



Miguel Huertas**

Reflexiones sobre la educación artística y el debate disciplinar en Colombia*

Reflexiones sobre la educación artística y el debate disciplinar en Colombia

El estudio de la educación artística en Colombia debería considerar los problemas de los campos que convoca: la educación y el arte. El debate sobre la delimitación, la definición y los procesos de legitimación de las nociones disciplinares es un rasgo común para ambos en las últimas décadas; sin embargo, normalmente se analizan separadamente. Este documento propone elementos de reflexión con la intención de estudiarlos en sus vínculos.

Palabras clave: Educación artística, educación, arte, universidad, Escuela Nacional de Bellas Artes, Universidad Nacional de Colombia.

Reflections on art education and the disciplinary debate in Colombia

The study of art education in Colombia should take into account the problems of its related fields: education and art. The debate about the delimitation, definition, and legitimizing processes of the notions belonging to this discipline has been a common feature for both fields during the latest decades; nevertheless, they are both usually analyzed separately. This document proposes elements of reflection, with the intention of studying the connections between both fields.

Key words: Art education, education, art, university, Escuela Nacional de Bellas Artes, Universidad Nacional de Colombia.

Réflexions sur l'éducation artistique et le débat disciplinaire en Colombie

L'étude de l'éducation artistique en Colombie devrait considérer les problèmes des champs qu'il concerne: l'éducation et l'art. Le débat sur la délimitation, la définition et les processus de légitimation des notions disciplinaires est un trait commun pour les deux dans les dernières décennies. Cependant, d'habitude ils sont analysés séparément. Ce document propose des éléments de réflexion avec le propos de les étudier dans leurs points communs.

Mots clés: Éducation artistique, éducation, art, université, École Nationale de beaux-arts, Université nationale de Colombie.

* Este texto es un avance de la tesis de doctorado en Arte y Arquitectura de la Universidad Nacional de Colombia, sede Bogotá, titulada "Consolidación de la enseñanza universitaria del arte como fuente de autoridad para la práctica del arte en Colombia", iniciada en 2007.

** Magíster en historia y teoría del arte y la arquitectura, candidato a doctor en arte, arquitectura y ciudad, Universidad Nacional de Colombia, Bogotá. Profesor asociado, Escuela de Artes Plásticas y Especialización en Educación Artística Integral, Facultad de Artes, Universidad Nacional, Bogotá.
E-mail: mahuertass@bt.unal.edu.co

Introducción: la actualidad del asunto disciplinar

En el contexto académico actual, una de las preguntas más fuertes, estructurales y complejas es la relativa al presente de las disciplinas. Si durante el siglo xx, en Colombia, la institucionalización de las disciplinas se relacionaba específicamente con la configuración de una disciplina *universitaria*¹ —con procesos dispares, en la medida en que algunos oficios eran ya desde la Colonia considerados programas universitarios (derecho o medicina, por ejemplo), otros accedieron a esta categoría en épocas mucho más recientes (por ejemplo, sociología, fundada en 1959 en la sede Bogotá de la Universidad Nacional, o diseño industrial, aprobado en la misma institución en 1978)—, a comienzos del siglo xxi, el problema da un giro drástico. En efecto, el campo universitario asiste, en las últimas décadas, a una serie de debates a propósito de los límites tradicionales asignados a las disciplinas. Desde acontecimientos como la llamada “guerra de las ciencias”,² hasta la reflexión autocrítica de las mismas disciplinas, un complejo entramado de problemas, tensiones y relaciones subyace en la aparentemente lenta y neutral superficie de la cotidianidad académica. Los debates entre los estudios culturales y las tradicionales disciplinas de las ciencias humanas, o entre los estudios visuales y la historia del arte muestran hasta qué punto lo que está en juego no es sólo una cuestión territorial y de privilegios administrativos (que, a no dudarlo, son muy importantes), sino también de política de fondo: las definiciones del saber y las posibilidades de actuar sobre aquellos sectores legitimadores que definen sus límites.

Ya fuera por el inevitable giro que la reflexión de las disciplinas (que en el contexto universitario defendían colectivamente un proyecto de pensamiento crítico) daba sobre sí misma, al comprender que sus propios desarrollos, procesos legitimadores y tendencias hegemónicas no podían sustraerse a ese escrutinio crítico; fuera por las cada vez más numerosas referencias a la crisis de dicho proyecto; fuera por la irrupción de nuevos grupos de presión que buscaban un espacio de poder o por cálculos políticos de las instituciones universitarias (o por todo eso junto), las definiciones de los límites disciplinares, de acciones o productos válidos entraron en un estado de alerta que abarca desde el debate relativamente abstracto

- 1 A lo largo del texto utilizaré el término *academia* para referirme a la generalidad de los espacios educativos, como el ámbito propio del campo educativo, que se refiere al problema del saber, su producción, transmisión, circulación y registro, y dentro de este campo, a la *universidad* como el lugar específico de la llamada *educación superior* (profesional), no porque sea su único lugar, sino porque finalmente deviene su legitimador jerárquico, el que detenta el poder de nombrar los objetos de estudio y delimitar las disciplinas.
- 2 Con esta expresión se nombra una serie de enfrentamientos en los ámbitos universitarios. Véase, por ejemplo, Flórez y Millán (2002), y Jaramillo (2005), que reflexionan el problema desde el contexto colombiano.

de las definiciones de los objetos de estudio, hasta el muy pragmático del control sobre el canon.

