado 3

¿Cuál era su idea cuando entró a estudiar arte? ¿En qué pensaba que iba a trabajar una vez graduado?

Quería ser pintora.

¿En qué trabaja actualmente? Describa brevemente la naturaleza de su trabajo

Hago escultura e instalaciones.

¿Cuál fue el o los aprendizajes que recibió en la universidad que más le han aportado a su desempeño como profesional?

Que un mismo objeto puede tener 360 lecturas y todas tienen un alto porcentaje de verdad. Es el eje de mi propuesta estética.

¿Por qué escogió estudiar en la universidad de los Andes y no en otra?

Yo visité la Javeriana y la Tadeo y hablé con los decanos para conocer lo que ofrecía cada facultad. En ese momento, el proyecto y el pensum de los Andes era el más coherente y la diferencia de costos no era tan alta como ahora.

Los Andes son conscientes de que ofrecen un servicio, mientras que en la Javeriana la educación es un poder. Y por su puesto los recursos de los Andes —talleres, salas de computadores— valían la pena el esfuerzo.

¿Qué cree que le faltó aprender en la universidad?

Gerencia, algo de contabilidad, costos, algunas pautas de negociación y manejo de proyectos. Todo esto pues, a la larga, uno trabaja como independiente.

Saber que cuando me gradué tengo que entrar a un sistema no tan ideal ni irreal como lo pintan, me refiero a que tengo que pagar salud, pensión, estudio...

En mi momento, 2000-2005, el pensum se centraba en la modernidad y lo contemporáneo. Yo tuve la fortuna de trabajar en el Museo Nacional por cuatro años paralelamente lo que llenó el vacío del siglo XVIII para atrás.

¿Eliminaría alguna cosa del programa? ¿Cuál y por qué?

.....

CONTROL ACADEMICO

ARTAMENTO DE ARTE

| SEM. | ARTES PLASTICAS | M.E.A.T. | HISTORIA Y TEORIA DEL ARTE | PROYECTOS | TALLERES INTERDISCIPLINARIOS | CICLO BÁSICO UNIANDINO | ELECTIVAS Y OTRAS |
|------|--|--|--|--|--|--|-------------------|
| I | T.B. A.P. 1 (ARTE 1100) Sem. Nota: | TALLER DEL TIEMPO (ARTE 1213) Sem. Nota: | HISTORIA DEL ARTE (ARTE 1314A) Sem. Nota: | ARTISTA, OBRA Y ESPACIO (ARTE 1407) Sem. Nota: | 1 - C.B.U. # 1 - Tipo A Arte y Humanidades Código: Nota: | CONST. Y DEMOCRACIA Código: DERE 1300 Sem. Nota: | |
| | T.B. A.P. 2 (ARTE 1101) Sem. Nota: | TALLER EXPRESION EXP. (ARTE 1215) Sem. Nota: | PENSAR LA HISTORIA DEL ARTE (ARTE 1315) Sem. Nota: | ARTE Y EXPOSICIONES (ARTE 1406A) Sem. Nota: 0 EL ARTISTA Y LA CIUDAD (ARTE 1406B) Sem. Nota: | 2 - C.B.U. # 2 - Tipo A Ciencia y Tec. Código: Nota: | 1 - Electiva de Arte # 1 Código: Nombre del curso: Sem. Nota: | |
| II | IBIBUO DEL CUERPO (ARTE 2100) Sem. Nota: | COMPOSICION EN MOV. (ARTE 2205) Sem. Nota: | ARTE MODERNO HIST. Y TEO. (ARTE 1306B) Sem. Nota: | ARTE Y MATEMATICAS (ARTE 2405) Sem. Nota: | 3 - C.B.U. # 3 - Tipo A Ciencias Sociales Código: Nota: | 2 - Electiva en Arte # 2 Código: Nombre del curso: Sem. Nota: | |
| | FRAGMENTOS DE PINTURA (ARTE 2101) Sem. Nota: | ARTE SCRIPTUM (ARTE 2206) Sem. Nota: | ARTE CONTEMPOR. (ARTE 2300B) Sem. Nota: | T. INVEST. CREACION Y DOC. (ARTE 2406) Sem. Nota: | 4 - C.B.U. # 4 - Tipo B Código: Nota: | 3 - Curso de libre elección # 1 Código: Nombre del curso: Sem. Nota: | |
| III | PROCESOS (ARTE 2102) Sem. Nota: | ARTE SONORO (ARTE 2207) Sem. Nota: | ARTE EN COLOMBIA (ARTE 2304B) Sem. Nota: | INTERVENIR EL MUSEO (ARTE 2411) Sem. Nota: | 5 - C.B.U. # 5 - Tipo B Código: Nota: | Requisito de Idiomas 1/2 carrera Sem. Nota: | |
| | LABORATORIO DEL CUERPO (ARTE 2104) Sem. Nota: | VIDEO EXPERIMENTAL (ARTE 2203) Sem. Nota: | INTRODUCC. A LA CRITICA (ARTE 2410) Sem. Nota: | CRITICA A LA CRITICA (ARTE 2410) Sem. Nota: | 6 - C.B.U. # 6 - Tipo B Código: Nota: | | |
| IV | DIB. CONSTRUCT. ESP. (ARTE 2103) Sem. Nota: | ARTE Y PROC. CIENT. (ARTE 3200) Sem. Nota: | PRODUCC. Y MONTAJE DE EXPOSIC. (ARTE 2412) Sem. Nota: | INTERDISCIPLINARIO 1 (ARTE 3500) Sem. Nota: | | | |
| | FRAGMENTOS Y POS. (ARTE 2105) Sem. Nota: | ESPACIOS ELECTRON. (ARTE 3201) Sem. Nota: | PUBLIC. ARTISTICAS (ARTE 3400) Sem. Nota: | INTERDISCIPLINARIO 2 (ARTE 3501) Sem. Nota: | | | |
| V | TALLER GRABADO 2 (ARTE 3106) Sem. Nota: | RIBES Y CONTEXTOS (ARTE 3216) Sem. Nota: | TALLER DE ESCRITURA (ARTE 3311) Sem. Nota: | CUBUBURIA Y EVENTOS (ARTE 3401) Sem. Nota: | | | |
| | TALLER GRABADO 1 (ARTE 3103) Sem. Nota: | MARRATIVA NO LINEAL (ARTE 3203) Sem. Nota: | SEMINARIO Cod. (ARTE 23) Sem. Nota: | CARTOGRAFIAS (ARTE 3404) Sem. Nota: | | | |
| VI | DIB. EXPERIMENTAL (ARTE 3100) Sem. Nota: | SONIDO Y ACCIONES (ARTE 3213) Sem. Nota: | SEMINARIO Cod. (ARTE 23) Sem. Nota: | DISEÑO Y PRESENT. DE PROYECTOS (ARTE 3412) Sem. Nota: | | | |
| | POPULAR Y OBJETO (ARTE 3102) Sem. Nota: | ANIMACION (ARTE 3205) Sem. Nota: | SEMINARIO Cod. (ARTE 23) Sem. Nota: | POLITICAS DEL ARTE (ARTE 3408) Sem. Nota: | | | |
| VII | TALLER GRABADO 2 (ARTE 3106) Sem. Nota: | INTERACTIVIDAD Y AUTONOMIA (ARTE 3217) Sem. Nota: | SEMINARIO Cod. (ARTE 23) Sem. Nota: | PROYECTO FINAL (ARTE 3503) Sem. Nota: | | | |
| | ESCALATURA PUBLICA (ARTE 3105) Sem. Nota: | ARTE LA PINTURA (ARTE 3110) Sem. Nota: | SEMINARIO Cod. (ARTE 23) Sem. Nota: | PROYECTO FINAL (ARTE 3503) Sem. Nota: | | | |
| VIII | HODEGON (ARTE 3104) Sem. Nota: | TALLER INTERMEDIAL (ARTE 3208) Sem. Nota: | SEMINARIO Cod. (ARTE 23) Sem. Nota: | | | | |
| | SEMILOGRAFIA (ARTE 3108) Sem. Nota: | ARTISTA INVITADO (ARTE 3111) Sem. Nota: | | | | | |

