

# EL SISTEMA DEL ARTE MODERNO Y LA ENSEÑANZA DE LA PRODUCCIÓN ARTÍSTICA: REVISIÓN CRÍTICA Y PROPUESTA

José Vicente Martín Martínez e Inocencio Galindo Mateo  
Universidad Miguel Hernández      Universidad Politécnica de Valencia

## RESUMEN

Algunos de los planteamientos del *sistema del arte moderno*, especialmente aquellos derivados de su concepto «ampliado» de lo artístico, implican posibles contradicciones, incluso incompatibilidades, con el desarrollo de una metodología docente operativa en el ámbito de la enseñanza artística universitaria. Se analizan las premisas de este *sistema del arte moderno*, las críticas que ha recibido y los modelos docentes, en nuestra opinión poco eficaces, que ha generado. Como conclusión se aportan las bases para una propuesta metodológica que permita una práctica eficaz en nuestro ineludible contexto de producción y enseñanza. Este artículo se entiende como una continuación de «Aprender la práctica pictórica: aproximaciones a una metodología». En aquél nos centrábamos en la descripción de una metodología docente propia del arte moderno, aplicable al aprendizaje de los fundamentos de la práctica artística. En éste abordamos las dificultades y las posibilidades que nos suministra el *sistema del arte moderno* como modelo, especialmente en el desarrollo de los niveles superiores de la formación para la producción artística autónoma y para su docencia.

PALABRAS CLAVE: responsabilidad artística, teoría del arte, educación artística, historia del arte.

## ABSTRACT

Some theories of the modern art system, especially those derived from its «extended» concept of what is artistic, imply potential contradictions and even incompatibilities with the development of an operational teaching methodology in the sphere of artistic university education. The premises of this modern art system are analysed, including the criticisms it has received and the, inefficient in our opinion, teaching models that it has generated. In conclusion, the bases for a methodological proposal that allows an efficient practice in our inescapable context of production and instruction. This article is understood as a continuation of «Learning pictorial practice: approximations to a methodology». In the latter, we focused on the description of a teaching methodology of its own for modern art, applicable to the learning of the foundations of artistic practice. In this article, we deal with the difficulties and possibilities provided by the modern art system as a model, especially in developing higher levels of training for autonomous artistic production and its instruction.

KEY WORDS: artistic liability, theory of art, artistic education, history of art.



En el presente artículo vamos a analizar en primer lugar lo que denominamos el *sistema del arte moderno*, y de cómo sus modos de producción y apreciación implican una nueva formulación de la educación artística superior. En ocasiones ésta se ve influenciada por aquellos aspectos del arte moderno contradictorios o claramente contraproducentes para el desarrollo de una metodología docente operativa, con resultados valorables bajo lo que entendemos son criterios objetivables.

En segundo lugar, analizaremos algunas críticas publicadas a estos aspectos del *sistema del arte moderno*. Críticas significativas por centrarse directamente en las escuelas de arte o bien porque se pueden trasladar a las mismas, y que provienen de una visión externa o al menos distanciada del ámbito de la docencia artística y que ordenamos en torno a dos aspectos. Por un lado, lo que podríamos denominar la «polisemia fluctuante» de las obras plásticas y por otro, el desinterés por las cuestiones relacionadas con el adiestramiento en la resolución técnica.

A continuación, expondremos una revisión crítica del modelo pedagógico del *sistema del arte moderno* desde nuestra propia experiencia como docentes, centrándonos en algunos aspectos que, además de poner en evidencia prácticas poco rigurosas en el ámbito de la producción artística, entendemos resultan negativos como referencia para el aprendizaje de las artes plásticas por su carácter arbitrario.

Por último, como consecuencia de lo anterior y conclusión de nuestra reflexión, proponemos unas bases para el desarrollo de una enseñanza artística que pretendan conciliar los aspectos productivos del *sistema del arte moderno* con una dinámica factible del aprendizaje.

## EL SISTEMA DEL ARTE MODERNO Y EL CONCEPTO «AMPLIADO» DE ARTE

Entendemos por *sistema del arte moderno* el modelo cultural de apreciación y producción del arte que surge a finales del siglo XVIII y principios del siglo XIX con los movimientos romántico y realista, que se consolida con la llamada *vanguardia histórica* y que se convierte en modelo hegemónico a partir de la Segunda Guerra Mundial.

Este sistema surge con la transición del estado absolutista al estado burgués y democrático y tiene como una de sus principales consecuencias el cambio de la función social del arte, que deja de formar parte de un sistema heterónimo-dogmático, como lo había hecho hasta el momento, para convertirse en una disciplina, al menos pretendidamente, autónoma.

El concepto de autonomía del arte implicará en su desarrollo la independencia del arte respecto a los tradicionales repertorios simbólicos «externos», produciéndose un proceso de «desliteraturización» de las imágenes, de las que se espe-

---

<sup>1</sup> Para ver una descripción de este proceso ver ROSEN, Ch. y ZERNER, H. *Romanticismo y Realismo. Los mitos del arte del siglo XIX*. Hermann Blume, Madrid, 1988, especialmente el capítulo I, «El Romanticismo: una revolución permanente».



ra que signifiquen por sí mismas. En este proceso, la naturaleza del significado de las obras artísticas cambia radicalmente pasando de lo que podríamos denominar un significado trascendente convencional a lo que sería un significado inmanente subjetivo o *proyectivo*. El significado dejará de poder estar recogido en un catálogo iconográfico convencional, en última instancia de naturaleza verbal, para sólo poder ser fruto, por un lado, de la proyección del autor, como expresión de sus circunstancias y las de su época, tanto en su dimensión individual como colectiva, y por otro lado del espectador, en tanto que ya no existe realidad artística diferente a la procesada a través del hecho fenomenológico. Se pasaría así del modo comunicativo al modo expresivo, cambiando por completo la naturaleza de la obra de arte, de la que ya no se espera un mensaje específico sino que sea un objeto de contemplación y especulación estética.