El campo del arte

En el campo artístico, el siglo xx finalizó con una serie de tópicos en los cuales destacaba el *desdibujamiento de los límites disciplinares*. Las referencias a los “campos ampliados”, en relación con autores como Joseph Beuys o Rosalind Krauss, señalaban la inconveniencia de seguir nombrando géneros, tendencias, medios, usos o técnicas específicas de la misma forma como tradicionalmente se había hecho, tradiciones que habían constituido, a su vez, procesos de enseñanza y aprendizaje del arte, en particular, de la enseñanza superior del arte. Sin embargo, sabemos que los modos como se definan los objetos de estudio en este ámbito determinan cambios sustanciales en el contexto escolar, ya sea porque transforman los marcos institucionales, porque los nuevos profesores plantean sus metodologías según los parámetros en los que fueron formados o porque las actividades artísticas por sí mismas fuerzan la atención sobre modalidades de obra y procesos diferentes a los ya establecidos, cuyo caldo de cultivo —al menos de manera parcial— es la escuela superior de artes, en donde se debaten sus desarrollos más recientes.

Vista en perspectiva general, la práctica del arte, a partir de la segunda mitad del siglo xix, presenta una movilidad no conocida antes: los movimientos se suceden a una velocidad muy grande, lo que le otorga al siglo xx gran variedad formal y conceptual. Muchos de los trabajos vanguardistas se propusieron ampliar el rango de matices perceptibles, de formas de expresión, de técnicas, de modos de hacer o de reflexionar, cambios en cuyo

núcleo se encontraba la autoconciencia, rasgo determinantemente moderno.

Este fenómeno hace de la trasgresión a los límites disciplinares una actitud estructural de la práctica artística. La búsqueda de lo *esencial* propicia una serie de renunciaciones que someten a la obra de arte convencional a un desmantelamiento, para hacer visible su estructura y, a partir suyo, construir otras opciones. La pintura moderna, por ejemplo, hace intentos cada vez más radicales por retornar a la superficie su presencia y visibilidad; el dibujo reclama su estatuto de objeto —de objeto *paradójico*—³ y, simultáneamente, la escultura renuncia al mismo, se desmaterializa, pasa de pensar el objeto a pensar el espacio...

La educación artística

Hasta los años ochenta —cuando los desarrollos tecnológicos empezaron a reducir la carencia informativa que distanciaba la cotidianidad de las prácticas artísticas colombianas de las prácticas contemporáneas en otros lugares del mundo, particularmente en los centros hegemónicos como algunas capitales europeas y norteamericanas—, la diferencia de ritmos entre la producción artística y su institucionalización y canonización era muy grande, de manera que normalmente las escuelas siempre iban a la zaga de lo que pasaba en las prácticas artísticas contemporáneas. Sin embargo, mal que bien, en aquellas resonaban los cambios y, en algún sentido, los estudiantes se preparaban para superar sus cánones de formación, estando ya en la vida profesional —aunque este esperar al momento profesional frustrara muchos desarrollos individuales y dicha renovación surgiera con mucha frecuencia de ambientes extraacadémicos—, siguiendo unos protocolos tradicionales que ofrecían gran resistencia al cambio. Es en la última dé-

3 Un desarrollo de estos temas aparece en Huertas (2004).

cada de siglo cuando estas ideas y tendencias transformadoras alcanzan presencia canónica, es decir, se enseñan como la verdad del arte en las escuelas superiores.

Es también en este momento cuando se da una serie de factores —entre los que podemos contar la presión de los movimientos artísticos más recientes, el trabajo de artistas formados en escuelas superiores de arte extranjeras que retornaban al país, y la influencia nada desdeñable de los desarrollos en política educativa que privilegiaban la noción de *investigación* sobre la de simple formación profesional—,⁴ que se configura un nuevo contexto para el cual las escuelas superiores no estaban preparadas y debían, por lo tanto, reformar drásticamente sus currículos y propósitos generales y particulares.

Aunque las escuelas tradicionales de arte ponían su mira más alta en el cultivo de la originalidad, su carácter academicista implicaba que no necesariamente esta noción se asociara con la de novedad, sino, más bien, con su relación con un modelo preestablecido. En efecto, su valor se vinculaba con la capacidad que desarrollara el artista de plantear elementos personales (de estilo o tema), dentro de un

campo con tradiciones estrictamente delimitadas⁵ y, por lo tanto, con rasgos disciplinares muy definidos. Para el fin de siglo xx, el interés del artista, incluso del estudiante de artes, se vincula con su capacidad de proyectar su actividad más allá de esos rasgos disciplinares, entre los cuales la noción de lo *nuevo* no sólo era estructural, sino que hacía crisis. La complejidad de las cuestiones convocadas por estos términos se manifiesta en lo que podríamos llamar *la paradoja de lo nuevo*: en un contexto que se denomina *posmoderno* (término controversial que engloba muchas posiciones diferentes e, incluso, disímiles), que cuestionaba con fuerza nociones como *el genio*, *el estilo* o *el afán de novedad* que —fuera de control— causaba estragos, se volvía imperativo encontrar nuevos enfoques y fórmulas que eludieran, por un lado, las contradicciones de las vanguardias y, por otro, la rutina de reemplazar un canon por otro a una velocidad cada vez más rápida.⁶