2: Códigos:
Otros Cursos no Efectivos:

VAS DE ARTE: Cerámica 1, Fotografía 1, 2 y 3, Fotografía Digital, Estructura de la Imagen, Acciones y Lugares, Cine y Frotismo, Imagen Digital, La Narración en el Cine

Pen - u libro

| PLÁSTICAS | M.E.A.T. | HISTORIA Y TEORÍA DEL ARTE | PROYECTOS | TALLERES INTERDISCIP. | FORMACIÓN INTEGRAL | ELECTIVAS DE ARTE |
|---|---|---|---|---|---|-------------------|
| 1) Nota 5.0 GEN (ARTE104) 3 | 3) B. M.E.A.T. I (ARTE112) Sem. 2002-1 Nota 4.5 | 3) HIST. DEL ARTE INTR. (ARTE113) Sem. 2002-1 Nota 4.0 | 3) TEORÍA ARTE FUND. (ARTE123) Sem. 2002-2 Nota 4.5 | | CONST. Y DEMOCRACIA Código DE RE 500 Sem. 2002-1 Nota A | |
| 2) Nota 4.5 Nota 4.0 | 3) B. M.E.A.T. II (ARTE122) Sem. 2002-2 Nota 4.5 | 3) ARTE MODERNO (ARTE230) Sem. 2002-1 Nota 4.0 | 3) TEO. ARTES XIX Y XX (ARTE333) Sem. 2003-1 Nota 4.5 | | 1 - Código 2004-116 Sem. 2004-1 Nota A 2 - Código ADM 116 Sem. 2004-1 Nota A 3 - Código 2004-116 Sem. 2004-1 Nota A 4 - Código ADM 112 Sem. 2004-1 Nota A 5 - Código 2004-116 Sem. 2004-1 Nota A | |
| 3) Nota 4.0 Nota 4.5 Nota 5.0 Nota 4.0 | 3) MEDIOS INTERACTIV. (ARTE352) Sem. 2002-1 Nota 4.5 | 3) ARTE CONTEMPOR. (ARTE133) Sem. 2003-2 Nota 4.5 3) TEORÍA ARTE CONT. (ARTE413) Sem. 2003-1 Nota 4.5 | 3) ARTISTA Y ENTORNO (ARTE154) Sem. 2003-1 Nota 4.5 | | | |
| 4) Nota 4.0 Nota 4.5 Nota 5.0 Nota 4.0 | 3) SONIDO (ARTE132) Sem. 2002-1 Nota 4.5 3) VIDEO EXPERIMENTAL (ARTE142) Sem. 2002-1 Nota 4.5 | 3) ARTE COLOMBIANO (ARTE213) Sem. 2004-1 Nota 4.5 3) MODERNIDAD EN COL. (ARTE223) Sem. 2004-1 Nota 4.5 | 3) EDUC. Y MUSEOS (ARTE134) Sem. 2004-1 Nota 4.5 | | | |
| 5) Nota 4.0 Nota 5.0 Nota 4.0 Nota 4.0 | 3) ACCIONES Y LUGARES (ARTE252) Sem. 2002-1 Nota 4.5 3) INSTALAC. AUDIOVIS. (ARTE222) Sem. 2002-1 Nota 4.5 | 3) ÚLTIMAS TENDENCIAS (ARTE233) Sem. 2002-1 Nota 4.5 3) APROX. A LA CRÍTICA (ARTE243) Sem. 2002-1 Nota 4.5 | 3) EDUC. ARTÍSTICA (ARTE144) Sem. 2004-2 Nota 4.5 | TALLER INTERDISC. I (ARTE218) Sem. 2004-2 Nota 4.5 | | |
| 6) Nota 4.0 Nota 4.0 Nota 4.0 Nota 4.0 | 3) RED DE REDES (ARTE332) Sem. 2002-1 Nota 4.5 3) MULTIMEDIA INTER. (ARTE342) Sem. 2002-1 Nota 4.5 | 3) SEMINARIO 2006 Sem. 2005-1 Nota 4.5 | 3) PROY. CULTURALES (ARTE164) Sem. 2006-2 Nota 4.5 | LENG UCC A TALLER INTERDISC. II (ARTE228) Sem. 2005-2 Nota 4.5 | | |
| 7) Nota 4.0 Nota 4.0 Nota 4.0 Nota 4.0 | 3) JUEGOS REDES URB. (ARTE372) Sem. 2006-2 Nota 4.0 3) ANIMACION (ARTE322) Sem. 2006-2 Nota 4.0 | 3) SEMINARIO 2012 Sem. 2006-2 Nota 4.5 | 3) TALLER DOGENDA ARTE 2404 2003-1 5.0 | TALLER INTERDISC. III (ARTE238) Sem. 2006-2 Nota 4.5 | | |
| 8) Nota 4.0 Nota 4.5 Nota 4.0 Nota 4.0 | 3) PROC. COLECTIVOS (ARTE312) Sem. 2006-2 Nota 4.5 3) INSTAL. INTERACTIVA (ARTE395) Sem. 2006-2 Nota 4.0 3) TALLER INTERMEDIAL (ARTE302) Sem. 2006-2 Nota 4.0 | 3) SEMINARIO Sem. 2006-2 Nota 4.5 | 3) PROYECTO FINAL Sem. 2007-1 Nota 4.0 LENG 999 A | TALLER INTERDISC. IV (ARTE348) Sem. 2007-1 Nota 4.0 LENG 999 A | | |

NOTAS (ARTE104) Código 200110001

acuerdo con memo de trabajo, fueron repositos con requisitos de ingles de y final de carrera. Ana E. Queding Feb. 25/2002

Universidad de Bogotá Jorge Tadeo Lozano

Plan de estudios programa de artes plásticas (actualización)

| area | plástica visual | plástica en medios | plástica especial | plástica social | pensamiento poético | interplásticas | workshops | Fundamentación Humanística | electivas interdisciplinarias | constitución |
|-------------------------|---------------------|---------------------|---------------------|---------------------|---------------------|---------------------|-----------|----------------------------|-------------------------------|--------------|
| ciclo periodo académico | dibujo | Fotografía | escultura | cuero | historias | Laboratorios | | | | |
| | plástica visual | Laboratorio de área | Laboratorio de área | Laboratorio de área | historias | Laboratorio de área | | | | |
| | plástica en medios | Laboratorio de área | Laboratorio de área | Laboratorio de área | historias | Laboratorio de área | | | | |
| | plástica especial | Laboratorio de área | Laboratorio de área | Laboratorio de área | historias | Laboratorio de área | | | | |
| | plástica social | Laboratorio de área | Laboratorio de área | Laboratorio de área | historias | Laboratorio de área | | | | |
| | pensamiento poético | Laboratorio de área | Laboratorio de área | Laboratorio de área | historias | Laboratorio de área | | | | |
| | interplásticas | Laboratorio de área | Laboratorio de área | Laboratorio de área | historias | Laboratorio de área | | | | |
| | workshops | Laboratorio de área | Laboratorio de área | Laboratorio de área | historias | Laboratorio de área | | | | |
| profundización | dibujo | Fotografía | escultura | cuero | historias | Laboratorios | | | | |
| | plástica visual | Laboratorio de área | Laboratorio de área | Laboratorio de área | historias | Laboratorio de área | | | | |
| | plástica en medios | Laboratorio de área | Laboratorio de área | Laboratorio de área | historias | Laboratorio de área | | | | |
| | plástica especial | Laboratorio de área | Laboratorio de área | Laboratorio de área | historias | Laboratorio de área | | | | |
| | plástica social | Laboratorio de área | Laboratorio de área | Laboratorio de área | historias | Laboratorio de área | | | | |
| | pensamiento poético | Laboratorio de área | Laboratorio de área | Laboratorio de área | historias | Laboratorio de área | | | | |
| | interplásticas | Laboratorio de área | Laboratorio de área | Laboratorio de área | historias | Laboratorio de área | | | | |
| | workshops | Laboratorio de área | Laboratorio de área | Laboratorio de área | historias | Laboratorio de área | | | | |