Sin embargo esta supuesta «apertura semántica» propia del arte moderno parece contradecir nuestra tendencia natural a asignar significados estables, y se convierte así, como afirma Julian Bell, en

algo que no aceptamos de buen grado. Anhelamos que la expresión sea comunicación, que cada marca errante encuentre su hogar. En consecuencia, durante los dos últimos siglos, a la par que este desarrollo de la pintura de la expresión personal, ha ido levantándose una gigantesca institución explicativa para controlar y estabilizar el mercado<sup>2</sup>.

El espectador se enfrenta en última instancia a la necesidad de comprender las imágenes, a la necesidad de reducir la significación latente a un significado inteligible. El significado en el *sistema del arte moderno* se presenta así como algo problemático: necesita ser explicitado. Y esa concreción paradójicamente sólo parece poder venir desde el exterior de la obra, desde los discursos generados por las instituciones de atribución de significados: la crítica de arte, la historia del arte, también la Academia... De manera que el *sistema del arte moderno*, en su intento por lograr su independencia, por «desliteraturizarse», acaba sujeto a la nueva heteronomía del discurso explicativo, literatura exégeta que llegará a su máxima expresión con algunas formas de arte conceptual<sup>3</sup>.

Como consecuencia de esta búsqueda de la autonomía como disciplina y de la ruptura con los repertorios simbólicos tradicionales, nos encontramos con un progresivo proceso de ampliación de aquello que es susceptible de ser objeto de representación que será paralelo a la disolución del concepto de *decoro*, a la ruptura con las normas de la teoría clásica que determinaban qué podía ser representado y cómo<sup>4</sup>.

---

<sup>2</sup> BELL, Julian. *¿Qué es la pintura? Representación y arte moderno*. Galaxia Gutenberg /Círculo de Bellas Artes, Barcelona, 2001, pp. 184-185.

<sup>3</sup> WOLFE, T. *La palabra pintada*. Editorial Anagrama, Barcelona, 1989.

<sup>4</sup> Para un desarrollo de la teoría clásica del arte y del concepto de *decoro*, ver LEE, R.W. *Ut pictura poesis*. Ediciones Cátedra, Madrid, 1982.





En este proceso de ampliación del repertorio de los referentes de la obra de arte, es decir, del tema, podemos distinguir tres fases. En una primera, que tiene lugar durante el siglo XIX, se produce la reivindicación por parte del movimiento romántico y realista de romper los límites entre *temas artísticos* y *no artísticos*. Esta liberación permitirá la entrada del concepto de *motivo*, es decir, no sólo podrá ser referente para el arte aquello que exprese un tema sublime recogido en algún repertorio iconográfico, sino que cualquier configuración visual podrá ser el punto de partida para una obra, como podemos observar por ejemplo en el amplio desarrollo de un género como el de la naturaleza muerta, antes considerado menor<sup>5</sup>. En un segundo momento, ya en el siglo XX, el propio objeto real pasa a ser considerado una obra de arte: una versión vulgarizada del *ready-made* de Duchamp reducirá el acto creativo a un proceso consistente en un acto volitivo, una designación y una descontextualización. Los objetos reales pasan a ser presentados directamente y se abre así una amplia vía del arte moderno que conducirá a un tipo ampliado del *objet-trouvé*, y a muchas de las muestras del género contemporáneo de la *instalación*. En esta fase incluiríamos también la ampliación que incluye a las imágenes provenientes de los medios de masas como fuente para las obras plásticas. Las imágenes del *pop art*, no en vano llamado *neo-dadá* en sus orígenes, continúan este proceso que permite que tanto objetos ya *hechos* como imágenes ya *hechas* puedan formar parte primordial de la obra de arte. En una tercera y última fase, consecuencia directa de esta segunda, nos encontraríamos que la propia historia del arte y sus productos pueden convertirse en nuevos referentes. Aquí nos encontraríamos con las tendencias llamadas *apropiacionistas*, que tanto éxito tuvieron en la década de los ochenta, y cuyo carácter citacional se puso en relación con el eclecticismo formal y la concepción de la historia del arte como repertorio a revisar, obras asumibles en el gran cajón de sastre que se llamó *postmodernidad*.

La consecuencia final de este proceso de ampliación es que cualquier realidad material u objeto, independientemente de su grado de elaboración, del nivel de eficacia técnica exhibido y del grado de intervención del autor puede ser susceptible de ser considerado una obra de arte si se ubica en el contexto institucional apropiado.

De este modo, la «apertura semántica» unida a la ampliación de lo representable y sus soportes provoca el riesgo de que la experiencia artística, como producción y como recepción, quede excesivamente indeterminada. De modo que nos encontramos con que cualquier cosa puede ser objeto de arte porque toda percepción es interpretación-expresión-simbolización, y en tanto que basada en el carácter fenomenológico y proyectivo, la concepción moderna del objeto de arte nos lo hace idéntico a esta percepción.

