Rechazo y función.

Una historia del descompromiso en relación a la enseñanza

Liam Gillick

Las últimos veinte años han sido testigos de un cambio enorme en el papel y el potencial de los ámbitos educativos en relación a la cultura visual. Desplazamientos en el estatuto de la educación artística dentro del contexto pedagógico en general. Cambios que han dirigido nuestra atención hacia la posición del artista o de la artista en el ámbito educativo, que debería distanciarse de su papel como figura administrativa más importante que los estudiantes y las estudiantes jóvenes. Todo ello nos ha llevado a una situación en la que el artista-profesor o la artista-profesora es meramente un elemento más dentro de una matriz de expectativas y objetivos institucionales al interior de los modelos educativos establecidos. Este cambio perceptible, paradójicamente, lo exigen tanto las escuelas de arte universitarias —que deben buscar justificaciones neoacadémicas para todos sus departamentos— como por algunos y algunas artistas con ideas propias cada vez menos seguros sobre la necesidad de que sean ellos los únicos sujetos que provean de ideas a las escuelas de arte. Nos enfrentamos, por tanto, a un nuevo conjunto de dilemas, ya que el cambio no es completo ni está bien planificado; sucede al tiempo que escribo, y a fecha de hoy nos enfrentamos a modelos de escuelas de arte muy diferentes. Hemos de reconocer que los cambios consisten más bien en maniobras sutiles en el seno de la cultura que en transformaciones dramáticas. Por lo general, los artistas y las artistas siguen siendo las principales educadoras en los departamentos de unas escuelas basadas en una estructura de estudios de artistas. Pero el hecho es que las expectativas que se depositan en estas escuelas exceden hoy con claridad, en lo que se refiere a sus exigencias de formación teórica y en sus aspectos burocráticos, los deseos y la cualificación de la mayor parte de los artistas-educadores y educadoras. Resulta aún hoy familiar la idea de que los artistas y las artistas son las personas más adecuadas para enseñar, educar o discutir ideas con artistas más jóvenes. Aún así, mientras que todavía existe en nuestra cultura la necesidad de este intercambio de competencias profesionales, en los programas educativos de la mayor parte de las escuelas de arte más dinámicas existen cada vez más estructuras paralelas a la práctica basada en el estudio de artista. El avance más notable en este orden de cosas ha sido la manera en que lo que anteriormente era una vaga y muy básica presencia de la historia del arte entre las

componentes de la experiencia educativa del joven o de la joven artista ha ido mutando, en mayor o menor medida, hacia una creciente oferta de teoría crítica seria.

Tradicionalmente, tales cambios se han percibido con sospecha por parte de los artistas-profesores y profesoras de mayor edad, fieles a las teorías anteriores sobre la práctica artística que insistían en la importancia primordial del papel del artista en relación a los artistas y las artistas más jóvenes en el seno de la esfera educativa. Algunos historiadores e historiadoras de arte han visto con suspicacia la invitación a implicarse activamente en la práctica de las artes visuales contemporáneas en el contexto de las escuelas de arte. Y sin embargo está ya claro que, desde luego en el caso de Gran Bretaña y Estados Unidos, hemos vivido un periodo en el que la componente teórica de la educación de un artista o de una artista joven se ha convertido en un aspecto importante de su experiencia educativa de un modo claramente definido y articulado, así que será mejor prestar atención a este hecho.

Los comentarios que aquí hemos resaltado se refieren ante todo a Europa Occidental y Norteamérica, que son los principales lugares de cuya práctica educativa tengo algún conocimiento. E incluso dentro de ese marco mi trabajo ha estado restringido a escuelas que funcionan bajo el paraguas de grandes universidades metropolitanas: Goldsmiths College, que forma parte de la University of London, y la School of the Arts at Columbia University en Nueva York. He participado también temporalmente como tutor visitante, conferenciante o profesor invitado en muchas escuelas, entre las cuales se cuentan las academias de arte de Francfort y Hamburgo, el departamento de estudios culturales en Lüneburg y la Kunstakademie en Múnich. He trabajado en momentos puntuales con la École des Beaux-Arts en Grenoble y la ECAL en Lausana. Además de que mi conocimiento y experiencia son parciales, mi implicación ha sido también parcial y fragmentada en lo que se refiere a las estructuras de poder tradicionales instaladas en lugares como éstos.