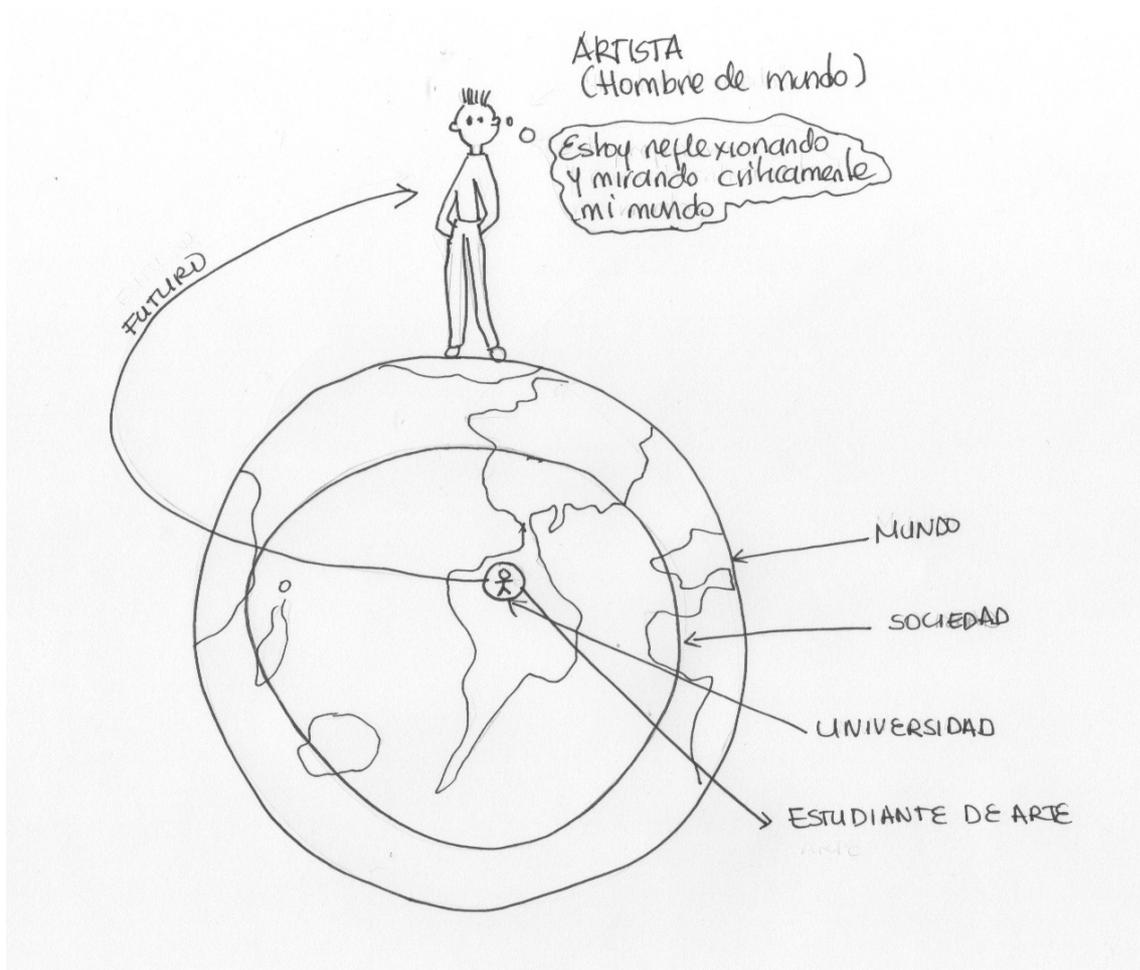
NOTA: En el ciclo de profundización -en las áreas de plástica visual, medios, espacial y social- se relacionan el total de asignaturas electivas disciplinares de profundización; de estas asignaturas el estudiante solo cursa un total de 10 créditos y 6 créditos de los 4 laboratorios de área ofertados (ver cuadros 5 y 6).