---

<sup>5</sup> Como señalan Rosen y Zerner (*ibid.*), la consecuencia final de esta evolución será el formalismo. Si no importa qué se representa, que pasa a ser considerado sólo un motivo, el énfasis recaerá en el cómo, en las cuestiones formales. Esto puede ser observado al compararse los grandes empastes de la pintura de Courbet, retratando escenas populares, con la pintura de superficie «pulida» de los pintores académicos llamados *pompier* que continúan representando alegorías.

De alguna manera debe ser posible salir de esta indefinición permanente a la que parece abocarnos *el sistema del arte moderno*. Dentro de este concepto «ampliado» de arte, debería producirse también un acuerdo entre la intención del autor y el producto final, donde el acto creativo sería el proceso de ajuste recíproco. En este intento por retomar el control sobre el proceso creativo potencialmente abocado a la indeterminación, utilizaremos la noción de responsabilidad como principio y guía de la producción artística, como criterio de ajuste de los medios y los procedimientos a las intenciones, lo cual nos permitirá delimitar la labor artística, apartándola de los riesgos de la arbitrariedad. Así mismo, a partir del concepto de «responsabilidad artística», podríamos plantear una definición de la educación artística que, de esta manera, se dedicaría a formar al alumno en la adecuación de los medios a sus intenciones, a adiestrarlo en el dominio de las soluciones técnicas y procedimentales que le permitirán concretar sus intenciones explícitas.

### ALGUNAS CRÍTICAS AL SISTEMA DEL ARTE MODERNO

Esta indefinición y esta arbitrariedad, unas veces aparente y otras real, provoca, desde el exterior al ámbito propio de la producción y a la valoración experta del arte, una reacción de escepticismo y de incompreensión cuya solución difícilmente nos evitaría abordar, muchas veces, cuestiones constitutivas no sólo del estar sino también del ser del arte moderno.

Una de las críticas más contundentes y divertidas a lo que podríamos llamar la *academia moderna* quizás haya podido pasar un tanto desapercibida en el mundo académico por tratarse de un cómic. Consiste en una historieta de cuatro páginas del autor norteamericano Daniel Clowes, titulada «*Art School Confidential*» que apareció en Estados Unidos en el número 7 de la revista *Eighball*, de noviembre de 1991, y que ha sido publicada en España al menos en dos ocasiones, en 1997<sup>6</sup> y en 2003<sup>7</sup>. «...La impactante realidad sobre el mayor timo del siglo . La historia que... ¡desmascara un fraude de un millón de dólares!», así comienza este tebeo que disecciona con un humor rayano en el sarcasmo el funcionamiento de las escuelas de arte moderno. Se exponen los motivos que el autor cree que tienen profesores y alumnos para pertenecer a dichas instituciones, se analizan los distintos estereotipos de alumnos y obras realizadas por éstos y se muestran distintas situaciones con un innegable aire de familiaridad para aquellos que frecuentamos estos centros educativos.

Sirvan algunas viñetas aquí incluidas como ejemplo del tipo de crítica que realiza Daniel Clowes: pérdida de la valoración de la enseñanza técnica, primacía

---

<sup>6</sup> AA.VV. «El Víbora». Número Especial *Nuevo Comix Underground*. Ed. La cúpula, Barcelona, 1997, pp. 36-39.

<sup>7</sup> CLOWES, Daniel. *Bola 8*, núm. 10. Ed. La cúpula, Barcelona, 2003, pp. 31-34.





Figura 1. Daniel Clowes. Viñeta de «Art School Confidential», 1991.

del discurso pseudo-conceptual interpretativo sobre la realización de la obra, delegación por parte del profesor de las labores docentes en los alumnos, disfrazada de nueva pedagogía... (figura 1)

Una de estas viñetas ilustra un aspecto especialmente interesante de la inductiva, quizás un poco simplista pero efectiva, planteada por Clowes. En la puerta



Figura 2. Daniel Clowes. Viñeta de «Art School Confidential», 1991.

de un apartamento desordenado y sucio aparece un alumno nervioso ante el veredicto del que se supone su profesor que está a su lado: «¡Esto sólo podría ocurrir en una escuela de arte!», advierte el autor, para añadir, «¡Este chaval desesperado y patético —aunque no sin cierto espíritu luchador— pretendió hacer pasar su dormitorio hecho polvo por un proyecto final de curso! (¡Y supuestamente uno de sus profesores se lo tragó!)». El docente afirma: «Como expresión de frustración no deja de ser válida». (figura 2) Probablemente este profesor tenga tanta razón como pueda tenerla Charles Saatchi al incluir en su famosa colección de arte contemporáneo la obra de jóvenes autores británicos como Damien Hirst, Jake y Dinos Chapman o Tracey Emin. En concreto una obra de esta última autora, *My Bed (Mi cama)*, 1998-1999 (figura 3) que fue premio Turner en 1999, nos recuerda el apartamento



Figura 3. Tracey Emin, *My Bed (Mi cama)*, 1998-1999.

del «despierto» alumno de la última viñeta. Una cama con sábanas arrugadas, medias y una toalla. Junto a ella un surtido de objetos diversos, desde botellas de vodka o paquetes de cigarrillos, a zapatillas o ropa interior, pasando por anticonceptivos o autorretratos hechos con una Polaroid... *detritus* un tanto obscenos de la vida cotidiana de la artista... «Como expresión de frustración no deja de ser válida». No vamos a entrar aquí en el debate sobre el grado de excelencia de este tipo de realizaciones artísticas, o si sencillamente pueden considerarse como tales. Hemos visto cómo el arte moderno puede interpretarse como un proceso de progresiva ampliación tanto de lo susceptible de ser representado, como del material y soporte de representación, y al final de ese camino corremos el riesgo de encontrarnos con las sábanas sucias de Tracey Emin. Pero la pregunta que nos interesa es ¿qué tiene que ver todo esto con la educación y más concretamente con la educación artística?