Siempre he tenido interés por el legado de aquellos y aquellas artistas que han elegido enseñar como un modo de eludir las estructuras del sistema artístico dominante, las cuales —de haber procedido estos artistas de otra manera— habrían afectado negativamente al sentido de su obra, y pareciera que el desarrollo de una componente crítica más precisa en la educación artística de los últimos veinte años ha hecho que los artistas-profesores y profesoras no puedan dejar de verse a sí mismos como actores

implicados en el territorio crítico más amplio de la producción artística. Ya no es posible enseñar “de artista a artista”, siendo necesario en cambio reconocerse como un sujeto comprometido al interior del espacio crítico que se establece de acuerdo con los términos actuales de la educación artística. El profesor o la profesora ya no es alguien que se limita a crear un espacio libre de ideas al interior del cual el artista o la artista joven puede experimentar y operar libre de ciertas presiones. Ahora, el artista-profesor-profesora y el artista o la artista-estudiante deben estar codo con codo, siendo ambos sujetos y generadores del discurso crítico en torno al arte, lo quieran o no. En las escuelas de arte en las que he participado existe para el estudiante o la estudiante-artista la obligación de estar bien versada en el lenguaje de la teoría crítica con el fin de ser capaz de dotar a su práctica de un marco político y teórico. Se espera de este marco crítico que sea contemporáneo con el fin de asegurar que incluso en el caso de que la artista o el artista-estudiante afirme su completo desinterés por las componentes críticas de su práctica entienda que este aparente desinterés no es en realidad un rechazo del potencial crítico *per se*, sino que forma parte de una estructura crítica anterior a la actual. Esto no significa que se suprima el rechazo de las componentes críticas, sino que es mucho más difícil que estas formas de rechazo puedan existir veladamente, como sucedía en los anteriores ámbitos educativos, en los que la proximidad entre el artista-profesor o profesora y el artista o la artista-estudiante podía facilitar que se suprimieran los procesos culturales críticos que entre una y otra tienen lugar. Pero también es cierto, no obstante, que todo ello hace que ciertas figuras, al salir de la escuela de arte, rechacen que las ideas críticas estén en la raíz de su trabajo. En estos momentos en los que el intercambio mercantil de ideas artísticas parece ser de lo más boyante, aumenta también el número de personas que al abandonar las escuelas de arte parece que huyan del contexto crítico en el cual se formaron sus ideas. La mayor parte de estos artistas proyectan en efecto mensajes paradójicos, como es el caso de gente como Damien Hirst o Maurizio Cattelan, los cuales realizan una obra que se sustenta en la comprensión de la tradición posduchampiana occidental en términos de fabricación o creación de una puesta en escena, pero en la cual el fundamentalismo de una posición acrítica sirve de base a todas sus ideas, sean la vida y la muerte o la autodestrucción y la exageración poscósmicas.

En esta situación, que ha surgido en un momento en el que los procedimientos críticos que subrayan la actividad artística están sometidos a la oferta y la demanda, se supone que deberíamos ser testigos de un cambio en el tipo y cualidad de la producción artística,

podría decirse que de un cambio a mejor. Hay quienes sugieren que este cambio produce obras que se inclinan hacia el tipo de arte que utiliza el mercado como el lugar donde se determina su valor y calidad, pero lo cierto es que somos claramente testigos de una situación en la que ciertos tipos de estructuras determinadas por las galerías y el mercado se ven cada vez más aisladas por su dependencia de la producción artística actualmente preponderante que es —por supuesto con notables excepciones— afectada y acrítica. Esto nos plantea un problema. Lo que podemos llegar a perder en el actual escenario es la conciencia del valor que tiene un contexto crítico semiautónomo. Mientras que a los estudiantes y a las estudiantes de arte se les orienta hacia una práctica basada en el trabajo de estudio, se les habla de aquellos momentos del pasado reciente que son importantes por su dimensión crítica, pero en situaciones tradicionales de seminario y visitas al estudio; a expensas por tanto del distanciamiento frente a estos modelos que se requeriría para crear una comunidad crítica semiautónoma verdaderamente significativa. Por decirlo con otras palabras, mientras que la multiplicación de momentos de discusión crítica en las escuelas debería resultar cada vez más productivo, puede sin embargo provocar en algunos y algunas estudiantes la impresión de que ya han absorbido la cantidad básica de teoría requerida, de la misma manera que en el pasado debían tomar el número adecuado de clases de dibujo al natural. Los departamentos de las escuelas de arte tienen que encontrar la forma de atraer a los mejores y las mejores historiadoras de arte y especialistas en teoría crítica, poniéndose así a competir directamente con los departamentos de historia del arte y de teoría crítica especializados. Ofrecer nuevos espacios a los mejores teóricos y teóricas podría significar la posibilidad de que emerjan nuevas estructuras críticas en paralelo al trabajo de las estudiantes y los estudiantes-artistas.