Dado que uno de los fenómenos característicos del siglo xx en Colombia es el proceso que sitúa a las escuelas superiores de arte en el ámbito de las universidades,⁷ alrededor de preguntas esenciales como las que convocan estos problemas se encuentran los dos cam-

4 Es fundamental, en la perspectiva que nos ocupa, el movimiento en las universidades que reconocen que no es suficiente formar profesionales convencionalmente competentes, en la medida en que el ritmo de los cambios tecnológicos exigía superar esta noción para, más bien, formar profesionales capaces de aprender y dar respuesta a situaciones nuevas, en vez de repetir soluciones que muy pronto quedaban obsoletas o no tenían aplicación para los nuevos problemas que surgían permanentemente.

5 Un ejemplo muy claro de este modelo podría ser Fernando Botero, de cuya postura, relacionada con la llamada “gran pintura” (que, más concretamente, vendría a ser el clasicismo, cuya adhesión al cual le significó en los años sesenta ser un artista de vanguardia y treinta años después un artista conservador), se valora fundamentalmente la construcción de una imagen tan personal que es reconocible en cualquier parte del mundo sin que su trabajo represente ninguna novedad ni técnica ni conceptual.

6 El texto *Génesis del taller experimental en la Universidad Nacional: una cruzada por el arte contemporáneo en Colombia*, de Sylvia Juliana Suárez (2007), es una excelente introducción a los problemas académicos que propone el intento institucional de superar un modelo considerado caduco y construir otro que no solamente lo supere, sino que también ofrezca alguna posibilidad de no instaurar otro que desemboque igualmente en un esquema autoritario y, a su vez, se vuelva caduco. En este documento puede seguirse un proceso que, en relación con la paradoja señalada, instauró el imperativo de lo *nuevo* en la academia.

7 Al decir “escuelas superiores” conservo la nomenclatura usual para referirme a la enseñanza profesional. En el caso del arte, su enseñanza profesional no significaría de manera obligatoria enseñanza universitaria; sin embargo, el parámetro aceptado institucionalmente hoy es ése, precisamente. No tengo por el momento elementos de juicio para señalar qué tan extendido esté en el mundo el hecho de que las escuelas de arte se hayan situado en las

pos, el del arte y el de la educación, en un campo disciplinar propio: la enseñanza del arte.

La universidad

Cuando se ve en detalle, la lenta cotidianidad universitaria es también un campo de batalla político: ni la universidad es tan pasiva como parece a quien la ve desde afuera —sobre todo desde el llamado “sector productivo”— ni es neutral, ni existe en su interior la unanimidad que muchas veces la sociedad le atribuye. Por el contrario, la pugna interna puede ser feroz. Institucionalmente, la universidad ha tenido históricamente el poder que le confiere la prerrogativa de definir objetos de estudio y, por lo tanto, las disciplinas y sus límites, y el uso de ese poder está sujeto a las controversias que acompañan este ejercicio, máxime si el debate hace parte integral de la naturaleza universitaria.

Al tocar estos temas deberíamos repetirnos el principio de que no podemos hablar de *universidad*, *arte* o *disciplinas* bajo el supuesto de que están definidas en algún lugar o que representan un saber y unos límites monolíticos. Al contrario, deberíamos no perder de vista el hecho de que cada definición implica una cierta provisionalidad y que podemos hablar no de definiciones tajantes, sino de un equilibrio de fuerzas en tensión, el cual hoy nos permite caracterizar algunos campos, que siempre están fluyendo, y que cada comunidad está obligada a construir una visión coherente de sí misma y de su campo disciplinar.⁸ Sin perder de vista esta idea, señalemos algunas de las tensiones que encontramos hoy en el seno de la

institución universitaria, tensiones que, a su vez, resonarán en todas las otras instituciones educativas, pues en la medida en que la universidad forma a los profesores, construye el marco en el cual sus prácticas y objetos de estudio se harán *pensables*. Problemas como la *investigación* (que contiene, a su vez, otros, como la metodología, la argumentación, etc.), los productos y su validación, son asuntos esencialmente universitarios, pero también lo son de las prácticas artísticas actuales. Los criterios de evaluación, los requisitos de admisión y de estudio se redefinen en las escuelas artísticas a partir de criterios universitarios.

Advirtamos que las afirmaciones aquí planteadas, aunque pretenden aportar a la caracterización de una situación genérica, se relacionan con indagaciones específicas sobre la Universidad Nacional, sede Bogotá, la cual, dado su carácter de primera universidad estatal, se constituyó, en la primera mitad del siglo xx, en el modelo para la definición y la enseñanza de las disciplinas organizadas alrededor de *áreas del saber*. También se vinculan con el campo de las artes plásticas (cuyo análisis no puede desligarse, de todas maneras, del de la arquitectura, los diseños y el de cine y televisión), el cual tuvo como institución rectora —hasta avanzados los años cincuenta, cuando encontramos nuevos planteamientos derivados de debates internos, del trabajo de artistas extranjeros y de la llegada al país de Marta Traba— a la Escuela Nacional de Bellas Artes,⁹ fundada en 1886 y que desde 1935 —año de promulgación de la Ley Orgánica de la Universidad Nacional— profundizó una relación estructural y bastante problemática con esta última.

universidades, pero puede pensarse como un hecho bastante común. En Colombia es un rasgo definitivo. Como lo señala el investigador William Vásquez (2008), los grandes cambios que en el campo artístico han tendido a instituirse no se han dado por movimientos internos del mismo, sino por cambios en la legislación educativa, es decir: no por manifiestos, sino por decretos.