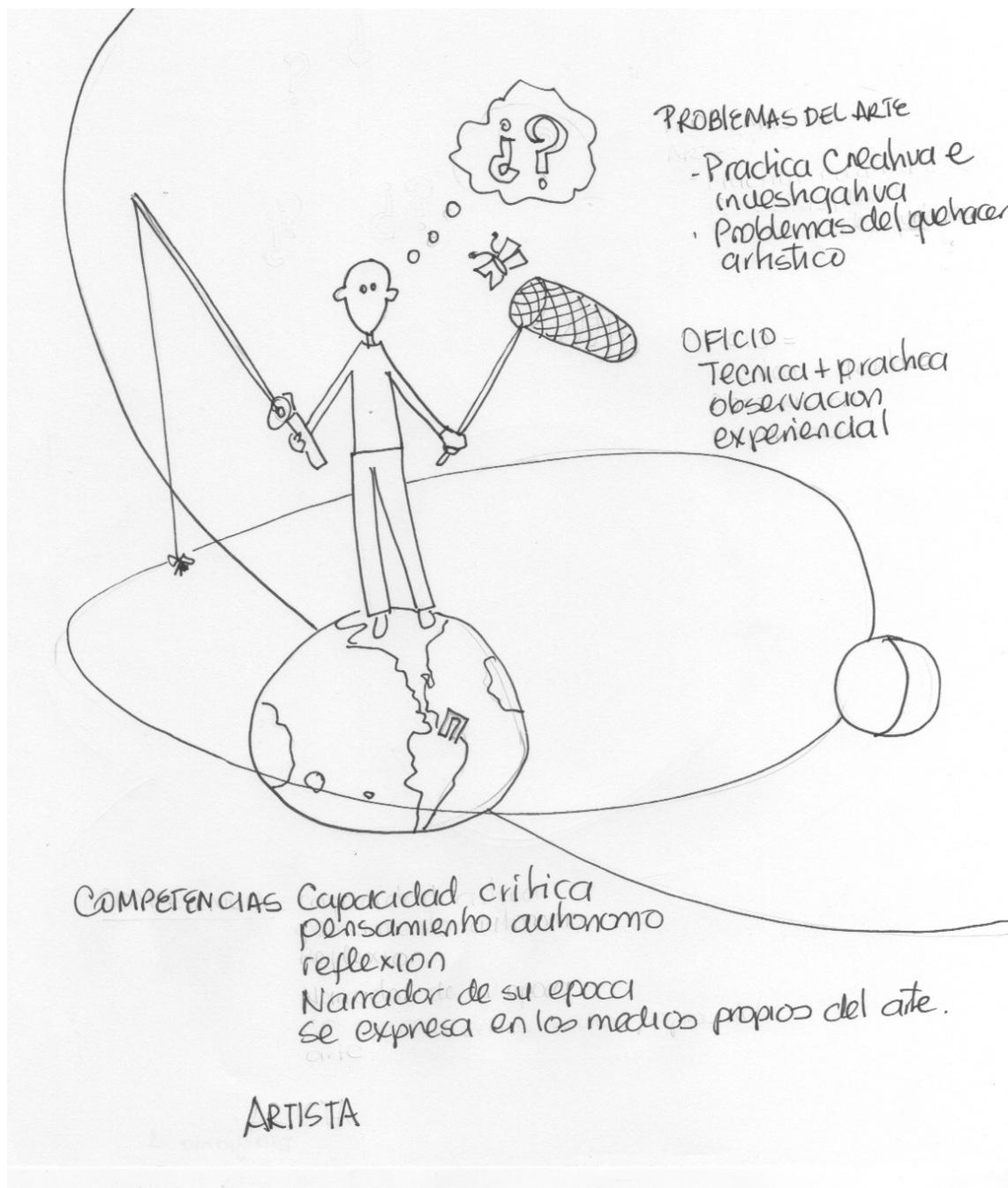
Cuadro No.3

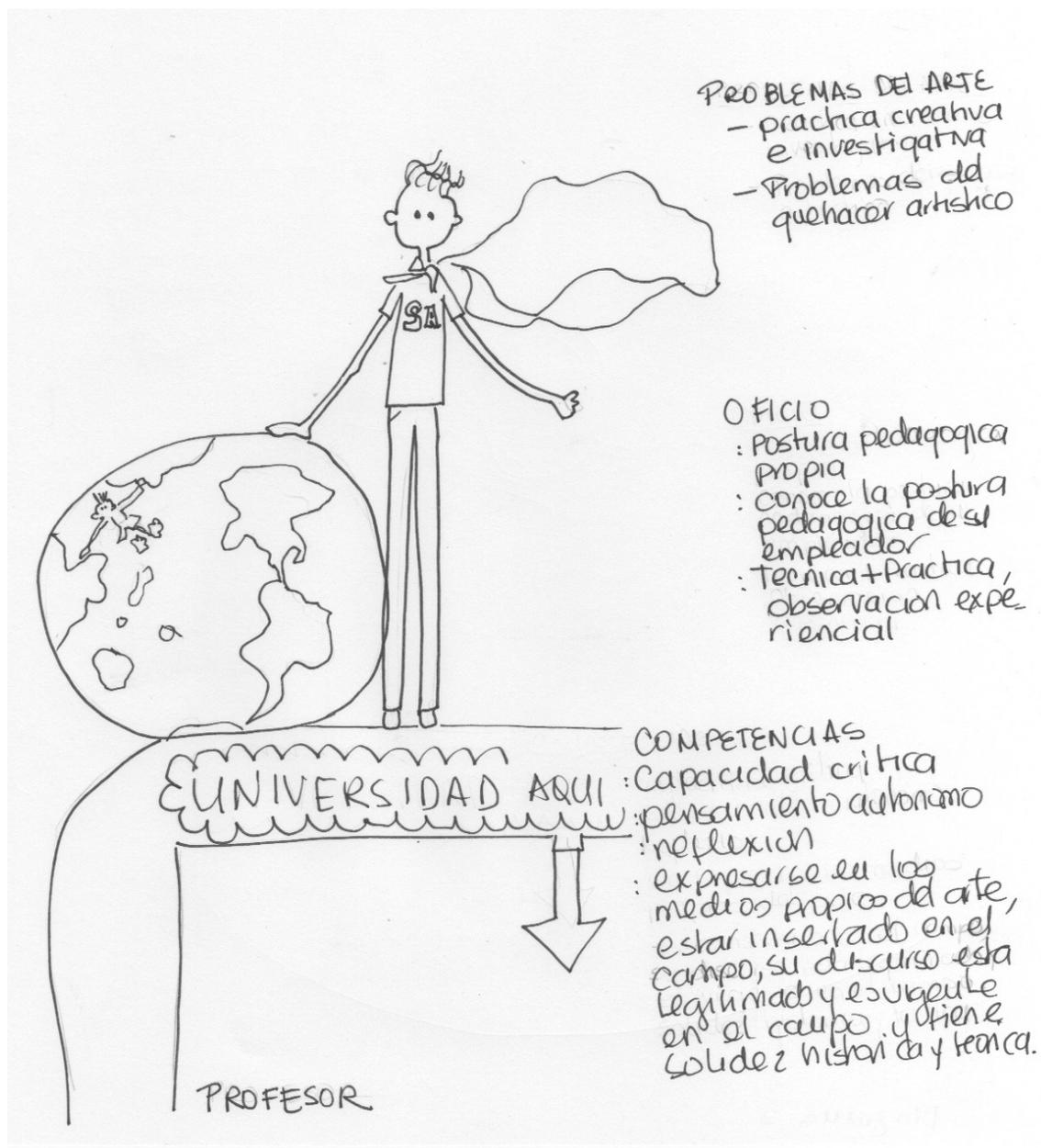
| FACULTAD DE CIENCIAS HUMANAS, ARTE Y DISEÑO - PROGRAMA DE BELLAS ARTES | | | | | |
|--|---|-----------------------|--------------------------|--------------------|---|
| ENERO DE 2009 | | | | | |
| CODIGO | ASIGNATURA | Horas Presenciales | Horas No Presenciales | Número Créditos | REQUISITOS |
| FUNDAMENTO BASICO | | Totales | 61 | 94 | 51 |
| 102101 | DIBUJO BASICO I | 5 | 5 | 3 | |
| 102102 | DIBUJO BASICO II | 5 | 5 | 3 | DIBUJO BASICO I |
| 101101 | DISEÑO BASICO I | 6 | 6 | 4 | |
| 101102 | DISEÑO BASICO II | 6 | 6 | 4 | DISEÑO BÁSICO I |
| 502301 | GEOMETRIA DESCRIPTIVA I | 3 | 3 | 2 | |
| 502302 | GEOMETRIA DESCRIPTIVA II | 3 | 3 | 2 | GEOMETRIA DESCRIPTIVA I |
| 601501 | HISTORIA DEL ARTE I | 4 | 8 | 4 | |
| 601502 | HISTORIA DEL ARTE II | 4 | 8 | 4 | |
| 601503 | HISTORIA DEL ARTE III | 4 | 8 | 4 | |
| 601504 | HISTORIA DEL ARTE IV | 4 | 8 | 4 | |
| 601305 | SEMIOLOGIA I | 4 | 8 | 4 | |
| 601306 | SEMIOLOGIA II | 4 | 8 | 4 | SEMIOLOGIA I |
| 601505 | TEORIA DE LA PERCEPCION | 4 | 8 | 4 | |
| 601506 | TEORIA ESTÉTICA I | 2 | 4 | 2 | |
| 601507 | TEORIA ESTÉTICA II | 2 | 4 | 2 | TEORIA ESTETICA I |
| 401208 | PEDAGOGIA CONSTITUCIONAL | 1 | 2 | 1 | |
| FUNDAMENTO ESPECIFICO | | Totales | 125 | 139 | 78 |
| 102201 | APRECIACION DEL ARTE I | 3 | 6 | 2 | |
| 102203 | APRECIACION DEL ARTE II - MODELOS DE INTERPRETACION | 3 | 6 | 2 | APRECIACION DEL ARTE I |