Así, teniendo en cuenta las actuales condiciones de cambio y lenta mutación que hemos descrito de forma muy general, ¿cuál sería el próximo paso a dar para pensar de forma clara las potenciales perspectivas educativas futuras, a las que en este momento no estorban las estructuras universitarias dominantes, con sus necesidades y complicaciones? Porque, mientras muchos y muchas estudiantes que asisten a escuelas de arte dependientes de universidades son conscientes de los beneficios que aparentemente les reporta el poder tomar clases sobre una variedad de temas, pudiendo salir y entrar de la seriedad del ámbito académico, también crece cada vez más el cuerpo de egresados y egresadas quienes, una vez acabados sus estudios, buscan cobijo en una

estructura neoeducativa relativamente laxa, basada en algún tipo diferente de mediación aunque siga siendo crítica, para desarrollar su trabajo de post posgraduado. Actualmente, es normal que un joven o una joven artista recién graduada en una escuela sería se plantee proseguir su trabajo en programas de estudio de fundaciones que reemplazan el exceso de programación, que se achaca a los estudios de grado, por la carencia de toda relación crítica entre el artista o la artista y la estructura de la institución. El problema es que la ilusión de libertad que se proyecta sobre el futuro próximo es exactamente eso. Una situación creada por una confusión de prácticas que no está ni abierta ni cerrada, que no es verdaderamente crítica ni verdaderamente libre. Uno de los principales problemas se retrotrae a las ideas asumidas sobre cómo deben ser los ambientes de trabajo: estudios de artista que han sido siempre originalmente deseo de los estudiantes y de las estudiantes, pero que en los últimos quince años se han convertido en la regla en lugar de ser una opción. La idea de que cada persona requiere un lugar fijo en el que trabajar — aunque sea en un ambiente destartado e improvisado— tiene relación sólo con ciertos tipos de prácticas de estudio, y no con otras, la mía por ejemplo, que nunca han necesitado de un estudio de artista en el sentido tradicional. No es por casualidad que muchos y muchas de las estudiantes más interesantes no tengan nada que ganar sentándose en un cubículo preguntándose cómo relacionarse con el contexto social más amplio o separadas por completo del mismo. Con frecuencia, la única opción que permite este ambiente es trabajar mimetizando las condiciones de producción, con la consiguiente asfixia de las prácticas artísticas críticas que rechazan el modelo de la artista o del artista solitario que lucha por articular su propia visión en el ámbito de un taller.

Una definición en serio del modelo potencial de una nueva escuela de arte debería comprender la necesidad de remodelar el espacio, tanto literalmente como en el sentido intelectual, al comienzo de cada periodo de estudio, así como debería evaluar con regularidad, a lo largo de todo el proceso, la utilidad del espacio de trabajo. Cuando tengan lugar estas discusiones sobre el ámbito de trabajo debe haber siempre en la sala algún representante de la escuela. Al elevar la figura del profesor o de la profesora singular, consolidando su papel, se emite un mensaje perverso a los estudiantes y a las estudiantes sobre la posición del artista o de la artista en una sociedad que prefiere verlos como creadores singulares liberados de todo contexto que sobreviven o trascienden sus circunstancias en lugar de trabajar en ellas. Deben aplicarse cambios cada año, o al menos se debe reconsiderar seriamente cuáles son los espacios apropiados en los que