8 Al utilizar el término *campo*, sigo, evidentemente, a Bourdieu (1997).

9 En adelante me referiré a la Escuela Nacional de Bellas Artes como la ENBAC y a la Universidad Nacional de Colombia como la UNC.

El recuento de la historia de la enseñanza artística desde este punto de vista (sus consecuencias en el ámbito escolar deberá ser objeto de un estudio particular, en gran medida por construir) se vincula, entonces, con esta relación (que no es exclusiva de las artes plásticas y visuales: la historia del conservatorio de música contiene muchos elementos comunes con la de la ENBAC) entre las dos instituciones. Aunque no podemos reducir a una sola definición lo que esto significa, sí señalamos algunos elementos importantes alrededor suyo.

Relaciones entre la Escuela Nacional de Bellas Artes y la Universidad Nacional de Colombia

El modelo Bellas Artes como proyecto civilizatorio

La construcción de un campo artístico surge simultáneamente a la configuración de una idea de nación en el siglo XIX. Por un lado, corresponde al ideal de las élites criollas que podríamos describir rápidamente como el de una nación civilizada. Las ideas de civilización, progreso o contemporaneidad —y sus correspondientes consecuencias en las ideas de educación— responden a este ideal, que establece una nítida diferenciación entre civilización y barbarie.¹⁰

Este modelo no desdeña el desarrollo tecnológico, pero somete su noción de *progreso* a una visión decimonónica de la sociedad y, por lo tanto, establece un marco bastante restringido: a pesar de que podamos señalar rasgos muy interesantes de apertura a la actualidad

(el interés por la fotografía, por ejemplo, la cual tuvo presencia definida desde la primera Exposición de Bellas Artes en 1886, o la escuela de grabado, cuyo propósito esencial era el de apoyar al *Papel Periódico Ilustrado*), el más importante es la creación de un canon (cuya figura cimera era Gregorio Vásquez).¹¹ Sin embargo, este movimiento constituye un aspecto no discutido claramente en Colombia: el campo del arte dándose su propia conformación, proceso del que hace parte la invención de un pasado, la constitución de la historia del arte en Colombia, el diálogo entre artistas.

El proyecto decimonónico, civilizatorio y canónico de la ENBAC no cabía con facilidad en el proyecto siglo XX, progresista, científico —y tecnológico—, volcado al futuro de la UNC. Desde su fundación, para la universidad colombiana la relación con el arte ha estado atravesada por varias tensiones: en el siglo XIX, entre *artes y oficios* y *bellas artes* (tensión que quizá ha sido mucho menos resuelta de lo que podríamos suponer, en la medida en que un vistazo general al campo de la educación artística nos muestra problemas como el de la desaparición de los oficios tradicionales, como resultado presuntamente inevitable de la contemporaneidad del arte); avanzado el siglo XX, entre *bellas artes* y *artes aplicadas* (con el telón de fondo de la industrialización del país y sus necesidades prácticas) o al final de siglo, incluso, la de *arte / no arte* (retomada a propósito del desmonte de los figuras hegemónicas de la modernidad). Como resultado de estas tensiones, la práctica del arte en la universidad ha tenido que compararse de manera permanente con otros campos para deslindar su particularidad, especialmente en relación con los conceptos de *ciencia* y *tecnología*.

10 “El carácter visionario, la fe y la constancia que definen el genio, el evangelio, la fuerza de las armas legitimadas por ideales nobles, y el gusto educado. Estos son los ingredientes que permitirían comenzar a construir la noción de civilización que subyace el discurso de Urdaneta, el creador y primer rector de la Escuela de Bellas artes” (Huertas, 2008: 214). Esta cita corresponde a un avance de esta misma investigación que describirá con mayor detalle este punto.

11 Véase un desarrollo de este tema en Gutiérrez y Montoya (2008).

El modelo universitario como proyecto moderno

A partir de 1935, con el gobierno liberal de Alfonso López Pumarejo (denominado muy ilustrativamente “La Revolución en Marcha”) se inaugura una nueva tensión que, a la larga, determinará la suerte del campo artístico: la configuración de la práctica artística como disciplina universitaria. En efecto: sin desconocer su más de medio siglo de existencia, los diversos movimientos y reformas universitarias y las tradiciones construidas, tal vez el movimiento más coherente y llevado a término de una reforma universitaria progresista fue la creación, en ese año, de la Universidad Nacional en su forma actual.

Entre los principios rectores de esta reforma se encuentra la intención de reunir las escuelas, las facultades y los institutos, que hasta el momento existían de manera aislada, con el fin de fortalecerlos tanto en lo particular como en lo colectivo, al definir los espacios de coincidencia, con lo cual se impulsaba también un diálogo interdisciplinar. Por otro lado, en dicho proyecto era claro que la prioridad no sería solamente la formación profesional: antes que esto, había que formar a las personas (en lo humanista) y a los ciudadanos (en una actitud comprometida).¹² El ambiente general remite a la idea de que el país requiere de grandes trabajos de modernización material para lograr una sociedad más justa. En este programa, la Universidad constituía un factor esencial, sin el cual no se lograría su culminación.