Clowes plantea el problema de cómo esta indeterminación del significado, a veces de un modo caprichoso, en el arte moderno, unido a una perversa interpretación de la herencia duchampiana del *ready-made* y del *objet-trové* pueden convertir cualquier estrategia de enseñanza-aprendizaje en algo condenado al fracaso.

Una situación similar es descrita por el escritor Félix de Azúa en *El aprendizaje de la decepción*:

Hablaba, no hace mucho, con un artista que es, al mismo tiempo, un pedagogo, y me contaba las tribulaciones que pasa para examinar a los alumnos de Bellas Artes. Por ejemplo llega un alumno y comienza a dar unos saltos muy ornamentales porque, dice, ésa es una obra de arte, su expresión espontánea o, como es frecuente oír, «conceptual». Es lo que en aquel preciso momento le sugiere la consideración de su propia existencia, el problema del mal, el ocaso de las civilizaciones, el color verde en general, la ayuda al pueblo palestino, o cualquier otro asunto público o privado. O bien llega otro tocado con un sombrero de fieltro y se lo quita, calla un rato, y se lo vuelve a poner. Esta obra de arte (que por cierto pude admirar en la Documenta de Kassel, en 1972, ejecutada por Joseph Beuys, uno de los más notorios creadores contemporáneos) es difícil de juzgar, es difícil de calificar. A ese alumno no se le puede suspender porque el muchacho está haciendo lo que hacen los afamados, como el modesto tallador de Silos pretendía hacer lo que los grandes maestros de Languedoc. Aprobarle es difícil, porque un año de trabajo queda poco expresado en una obra de ese estilo. Dejarle para septiembre por copiar es erróneo, porque en las artes todo se copia. Así que ese amigo mío estaba desesperado<sup>8</sup>.

De nuevo nos encontramos aquí, por un lado, con el mismo problema de la atribución arbitraria de significado a la obra, sobre todo por ser posterior a la realización y, por otro, con los problemas respecto a la evaluación de la resolución formal de los ejercicios de los alumnos en una época en la que cierto tipo de arte se presenta haciendo de la desmaterialización de la obra su fundamento legitimador.

Otro tipo de críticas apuntan hacia esta progresiva pérdida de consideración del valor formativo del aprendizaje práctico-técnico. Una de ellas quizás haya permanecido inédita en el ámbito de las artes plásticas al tratarse en esta ocasión de un texto, «El arte como profesión de ayuda», del director de cine y dramaturgo David Mamet, recogido en su libro de ensayos *La ciudad de las patrnñas*<sup>9</sup>. En él,

---

<sup>8</sup> DE AZÚA, Félix. *El aprendizaje de la decepción*. Editorial Anagrama, Barcelona, 1996, p. 38. Más adelante Félix de Azúa apunta algunas soluciones a este dilema: «[...] Dicho brevemente, ese muchacho, como el que cuelga una caja de cerillas o el que pinta un par de alas de mosca, expresa el sentido común. Por lo tanto se le puede suspender tranquilamente, ya que la labor del artista no consiste en expresar el sentido común, sino en expresar la necesidad, la inevitabilidad del sentido común. No es su tarea reproducir a una ama de casa, pongamos por caso, sino expresar aquello que hace inevitable o posible la existencia de las amas de casa. No se trata de representar a las cosas (ellas se representan solas), sino el destino de las cosas». *Ibid.*, p. 39.

<sup>9</sup> MAMET, David. *La ciudad de las patrnñas. Ensayos y recuerdos*. Debate, Madrid, 1996, pp. 100-105.



Mamet incluye el Arte entre lo que él denomina Profesiones de Ayuda («programas de asistencia para la Burguesía subvencionados por el Gobierno»<sup>10</sup>) para realizar el siguiente análisis de la situación actual del arte, del que incluimos un extenso fragmento por entender que puede ser aplicable a algunas concepciones actuales de la educación artística:

Las Artes, que en otros tiempos casi recientes se consideraban un servicio de poca categoría (casi un trabajo servil), se han convertido, gracias al auge de los Medios de Masas y a la aparición de la Superestrella, en una Profesión de Ayuda. Su prestigio ha aumentado, lo mismo que el prestigio de sus practicantes. Como es natural, esto ha atraído hacia las artes a una buena cantidad de chusma. Individuos que en otros tiempos habrían dirigido sus esfuerzos a una de las otras Actividades Protegidas ahora dicen que son artistas. Y pueden hacerlo porque las artes ofrecen la ventaja de la autotitulación, apoyada por un desempleo casi universal. [...]

Como la fiebre del oro, esta nueva y aceptada actividad de ocio ofrece el casi irresistible «algo a cambio de nada». Estas pseudoartes ofrecen la fantasía de todo aficionado: que, aun careciendo de disciplina y de dotes, es posible trascender del estado de prístina ignorancia y convertirse en Artista en un instante, por un mero acto de Voluntad.

Todo principiante adolescente, todo neófito, toda persona que tiene un *hobby*, sueña con la píldora mágica de la técnica, que permite al que la toma prescindir del penoso aburrimiento asociado con el estudio. Y he aquí que nuestras nuevas pseudoartes no requieren preparación alguna. El practicante puede agarrar su videocámara y ponerse a hacer «arte». Cualquiera que tenga la suficiente desverguenza puede pasearse por un escenario ejecutando diversas acciones sin relación entre sí, y llamar a eso una *performance*. [...]