trabajar tanto en la teoría crítica como en la práctica, dedicando la misma atención a pensar los espacios en los que discutir y en los que crear obras de arte. A causa de la herencia histórica de las batallas de los años sesenta, en las que los estudiantes y las estudiantes lucharon por tener un mayor control de sus entornos de trabajo y por ser libres frente a la institución, lo que tenemos ahora es un modelo improvisado de práctica de trabajo artístico, ávido de espacio, que no es el modelo que los estudiantes y las estudiantes querrían necesariamente en un nuevo “cuarto estadio” de entorno educativo. Debemos, por tanto, volver a investigar estos momentos aparentemente cruciales que establecieron, hace treinta años, nuestro actual modelo de trabajo, con el fin de entender si siguen siendo modelos funcionales en una situación contemporánea. Está bastante claro que esos cambios no los provocaron solamente los estudiantes y las estudiantes, sino ciertas coaliciones de profesores, profesoras y estudiantes ilustrados que trabajaron conjuntamente para remodelar los entornos de trabajo y aprendizaje. Se debe llegar de nuevo esta situación si queremos descubrir posibilidades dinámicas de trabajo. Si se considera necesario que se realice una exposición de grado o de tesis de investigación, se debería hacer no al final sino hacia la mitad del curso, sustituyendo la exposición final por una serie de mesas redondas y simposios en el que los estudiantes y las estudiantes puedan presentar su trabajo sin una exposición como tal. En tales situaciones debería estar también presente una persona de la institución que hablase en representación de la misma. La relación entre profesores, profesoras y estudiantes debería estar sometida a constante revisión. Esto significa que el equipo de profesores y profesoras debería presentar su trabajo junto al de los estudiantes y las estudiantes, con el fin de crear un verdadero debate y transformar la naturaleza potencialmente jerárquica de la discusión, permitiendo que se expongan las posibles debilidades del trabajo de los profesores y profesoras en lugar de que sean solamente los estudiantes y las estudiantes quienes se sometan a crítica. Además, se debe plantear al comienzo de cada curso de trabajo anual una cantidad amplia de temas a discutir críticamente. Esto no significa que los estudiantes y las estudiantes tengan que hacerse cargo obligatoriamente de estos temas, sino que los artistas-profesores y profesoras tienen que empezar a articular lo que les parezca crucial para debatir, en lugar de limitarse a ajustar sus ideas a lo que propongan los propios y las propias estudiantes. La selección de los temas debería buscar situar la escuela en un marco crítico que sustituya el vacío existencial que en ocasiones aparece en el ambiente de un escuela de arte, pero sin suprimir el deseo que los artistas y las artistas-estudiantes tengan de encontrar y proponer por sí mismas nuevos modelos. Sería un modo de crear

una serie de conceptos sobre los cuales trabajar, en lugar de provocar una separación entre las clases de teoría crítica y el trabajo de los propios y las propias artistas, intentando encontrar nuevos modelos y modos de trabajar.

Entre todos estos cambios habrá y tiene que haber momentos de rechazo y colapso. La actual situación conduce inevitablemente a estos momentos y no es posible imaginar una situación en la que esto no suceda. Se trataría en este caso no de intentar reprimir el disenso y el desacuerdo en el nuevo modelo, sino de cambiar sencillamente la orientación del mismo. Hay actualmente demasiados presupuestos dirigidos a consolidar un arte que se relaciona con una filosofía existencialista antes que con la realidad de nuestra compleja situación. De ahí que exista en el presente una enorme falla entre las componentes teóricas del ámbito de una escuela de arte y otros aspectos del trabajo práctico en ella. La mayoría de las personas que trabajan o estudian ni perciben esta ruptura ni actúan sobre ella, pero son conscientes de que existe un problema. Cambiar el entorno de trabajo introduciendo al menos momentos de replanteamiento no habría de conducirnos a un modo de funcionamiento más tranquilo o preciso, sino que sacudiría la condición alienante e implosiva de la actual relación entre el aspecto creativo de la escuela de arte y sus funciones críticas. No existe actualmente ninguna situación que esté exenta de una dinámica crítica. La cuestión es por cuánto más tiempo vamos a mantener una situación en la que la crítica y la práctica sigan manteniendo una relación disfuncional que por momentos puede parecer totalmente asincrónica.

“Denial & Function. A history of disengagement in relation to teaching”, en el volumen colectivo *Notes for an Art School*, Manifesta 6, the European Biennial of Contemporary Art, Nicosia, Chipre, 2006 (http://www.unitednationsplaza.org/readingroom/Gillick_Manifesta.pdf).

Traducción de Marcelo Expósito.
Publicado en *ramona*, n° 77, Buenos Aires, 2007.