Una de las escuelas llamada a hacer parte de este proceso fue la ENBAC, lo cual inaugura una transformación que llevará a la defini-

ción de su objeto como disciplina universitaria. En principio, esto se dio con grandes resistencias, debido esencialmente a su disposición endógena,¹³ que la llevó a rechazar la integración total a la UNC (la cual sólo se completaría casi 30 años después), lo que podría explicarse por su historia particular, por su modelo volcado más al pasado que al futuro, pero también por la lucha por alcanzar reconocimiento en una sociedad poco receptiva a sus necesidades y en un proyecto universitario que en principio consideraba su función no como *bellas artes*, sino como *artes aplicadas*.

A pesar de las dificultades que la integración al ámbito universitario planteaba para los programas de artes, la tendencia era inevitable. Las prácticas artísticas no solamente se diversificaban en relación consigo mismas (proceso en el que la ENBAC ya había hecho un aporte), sino también su proyecto político, por la fuerza de los desarrollos modernos. Juan Antonio Roda, quien dirigiría otro programa universitario —en la Universidad de los Andes, que marcaría la década del sesenta—, lo expresaba muy claramente en 1959:

Creo que debe haber una sola condición: 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* (citado en Segura, 1992: 35).

Esta circunstancia fuerza la reflexión del campo del arte hacia un territorio en el que se

12 Véase *Revista de Indias*, vol. 1, núm. 6, de julio de 1937, número dedicado a la construcción de la Universidad Nacional, con artículos de Gerardo Molina, Jorge Zalamea, Fritz Karsen, Luís de Zulueta y el informe del rector Gabriel Durana.

13 Que llega incluso a separar, más o menos estrictamente, manifestaciones divergentes surgidas del seno de las artes plásticas, como el diseño gráfico, la caricatura o la fotografía, la cual entró a formar parte de los planes de estudio solamente a finales de los años ochenta, aunque era desde mucho antes una opción legítima dentro del campo.

tiene que justificar como *conocimiento*, asunto que no sería del todo nuevo, pero que en este contexto se remite directamente a la forma como la institución universitaria define *conocimiento*, lo que inaugura una nueva tensión, en donde las definiciones, las nociones de *institución*, de *autoridad* —en últimas, las condiciones de legitimidad— del campo del arte se imbrican estrechamente con el pensamiento universitario, en el cual, durante mucho tiempo, no tuvo mayor injerencia.

Aunque desde su misma fundación la ENBAC tuvo una relación administrativa con la UNC, es a partir de los años sesenta del siglo xx cuando este vínculo entre escuela superior de artes y universidad empieza a mostrar rasgos propios. En esta dirección, dos hechos ya mencionados son importantes: la creación del programa de “Bellas artes” en la Universidad de los Andes (fundado en 1955 y que otorgó títulos universitarios desde 1961) y el paso de la ENBAC al campus de la Universidad Nacional en Bogotá, en 1964. Durante esta y las siguientes décadas, los programas de enseñanza del arte se transformaron paulatinamente para alcanzar lo que podríamos llamar una *mayoría de edad* en el contexto universitario (estado que podemos relacionar con la Reforma Mockus, de la Universidad Nacional, años 1989-1993, con la cual empieza a cambiar la actitud hacia los programas académicos: dejan de verse —como sucedía en los años setenta— como el modelo negativo, para empezar a ser referentes para la práctica). A partir de los años ochenta y en relación con los movimientos del campo artístico, el debate con la institución universitaria se dirige a la búsqueda de una posición no subordinada en este medio. Los pensamientos artísticos reclaman —al igual que otros pensamientos no hegemónicos (vale decir, fuera del campo de acción de la ciencia y tecnología)— un lugar específico en ella.

Desde las condiciones planteadas arriba, es forzoso que consideremos que la suerte del arte y la de la universidad están ligadas de manera estrecha a partir de las últimas décadas del siglo xx. En efecto, la universidad se presenta hoy como una de las grandes instancias legitimadoras para el campo artístico; por lo tanto, la pregunta sobre cómo se piensa el arte (claramente con lenguaje universitario) lleva necesariamente al interrogante sobre cómo se piensa la universidad.

Dos problemáticas esenciales en el momento contemporáneo describen bastante bien el contexto conflictivo que enfrenta la universidad actual: la primera se relaciona con la naturaleza del saber en relación con el auge de las tecnologías de la información. La obra clásica en el planteamiento del problema es *La condición posmoderna. Informe sobre el saber*, de Jean François Lyotard (1987), que, aunque escrita en 1978 (vale decir, antes de las oleadas de desarrollo tecnológico de fin de siglo), describe muy bien las condiciones que el saber enfrenta cuando debe ser traducido a matrices que tienden a eliminar la ambigüedad, pero también los matices.¹⁴ La segunda, con el discurso que propone la idea de que la misión de la universidad ha cambiado:

Si bien es cierto que las universidades retienen todavía su función de “conciencia de la sociedad”, la función crítica ha sido desplazada en favor de otra más pragmática en términos de suministro de recursos humanos calificados y la producción de conocimiento (Gibbons, citado en Unimedios, 2007: 11).