Los que practican estas actividades te presentan un contrato que es una forma de Fascismo: «Yo, el practicante, declaro que el ARTE es un ejercicio sin normas, sin restricciones y sin antecedentes. Que lo que yo hago es ARTE porque lo digo yo. Y que, a cambio de tu renuncia al disfrute tradicionalmente asociado con la contemplación del ARTE, te ofrezco algo diferente. Si aceptas mis condiciones y mi obra, demostrarás que piensas correctamente y, de este modo, habiendo visto la Luz, podrás llamar ARTE a tus propias obras»<sup>11</sup>.

Mamet esboza una de las contradicciones que la educación artística basada en el *sistema del arte moderno* puede acarrear. La versión vulgarizada del procedimiento del *ready-made*, más parecida a la del *objet-trouvé*, al reducir la creación artística a un mero acto volitivo, sume al proceso educativo en un estado de auto-complacencia incompatible con el esfuerzo que todo desarrollo práctico e intelectual supone. No es necesario ya el «*penoso aburrimiento asociado con el estudio*». No hace falta disciplina o talento. Simplemente querer. La disciplina es así rechazada en

---

<sup>10</sup> *Ibid.*, p. 101.

<sup>11</sup> *Ibid.*, pp. 102-103.

aras de una especie de realización personal en la que el mero hacer*ie* supone toda meta y todo fin. «Es lo que quería hacer», «y o quería que me quedara así»... Se reduce todo a la voluntad, o más bien a la mera complacencia, no como proceso de superación, de despliegue de una intención y de un proyecto responsable, sino como mero acto caprichoso. Y, en el mejor de los casos, parece que sean las supuestas buenas intenciones que abrigan este acto de voluntad las que deben ser valoradas, por encima de la obra realizada.

No se plantea en el arte contemporáneo, según la visión de Mamet, el problema de la adecuación de los medios a los fines, porque no se plantean unos fines concretos, una intención artística como principio al cual adaptar los recursos formales, sino un mero hacer, una gimnasia, una práctica*acualquiera* a la cual se pretende que consideremos por consenso como el nuevo paradigma artístico. Un *hobby* redimido y convertido en Arte, lleno de complacencia y preñado de justificaciones por encima de los resultados.

Finalizaremos con una última crítica sobre esta progresiva pérdida de importancia de la ejecución técnica y sus consecuencias en el proceso de creación y en las metodologías de producción artística. En este caso se trata de un texto del pintor Salvador Dalí:

Así pues se ha de decir esto: Los pintores modernos, habiendo perdido, casi totalmente, la tradición técnica de los antiguos, ya no pueden hacer lo que quieren. Nosotros sólo sabemos hacer «*lo que nos sale*». Existe un dicho español que define la reacción de las personas corrientes con respecto al mal pintor: «*si sale con barbas, San Antón, y si no, la Purísima Concepción*». Picasso, cuyo caso es aún más dramático que el de Cézanne —mejor dotado por de pronto, pero destructor y anarquista, en vez de patriarcal y constructivo—, me ha citado con frecuencia este dicho, haciéndolo suyo y aplicándolo como una divisa a su propia manera de pintar [...] Pero lo que es necesario afirmar, lo que yo quiero afirmar aquí y lo que la gente pronto se cansará de oír repetir, es que ha llegado por fin el momento de llamar al pan al pan y al vino al vino, bello a lo bello y feo a lo feo, defectos a los defectos y virtudes a las virtudes; y que la llamada pintura moderna, si queda en la historia, quedará como un documento iconográfico, o se incorporará a una rama degenerada del arte decorativo, pero nunca, pese a lo que cualquiera pueda desear, será considerada como «Arte Pictórico»<sup>12</sup>.

Se observa aquí una vez más, como propio del arte moderno, el desinterés progresivo en la capacitación técnica, pero se introduce una implicación nueva como consecuencia de aquél. La falta de conocimiento de los medios técnicos implica que el artista, al evitar su responsabilidad en la enunciación del discurso, ya no es capaz de dar forma a su intención, a su proyecto, sino que es el proceso, el propio hacer el que generará un producto, «*lo que nos salga*», al cual se le atribuirá una intención expresiva después.

---

<sup>12</sup> DALÍ, S. *50 secretos mágicos para pintar*. Luis de Caralt Editor, Barcelona, 1985, pp. 16-17.



Es esto, en definitiva, de lo que hablaban Clo wes, De Azúa y Mamet, de cómo la desproporción por el dominio técnico va asociada a esta fluctuación arbitraria de los significados y de las intenciones, que se van ajustando según vaya derivando el proceso de elaboración hacia una solución final u otra, en función de las imposiciones de las limitaciones técnicas del autor.

Nos interesa no tanto la crítica a este aspecto del *sistema del arte moderno* como sus consecuencias en el terreno de la docencia universitaria, pues parece convertir el aprendizaje artístico en un proceso sin objetivos específicos, una especie de práctica terapéutica cuya única finalidad es la supuesta auto-expresión del alumno.