| 102309 | ARTE - CIUDAD | 5 | 5 | 3 | TRIDIMENSIONALIDAD I SEMIOLOGIA II |
| 102314 | ARTES DEL TIEMPO. | 5 | 5 | 3 | TETRADIMENSIONALIDAD |
| 102301 | BIDIMENSIONALIDAD | 5 | 5 | 3 | DISEÑO BÁSICO II |
| 102103 | DIBUJO III - ESPACIO | 5 | 5 | 3 | DIBUJO BASICO II |
| 102104 | DIBUJO IV - FIGURA HUMANA | 5 | 5 | 3 | DIBUJO III - ESPACIO |
| 102306 | DIBUJO V - INVESTIGACION, EXPRESION PLASTICA | 5 | 5 | 3 | DIBUJO IV - FIGURA HUMANA |
| 102305 | FOTOGRAFIA ARTISTICA I | 5 | 5 | 3 | BIDIMENSIONALIDAD |
| 102308 | FOTOGRAFIA ARTISTICA II | 5 | 5 | 3 | FOTOGRAFIA ARTISTICA I |
| 102207 | GESTION CULTURAL I, ARTE Y SOCIEDAD | 5 | 5 | 3 | APRECIACION DEL ARTE II - MODELOS DE INTERPRETACION |
| 102208 | GESTION CULTURAL II, ARTE Y CONTEXTO | 5 | 5 | 3 | GESTION CULTURAL I, ARTE Y SOCIEDAD |
| 102307 | GRABADO EN HUECO. | 5 | 5 | 3 | DIBUJO IV - FIGURA HUMANA |
| 102310 | GRABADO EN RELIEVE. | 5 | 5 | 3 | DIBUJO IV - FIGURA HUMANA |
| 102206 | HISTORIA DEL ARTE DEL S XX EN EL TERR. AMERICA | 4 | 8 | 4 | APRECIACION DEL ARTE II - MODELOS DE INTERPRETACION |
| 102205 | HISTORIA DEL ARTE MODERNO Y CONTEMPORANEO | 4 | 8 | 4 | APRECIACION DEL ARTE II - MODELOS DE INTERPRETACION |
| 102313 | IDENTIDAD E IDENTIFICACION | 5 | 5 | 3 | ARTE - CIUDAD |
| 102312 | MEDIOS AUDIOVISUALES ANALOGOS. | 5 | 5 | 3 | TETRADIMENSIONALIDAD |
| 102303 | MEDIOS AUDIOVISUALES DIGITALES. | 5 | 5 | 3 | MEDIOS AUDIOVISUALES ANALOGOS. |