Esta clase de ideas surgen del modelo educativo impulsado desde la perspectiva del desarrollo económico. La discusión ha sido y sigue siendo ardua, pero dos cosas son ciertas: la primera, que esta perspectiva fundamenta las políticas educativas oficiales en Colombia; y la segunda, que en el contexto que crean,

14 En la ponencia “¿Son aún posibles otras lógicas?” (Huertas, 2006), he desarrollado este problema y su relación con el campo de la educación artística.

la educación artística vuelve a enfrentar una situación bastante difícil.

El telón de fondo sobre el que se despliegan estas cuestiones es la teoría de las “sociedades del conocimiento”,¹⁵ cuyo origen en los ambientes de la gestión económica y empresarial privilegia la idea de un conocimiento verificable, reproducible, medible y valorado por su productividad económica. Dada la complejidad de los problemas que se ponen en juego, no intentaremos aquí un análisis en detalle de ellos (de hecho, se está realizando en una investigación mucho más larga, de la cual este documento es un avance).¹⁶ Por ahora, retenemos que la definición de las disciplinas y en particular del arte como *conocimiento* enfrenta condiciones extremadamente complejas. Desde este punto de vista, podemos señalar como un signo de esta condición actual, el hecho que los profesores observamos en la cotidianidad diaria: en general, las definiciones (y sus condiciones de legitimidad) de la enseñanza artística se reducen drásticamente a su condición instrumental, mientras otras visiones más políticas quedan relegadas a lugares secundarios.

Los problemas del campo de la educación artística

Si en el período de la ENBAC, la enseñanza del arte se justificaba por su carácter civiliza-

dor (el cultivo del *buen gusto*), en el de su inclusión en el contexto universitario lo hacía por su condición de saber (la demostración de que el arte es un cierto tipo de *conocimiento*), y en el contexto normativo actual debe fundamentarse por su carácter instrumental (demostrar que es *útil*); si cada una de esas condiciones tiene efectos determinantes en su definición disciplinar, y si cada una de ellas pudiera tener —como, de hecho, la tiene, puesto que cada una de ellas hace parte de nuestros argumentos cotidianos— aún alguna validez, nos enfrentamos a un territorio que dista de ser simple: está atravesado por una cantidad de problemas densos, cada uno con su historia y sus relaciones complejas.

El primero de los problemas que encontramos es que la disciplina de la educación artística es, en Colombia, aún un campo en construcción, en la medida en que no se han definido sus historias, sus tradiciones, sus cánones y la mayoría de sus acciones está volcada al casi inevitable olvido al que lo condena la falta de una cultura institucional del registro y archivo.¹⁷ A la relativa precariedad de los campos del arte y de la educación se suman otras dificultades estructurales. Hay una escisión fundamental entre el mundo del arte y el mundo de la enseñanza artística. El primero se desentiende del segundo, aunque de él derive en gran parte su legitimidad; el segundo desconoce bastante las principales

15 La expresión “sociedades del conocimiento” surgió del contexto de la economía, con autores como Peter Drucker, quien ha descrito en sus libros la necesidad de poner el conocimiento como factor central del desarrollo; vale decir, del desarrollo entendido económicamente. Aunque la teoría surja de dicho contexto, es indudable que ha afectado estructuralmente la manera como se definen políticas y concepciones de la educación para la actualidad, al punto de que es un referente importante para organismos como la Unesco. Sin embargo, este tema plantea una discusión que no deja de proponer una visión crítica: ¿es posible hablar hoy de sociedades del conocimiento o —más bien— se trataría de sociedades de la información? Según la respuesta que se dé a la cuestión, surgen paradigmas diferentes.

16 Me refiero a mi tesis para el programa de doctorado en Arte y Arquitectura de la Universidad Nacional, que lleva el título provisional de “Consolidación de la enseñanza universitaria del arte como fuente de autoridad para la práctica del arte en Colombia”, iniciada en 2007.

17 El documento *Experiencia y acontecimiento. Reflexiones sobre educación artística*, de la Unidad de Arte y Educación —grupo de investigación en educación artística, adscrito al Instituto Taller de Creación de la Facultad de Artes de la Universidad Nacional de Colombia, sede Bogotá— (Huertas et ál., 2008) hace una serie de reflexiones y propuestas alrededor de la investigación en educación artística al Ministerio de Cultura; allí se plantea la necesidad de construir esta cultura del registro.

cuestiones del primero y lo sigue considerando un problema primordialmente técnico. En más de una ocasión se dan la espalda sin reparar en que su relación es estructural: en Colombia, el ejercicio del arte ha estado muy cercano del ejercicio docente; los procesos de legitimación y de construcción de autoridad están profundamente marcados por las instituciones educativas; no es un país de grandes colecciones públicas o privadas, o con considerables inversiones en la promoción, la circulación y la producción del arte. No hay suficientes agrupaciones: el de los artistas sigue siendo un gremio sin seguridad social, es decir, en cierta manera, inexistente.