## REVISIÓN DE ALGUNAS METODOLOGÍAS DOCENTES DERIVADAS DEL *SISTEMA* *DEL ARTE MODERNO*

El *sistema del arte moderno* ha mantenido dentro de sus instituciones legitimadoras aquellas dedicadas a la enseñanza artística, como no podría ser de otra manera, siendo ésta el origen de la propia concepción moderna del arte. Cuestionada la vieja Academia por su carácter uniformador frente a la nueva concepción del artista como genio, la crítica de inspiración romántica que se desarrolla a lo largo del siglo XIX proponía una vuelta a una enseñanza menos estereotipada y más cercana a una relación directa con el maestro, que tenía en el taller medieval su ideal. A principios de siglo XX confluye con las corrientes de renovación pedagógica<sup>13</sup>. Por una parte la llamada educación progresista en cuyo origen se encontraría las teorías de John Dewey que confieren una mayor importancia del aprendizaje visual y manual, introduciendo las manualidades, el arte, como un factor importante en la relación del niño con su entorno, en la estimulación de sus intereses y capacidades de observación. Por otra, el llamado movimiento de la expresión libre, basado en las ideas de expresión personal, de libertad y de salvación a través de las artes. La auto-expresión creativa, apoyada en las teorías freudianas, busca el desarrollo y transformación del individuo, y genera un modelo pedagógico centrado en el niño y sus necesidades, en el que el profesor desarrolla un papel cercano al del artista.

Aunque en múltiples ocasiones se apela al modelo pedagógico de la Bauhaus para legitimar una enseñanza del arte basada en la hipertrofia de lo actitudinal, de la libertad expresiva y de un concepto de creatividad entendida como un fin en sí misma<sup>14</sup>, probablemente deba más a esta tradición *expresionista*, de procedencia

---

<sup>13</sup> Para un estudio de estas corrientes, especialmente en Norteamérica, ver EFLAND, Arthur D. *Una historia de la educación del arte. Tendencias intelectuales y sociales en la enseñanza de las artes visuales*. Editorial Paidós, Barcelona, 2002.

<sup>14</sup> Véase al respecto el artículo de los autores, «Aprender la práctica artística: aproximaciones a una metodología», en Revista *Bellas Artes. Revista de Artes plásticas, estética, diseño e imagen*, núm. 3. Servicio de Publicaciones de la Universidad, Departamento de Dibujo, Diseño y Estética.

romántica, que fue dominante en los Estados Unidos entre 1945 y 1960<sup>15</sup> y que hoy en día inspira muchas metodologías docentes, a veces de un modo implícito o no consciente.

Bien sea por una lectura reduccionista del modelo pedagógico de la Bauhaus, bien sea por filiación a esta corriente *expresionista*, una parte considerable de estas metodologías del *sistema del arte moderno* pueden ser ilustradas por la complaciente metáfora del «profesor como jardinero», que se limita a observar y aplicar mínimos cuidados que no «malogren» el crecimiento natural, la auto-expresión del alumno. Creemos que este modelo de enseñanza oscila entre dos polos cuyo análisis nos servirá para exponer nuestra revisión crítica, uno que pone el énfasis en la práctica y otro que lo sitúa en la teoría.

Situando la práctica en el centro del proceso educativo, este tipo de modelo pedagógico entronca con la corriente *expresionista* a la que hacíamos referencia más arriba y busca en el hacer «libre», sin restricciones, la auto-expresión del alumno. El problema de este planteamiento es que, unido al proceso de «apertura» del *sistema del arte moderno* que hemos descrito, tiene como consecuencia que cualquier «hacer» sea válido y que, en aras al respeto de la libertad del alumno, cualquier resultado sea dado por bueno. De este modo la práctica queda reducida a una mera acción «ciega», una especie de gimnasia, en la que debe valorarse el supuesto esfuerzo del alumno de un modo independiente a los logros.

A veces se pierde la perspectiva de que tanto las teorías educativas expresionistas como progresistas están pensadas para la formación infantil en las que no se persiguen resultados en cuanto a capacidades terminales, sino una formación integral que favorezca la relación e integración del niño con el entorno, el desarrollo de sus aptitudes perceptivas, etc., capacidades que creemos deben estar ya plenamente desarrolladas en la enseñanza superior.

Centrado en la práctica, evitando reflexiones o conocimientos que la condicionen, el alumno opera como una fuerza de la naturaleza, como un *buen salvaje*, que se mueve sólo por intuiciones. El profesor, como un jardinero, observa el proceso esperando que el conocimiento, en el mejor de los casos, se transmita por un proceso osmótico.

Creemos que la visión del arte y su enseñanza, que este modelo implica, puede verse reflejado en el diálogo que, en la película biográfica *Pollock*<sup>16</sup>, mantiene el pintor expresionista abstracto norteamericano con Lee Krasner, su mujer y también pintora. La escena recoge un momento en que él está pintando y ella entra en el estudio y comienza a reflexionar en voz alta sobre el proceso pictórico, preguntándole sobre él:

— ¿Qué ves? — dice Lee Krasner — Veo una cabeza, el cuerpo... Eso no es cubismo porque no estás descomponiendo la figura en múltiples perspectivas. Sólo estás mostrando un lado. Y esto ¿qué es? ¿Libre asociación? ¿Automatismo?

---

<sup>15</sup> EFLAND, Arthur D., *Op. cit.*, p. 381.

<sup>16</sup> *Pollock*, 2000. Director: Ed Harris



- Sólo estoy pintando, Lee —*responde Pollock*.
- Pero es lo que pintas —*continúa ella*—, y no me digas que no sabes lo que haces. ¿Estás experimentando con el surrealismo? ¿Acaso es un sueño? Aunque fuera un sueño sigue siendo lo que ves. Es la vida. No te limitas a poner pintura al azar sobre la tela. Estás pintando algo. No puedes abstraer de la nada. Sólo puedes abstraer a partir de la vida, de la Naturaleza.
- Yo soy la Naturaleza —*afirma él*.
- Si sólo trabajas desde tu interior acabarás por repetirte.
- ¿Por qué no lo pintas tú? ¡Maldita sea! —*espeta el pintor abandonando la habitación y dando por terminada la conversación*.