| 102304 | PINTURA I | 5 | 5 | 3 | TEORIA E HISTORIA DEL COLOR BIDIMENSIONALIDAD |
| 102311 | PINTURA II. | 5 | 5 | 3 | PINTURA I |
| 102202 | TEORIA E HISTORIA DEL COLOR | 5 | 5 | 3 | |
| 102204 | TETRADIMENSIONALIDAD | 5 | 5 | 3 | DISEÑO BÁSICO II |
| 102302 | TRIDIMENSIONALIDAD I | 5 | 5 | 3 | DISEÑO BÁSICO II |
| 102315 | TRIDIMENSIONALIDAD II. | 5 | 5 | 3 | TRIDIMENSIONALIDAD I |
| 102317 | LABORATORIO PROCESOS DE CREACION I* | 3 | 3 | 1 | MEDIOS AUDIOVISUALES DIGITALES IDENTIDAD-IDENTIFICACION GESTION CULTURAL II - ARTE Y CONTEXTO |
| 102318 | LABORATORIO PROCESOS DE CREACION II* | 3 | 3 | 2 | LABORATORIO PROCESOS DE CREACION I |
| FUNDAMENTO HUMANISTA | | Totales | 12 | 24 | 16 |
| 601100 | HUMANIDADES | 2 | 4 | 2 | NINGUNO |
| 601101 | HUMANIDADES I | 2 | 4 | 2 | NINGUNO |
| 601102 | HUMANIDADES II | 2 | 4 | 3 | HUMANIDADES I |
| 601103 | HUMANIDADES III | 2 | 4 | 3 | HUMANIDADES I |
| 601106 | ELECTIVA INTERDISCIPLINARIA I | 2 | 4 | 3 | HUMANIDADES I |
| 601107 | ELECTIVA INTERDISCIPLINARIA II | 2 | 4 | 3 | HUMANIDADES I |
| FUNDAMENTO IDIOMA EXTRANJERO | | Totales | 24 | 24 | 18 |
| 602101 | INGLES I | 4 | 4 | 3 | |
| 602102 | INGLES II | 4 | 4 | 3 | INGLES I |
| 602103 | INGLES III | 4 | 4 | 3 | INGLES II |
| 602104 | INGLES IV | 4 | 4 | 3 | INGLES III |
| 602105 | INGLES V | 4 | 4 | 3 | INGLES IV |
| 602106 | INGLES VI | 4 | 4 | 3 | INGLES V |
| Totales | | 222 | 281 | 143 | |