Es en los ámbitos académicos (en particular en las universidades) en donde se ha concentrado la mayor actividad reflexiva y renovadora, de modo que son focos muy activos de pensamiento artístico. Sin embargo, no hay en general preguntas acerca de las formas como se enseña, de los marcos institucionales, de la legislación, o de las maneras como la universidad se piensa hoy. En este contexto, la educación escolar pesa aún menos; la escuela, la infancia y su vida cotidiana no existen para el alto mundo del arte. Los debates sobre qué es lo artístico, o lo contemporáneo, dudosamente tienen efectos en la consolidación de pensamientos críticos, pero sí generan consecuencias sobre la práctica concreta, al instalar modas, que abren o cierran los límites del campo, decretando “muertes” de medios o lenguajes. Los profesores rasos que se desempeñan en los sectores escolares, formales o informales, gravitan lejanamente del centro, que los ve con condescendencia, mientras ellos se perciben a sí mismos como divulgadores oficiosos de la novedades del arte (entendidas, también, de manera muy lejana) o como militantes de unas formas de arte alternativo popular, artesanal, regional, que no llegan a situarse en el campo con la misma fuerza de las prácticas hegemónicas.

En el caso de la educación, en el nivel escolar es muy fuerte el peso de una tradición mal

asimilada por dos factores esenciales: en los programas de licenciatura con énfasis en arte es muy común que la dicotomía entre la formación artística y la pedagógica se convierta en un conflicto. Incluso, en algunos de ellos se considera un error que un estudiante llegue allí con la intención de desarrollarse como artista. En estas condiciones, se forman profesores de artes con desarrollos disciplinares muy escasos. Una pregunta es si podemos pensar seriamente en un proceso de enseñanza en el que el profesor no tenga un dominio mínimo de su objeto de estudio y de enseñanza, en la medida en que siendo el arte un cierto tipo de experiencia y no un saber cifrado y estandarizado en algún lugar, su definición es en esencia política y exige, por lo tanto, una postura específica frente a problemas de fondo. Esto podemos observarlo en las categorías antes señaladas: el *buen gusto*, el *conocimiento*, la *utilidad social*, remiten a problemas culturales y políticos cuya definición afecta la vida concreta, y la forma como se entrecruzan estas categorías en las definiciones de arte no es asunto que pueda seguir siendo ignorado por las didácticas que asumen el arte como una simple técnica y que el papel del profesor es el de acercar al estudiante a ese saber ya formulado externamente a su propia experiencia.

Por otro lado, el profesor de artes que se ha educado como artista encuentra que, en general, la de la tradición y las comunidades no eran, en su formación, más que preguntas retóricas confundidas con el pasado, la convención o las costumbres, sin que hubiera en realidad una aproximación crítica a ellas. Asistimos todos los días a la extinción de la enseñanza de los oficios tradicionales a nombre de la contemporaneidad, la novedad o por el simple decreto de su caducidad, sin que medie una reflexión en verdad profunda de su sentido actual o del sustento de la autoridad que la ha decretado. Igualmente, para estos programas la pregunta sobre la educación es secundaria y tiende todavía a verse la acción educativa como una alternativa paralela para las personas que no alcancen el nivel de ar-

tista de éxito, pues el rango de experiencias asociadas a la práctica del arte se reduce fundamentalmente al mundo de la producción de obras de arte. Así, pues, profesores en cuya formación la práctica artística era apenas un pequeño accesorio reducible a ejercicios estereotipados, o artistas para los cuales la pedagogía es un accesorio prescindible, se encuentran en un mismo nivel de dificultad para enfrentar los grandes desafíos que impone la construcción de un pensamiento crítico frente al problema de las disciplinas, en medio de un diálogo de sordos que termina arriesgando ser un sistema de descalificación mutua.

Hablar de tradición es hablar de algo vivo, actualmente vigente. Si no fuera así, sería simplemente un recuerdo, un peso muerto que no se justifica seguir cargando por nostalgia o deber. Desde este punto de vista, la pregunta pertinente sería: ¿cuáles son las condiciones de vigencia de un oficio tradicional, para enseñar a partir de esas condiciones? Esta pregunta no puede ser resuelta sin un debate profundo, que implica tanto al campo del arte como al de la educación; no puede ser resuelta si la clase misma no construye ese debate y no lo hace su objeto de investigación. Más aún: si la escuela misma no se constituye a partir de la conciencia de su carácter *conservador* (en el sentido de administrar un patrimonio construido en el pasado, el cual se debe preservar) y de su carácter, a su vez, *innovador* (entendiendo que la única forma de no traicionar ese legado es actualizarlo y demostrar sus condiciones de actualidad).

De otra manera, las clases se convierten en lugares de aprendizaje técnico, que simplemente reemplaza una retórica por otra, con la misma cuestión de base: que lo específicamente artístico se encuentra en los productos, las técnicas o los procedimientos, en una palabra, en el *medio*.

La educación artística no es la unión de dos ingredientes, los cuales alguien sabría diferenciar y que pueden unirse (o separarse)

artificialmente: hasta aquí el componente disciplinar, hasta aquí el componente educativo. La única aproximación adecuada a la educación artística es aquella que la considerara en su complejidad.