La afirmación «Yo soy la Naturaleza» es toda una declaración de principios. Del mismo modo que la naturaleza produce bellas puestas de sol, así crearía el artista sus obras. La naturaleza no las hace bellas, pues es ciega, no tiene intención (a no ser que uno tenga una concepción panteísta o una que el orden natural implica una teleología): es el espectador el que por medio de la experiencia estética aprecia su belleza. Del mismo modo será éste el que proyecte una interpretación, un significado en la obra, nacida sin un propósito definido más allá del mero hacer, de la expresión «natural» del pintor en este caso.

El modelo que enfatiza la práctica prescindiría pues del espectador ya que no lo tiene en cuenta, del mismo modo que la naturaleza lo ignora, y de este modo genera obras que o bien, y en el mejor de los casos, expresan al autor, y podríamos hablar del arte como terapia, o bien lo entretienen.

Entendemos que la educación artística en el ámbito universitario no puede basarse en la máxima deportiva: «lo importante es participar», sino en la adquisición de destrezas y capacidades de enunciación sobre los discursos visuales. El mero hacer irreflexivo tiene que ver más con otras instituciones educativas o médicas: talleres de artesanía o centros terapéuticos que utilizan la práctica artística como herramienta.

En el otro extremo tendríamos la versión de este modelo pedagógico, que pone el énfasis en la teoría. Aquí nos encontraríamos con la paradoja propia del sistema del arte moderno, antes analizada, que sitúa en un extremo la apertura de significado<sup>17</sup> propia de la obra de arte moderna y en el otro la necesidad natural del espectador de fijar el significado de las cosas. En realidad, tal como vimos, esta supuesta apertura semántica está mediatizada por las distintas instituciones dedicadas a la exégesis: la crítica de arte, la historia del arte... que establecen los nuevos repertorios de significados, en los que la correspondencia entre significado e imagen se produce de un modo más difuso e impreciso que en los repertorios iconográficos tradicionales. De manera que al contemplar el panorama del arte contemporáneo nos encontramos con que, del mismo modo que podemos hablar de una

<sup>17</sup> Eco, Umberto. *Obra Abierta*, Ed. Ariel, Barcelona, 1985.



*obsolescencia planificada*<sup>18</sup> de los estilos, parece existir una oscilación de los significados basada en criterios de moda. Así vemos como de repente aparecen en escena de modo recurrente una serie de temas que, según la exégesis institucional, parecen ser el contenido de las obras de arte, predisponiendo no sólo al espectador a una lectura en esos términos sino incluso al artista a una producción en esa clave. De nuevo de modo paradójico, esto acaba por impregnar de un alto grado de convencionalismo al significado asociado a las obras de arte contemporáneo cuando, según las consecuencias de la autonomía de arte, los convencionalismos deberían haberse abolido y las justificaciones teóricas deberían ser innecesarias.

Una de las consecuencias de esta necesidad de explicación del arte moderno es la hipertrofia de la teoría, de modo que todo se justifica en función suya y todos los aspectos de la obra se subordinan a él. Pero, como afirma David Mamet, «hemos confundido el derecho universal de expresión con la idea de que, por consiguiente, todo el mundo debe tener algo que decir. Que una obra trate de un Tema Importante no significa que la obra sea buena»<sup>19</sup>.

Por lo tanto, al elegir un modelo pedagógico que ponga el énfasis en la base teórica de las obras corremos el peligro de que si, como hemos hecho antes, lo ponemos en relación al proceso de «apertura» del *sistema del arte moderno*, nos encontramos la circunstancia de que, si lleváramos hasta el absurdo sus principios, cualquier cosa podría significar cualquier cosa. O mejor dicho, todo podría llegar a significar todo, siempre que se tuviera capacidad de elaborar la correspondiente teoría aparentemente justificada. A veces sin importar demasiado que dicha justificación pueda ser dispersa, incoherente o *a posteriori*. De modo que parece que el alumno se conforma, más allá de la búsqueda de unos medios técnicos que materialicen una intención previa de significar determinado concepto, con que aquello que se ha elaborado o escogido como obra parezca «como si» tuviera una intención.

Para ejemplificar esto volveremos a una viñeta del cómic de Daniel Clowes que citábamos al principio. Observamos un alumno hablando a una serie de compañeros, delante de su cuadro de modesta factura. Leemos en el recuadro superior: «Afortunadamente el talento tiene poco que ver... ¡Mucho más vital es el don de la locuacidad». El alumno dice: «David Rivers me dijo el otro día en el Whitney que encontraba trazos de mi trabajo de un futurismo latente. Ciertamente existe un homenaje consciente a Léger en varias de mis piezas, pero esta en concreto le debe más a BLA BLA BLA». (figura 4)

La aplicación de este concepto «ampliado» del arte, propio del *sistema del arte moderno*, en el ámbito de la enseñanza artística, bien ponga el acento en la práctica o en la teoría, puede abocarla a un tipo de relativismo aberrante. Como consecuencia, se corre el peligro de que los papeles de profesor y alumno se confun-

<sup>18</sup> Tomamos este concepto de MARCHÁN FIZ, S. *Del arte objetual al arte de concepto*. Akal, Madrid, 1986.