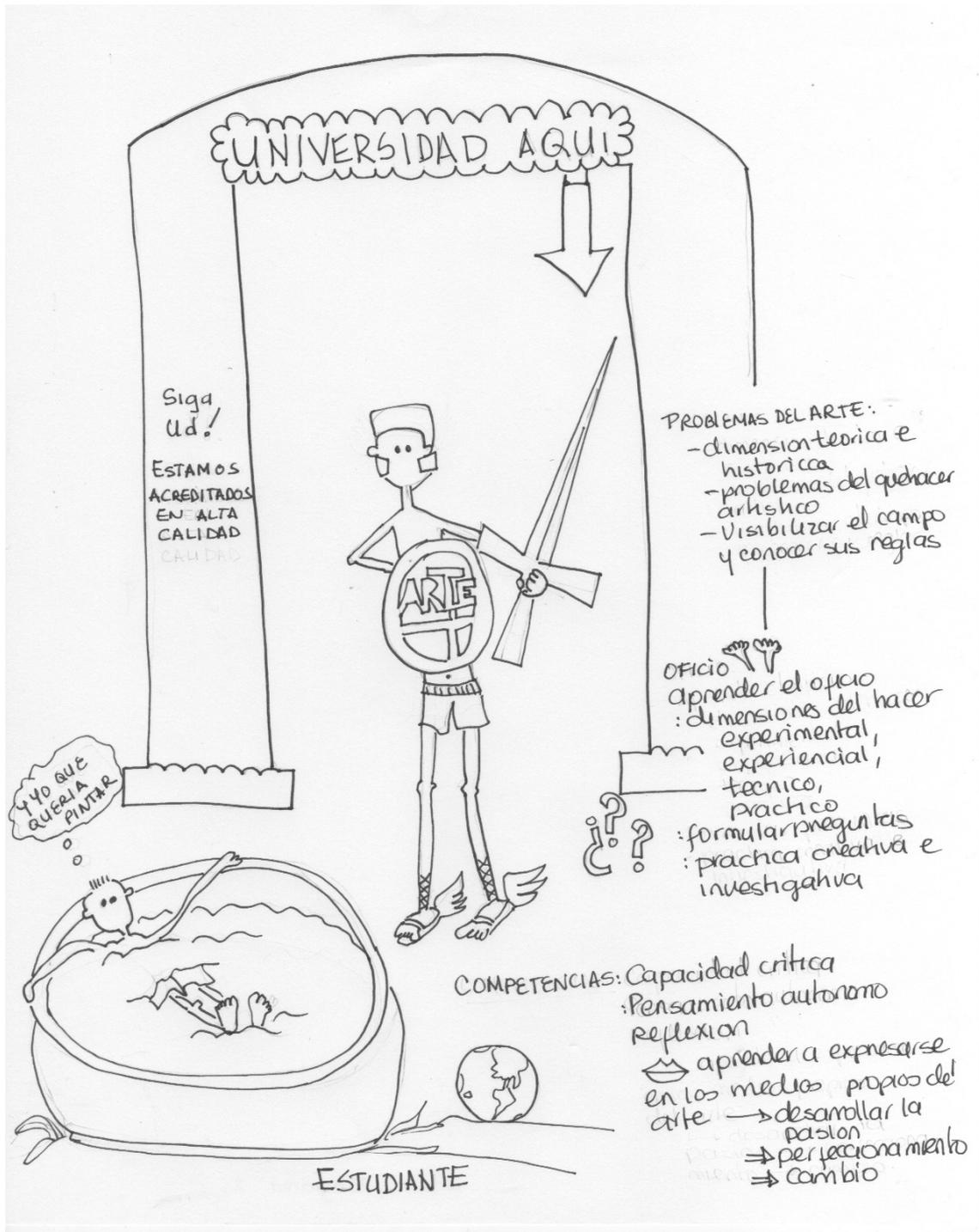
* Modificación nombre asignatura a partir de Agosto de 2010