Los desafíos de la enseñanza artística

Si la enseñanza artística espera ser considerada un campo autónomo, debe investigar acerca de las formas como ha sido definida, sus modalidades a la luz de la historia y las tradiciones de los grandes campos que convoca: el del arte y el de la educación. Es muy diferente pensar que existe un saber educativo al cual se agregan algunos elementos disciplinares para constituir un profesor de arte, que considerar la educación como una modalidad de la práctica disciplinar que se enfrenta, en este caso, a una práctica artística; ninguna de las dos opciones es mejor que la otra, ambas son problemáticas, complejas y así mismo prometedoras. Lo que no puede suceder es que se debiliten mutuamente. Ni el campo del arte puede descuidar la mirada crítica que sobre él haga la educación artística, ni ésta abandonar los problemas que el primero plantea en su quehacer autónomo, sin que ambas pierdan algo esencial. Su puesta en diálogo fortalecería la posibilidad de pensar realmente la educación artística como un campo propio, capaz no sólo de aportar al debate sobre el presente y el futuro de las disciplinas, sino también de fortalecerse en tiempos de crisis del pensamiento crítico.

Referencias biblio y cibergráficas

- Beuys, Joseph, 2006, *Ensayos y entrevistas*, Madrid, Síntesis.
- Bodenmann-Ritter, Clara, 1995, *Joseph Beuys: Cada hombre, un artista*, Madrid, La balsa de la medusa.
- Bourdieu, P., 1997, *Razones prácticas: Sobre la teoría de la acción*, Barcelona, Anagrama.

Flórez, A., Millán, C., 2002, *Desafíos de la transdisciplinariedad*, Bogotá, Universidad Javeriana.

Gibbons, M., 1998, "Pertinencia de la educación superior en el siglo XXI", en: Conferencia Mundial sobre la Educación Superior de la Unesco, *Universidad Nacional de Colombia, sede Bogotá, Facultad de Ciencias Humanas*, [en línea], disponible en: http://www.humanas.unal.edu.co/contextoedu/docs_sesiones/gibbons_victor_manuel.pdf, consulta: 25 de junio de 09.

Gutiérrez, A. y A. Montoya, 2008, *Vásquez Ceballos y la crítica de arte en Colombia*, Medellín, Universidad de Antioquia.

Huertas, M., 2004, *El largo instante de la percepción. Los años setenta y el crepúsculo del arte en Colombia*, Bogotá, Universidad Nacional de Colombia, Sede Bogotá, y Facultad de Artes.

_, 2006, "¿Son aún posibles otras lógicas? Las artes en la educación escolar. Introducción teórica y visión del panorama internacional", ponencia presentada en: "Reunión nacional sobre educación artística 'La educación, un propósito común'", Bogotá, diciembre.

_, 2008, "Notas sobre la relación entre prácticas artísticas e institución universitaria", en: Domínguez, J., C. A. Fernández, E. Giraldo y J. Tobón, *Moderno / contemporáneo: un debate de horizontes*, Medellín, Universidad de Antioquia, Facultad de Artes e Instituto de Filosofía y La Carreta editores, pp. 207-223.

Huertas et ál., 2008, *Experiencia y acontecimiento. Reflexiones sobre educación artística*, Bogotá, Unidad de Arte y Educación, Instituto Taller de Creación

de la Facultad de Artes de la Universidad Nacional de Colombia, sede Bogotá

Jaramillo, E., 2005, *Cultura, identidades y saberes fronterizos*, Bogotá, Universidad Nacional de Colombia, Facultad de Ciencias Humanas, Centro de Estudios Sociales (CES).

Krauss, Rosalind, 2002, *Pasajes de la escultura moderna*, Madrid, Akal Arte Contemporáneo.

Lyotard, Jean-François, 1987, *La condición posmoderna. Informe sobre el saber*, Madrid, Cátedra.

Segura, Martha, 1992, "Juan Antonio Roda. Biografía comentada", en: *Juan Antonio Roda. Habitar la pintura 1938-1992*, catálogo de la exposición retrospectiva del mismo nombre en la Biblioteca Luis Ángel Arango, mayo-julio, p. 35.

Suárez, S. J., 2007, *Génesis del taller experimental en la Universidad Nacional: una cruzada por el arte contemporáneo en Colombia*, Bogotá, Alcaldía Mayor de Bogotá, Secretaría Distrital de Cultura, Recreación y Deporte.

Unesco, 2005, "Hacia las sociedades del conocimiento", París, Ediciones Unesco, *Unesco*, [en línea], disponible en: <http://www.unesco.org/science/psd/wsd06/141843s.pdf>, consulta: 25 de junio de 2009.

Unimedios, 2007, *Posgrados en Colombia. El saber como agente del desarrollo socioeconómico*, Bogotá, Universidad Nacional de Colombia, número 1 de la serie: "Claves para el debate público".

Vásquez, W., 2008, *Escuela de bellas artes de Colombia: 1886-1899*, tesis para el programa de maestría en Historia y Teoría del Arte, Universidad Nacional.

Referencia

Huertas, Miguel, "Reflexiones sobre la educación artística y el debate disciplinar en Colombia", *Revista Educación y Pedagogía*, Medellín, Universidad de Antioquia, Facultad de Educación, vol. 22, núm. 58, septiembre-diciembre, 2010, pp. 165-176.

Original recibido: agosto 2009

Aceptado: enero 2010

Se autoriza la reproducción del artículo citando la fuente y los créditos de los autores.