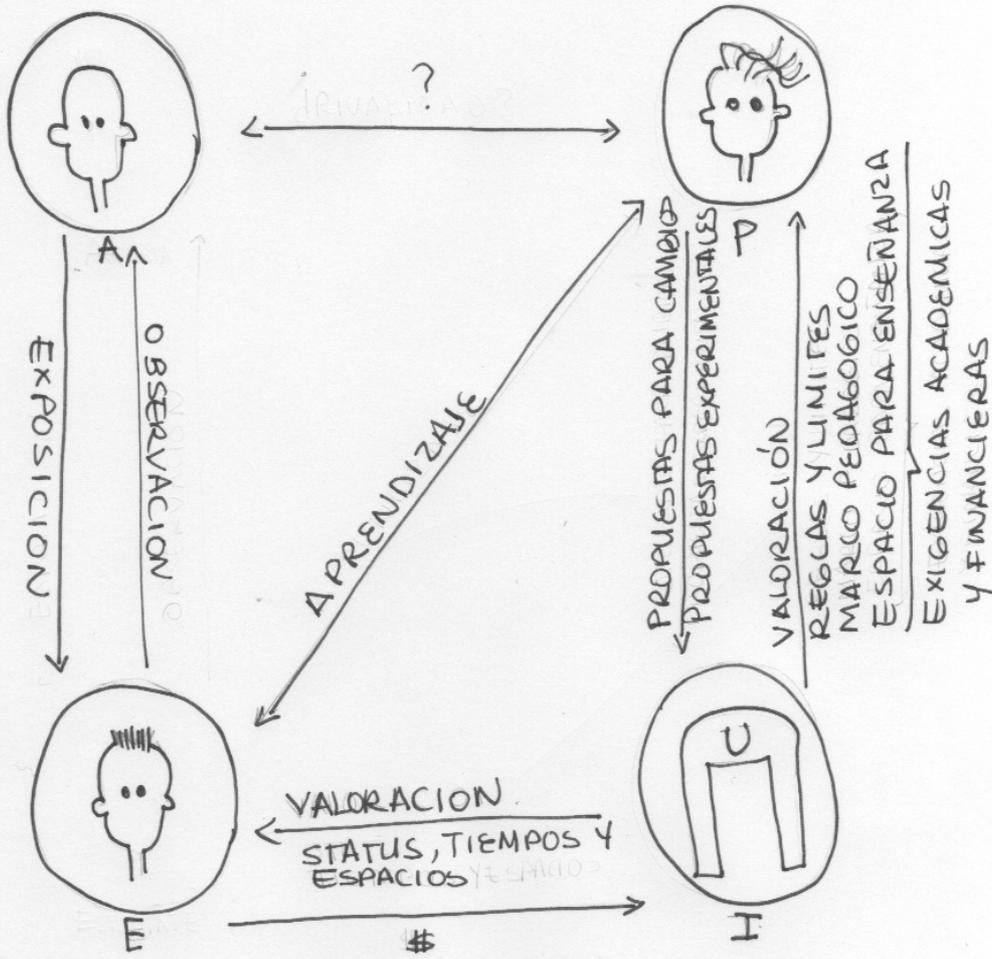
Anexo 6. Esquemas y dibujos











RELACIONES ARTISTA-ESTUDIANTE-PROFESOR-INSTITUCION
A E P I