<sup>19</sup> MAMET, David. *Op. cit.*, p. 105



Figura 4. Daniel Clowes. Viñeta de «Art School Confidential», 1991.

dan y que todos los elementos de la dinámica de enseñanza-aprendizaje (programaciones, prácticas, evaluación...) queden impregnados de una arbitrariedad incompatible con la formación universitaria.

#### BASES DE UNA PROPUESTA PARA LA ENSEÑANZA DE LA PRODUCCIÓN ARTÍSTICA

Como conclusión de nuestro análisis de las repercusiones en la enseñanza artística universitaria de los que hemos dado el llamar el concepto «ampliado» del arte y de las críticas que genera, en este último apartado se esbozarán los fundamen-

tos de una metodología docente que se plantea como posibilidad para superar los problemas que se han ido detectando y analizando a lo largo del artículo. Se trata de una serie de propuestas sobre una enseñanza del arte que, permaneciendo dentro del *sistema del arte moderno*, como referencia productiva ineludible, disminuya la aleatoriedad y la arbitrariedad de la docencia artística en el ámbito universitario desde elementos consensuales que, aunque no explícitamente, de modo tácito ya funcionan de forma muy extensamente aceptados.

1. Es necesario realizar con claridad una distinción conceptual previa entre el artista y el licenciado en Bellas Artes. En ocasiones al final del proceso formativo, podemos comprobar que ambas cosas han sido logradas por el alumno que obtiene el grado. Pero en lo referente a su condición de artista no dejara de tratarse de una posibilidad, pues no tenemos parámetros objetivables para su medición. Como docentes sólo podemos y debemos garantizar que el alumno pueda conseguir los objetivos mínimos necesarios para la obtención del título y sólo en este logro debe consistir una metodología docente. Lo demás no sólo se puede integrar difícilmente en la dinámica de enseñanza-aprendizaje sino que, en la mayoría de las ocasiones, es un elemento distorsionador.

De esto se sigue que las prácticas que realizan los alumnos a lo largo de la licenciatura no deben tener la condición de obras de arte, sino de ejercicios, que pueden considerarse obras de arte sólo como hipótesis de trabajo, independientemente de que posteriormente sean exhibidos públicamente. No deben ser concebidos como fines sino como medios diseñados para la obtención de los objetivos de cada una de las materias objeto del aprendizaje.

Del mismo modo se debe evitar la confusión entre el papel del profesor de arte y el del artista. Si entendemos el concepto de artista como el profesional que domina los medios técnicos, los procedimientos y es capaz de formular intenciones y proyectos creativos, es evidente que el profesor de arte debe serlo, en la medida que estas capacidades y conocimientos son las que debe transmitir a sus alumnos. Si asociamos al artista la concepción romántica vinculada a la figura del genio, dotado de una intuición y sensibilidad especiales, esto supondría una condición cuya posesión, además de ser difícilmente demostrable, sería indiferente para el desarrollo de la docencia. Un profesor de arte podría ser un artista —en esta última acepción—, pero no se sigue que un artista, sólo por el hecho de serlo, esté capacitado para desarrollar las funciones de profesor de arte.

Por otra parte, puede que sea el considerar que se disfruta de este *status* de artista —en el sentido romántico descrito— lo que esté en la base de la arbitrariedad de muchos de los criterios de programación o evaluación del proceso educativo. En este sentido debemos desterrar del vocabulario del profesor cualquier referencia al gusto personal como baremo de corrección, independientemente de que éste sea un factor que pueda intervenir en la práctica artística. Ni alumno ni profesor pueden justificar sus decisiones en expresiones del tipo «me gusta más de este modo» sino en criterios de adecuación a los objetivos propuestos. Un profesor de matemáticas, por ejemplo, no dictaminaría que un resultado sea más correcto porque le «guste» más que otro, sino porque es la respuesta adecuada al problema planteado.



El hecho de suponer que profesor y alumno comparan la condición de artista puede estar en el origen de la confusión de sus papeles, que en ocasiones se da, corriendo el riesgo de suponer en el alumno un distanciamiento respecto de su aprendizaje que en realidad no puede tener. Un ejemplo de esta confusión de funciones sería la delegación de la calificación en el alumno, ya sea la propia, ya la de sus compañeros. El alumno debe ir adquiriendo capacidades de auto-corrección, es decir, estar capacitado para la auto-evaluación ya que esto sería indicativo de que comprende los objetivos que tiene que cumplir; la calificación debe ser competencia exclusiva del profesor.

2. Existe una tendencia a equiparar las actividades docentes que el alumno desarrolla con la práctica profesional para la cual le capacitan aquéllas y con las actividades realizadas en el ámbito de la investigación. Estos tres ámbitos suelen ser reducidos a la producción artística; de modo que al alumno se le supone inmerso en la práctica profesional desde niveles básicos de la formación sin que sea necesaria la adquisición de fundamento previo alguno y al investigador en bellas artes se le pide poco más que continúe con su producción artística y que realice algún tipo de reflexión sobre ella: esta propuesta de práctica artística sólo debería serlo como estrategia docente, para el profesor, y como hipótesis de trabajo o de ejercicio, para el alumno.

Debemos distinguir las prácticas realizadas por los alumnos con fines formativos, la producción artística y la investigación en el terreno de las artes plásticas, que podrá tener carácter práctico o tener como objeto de estudio la producción artística, pero que no debe confundirse con ésta. De nuevo nos encontramos aquí con el peligro de confundir los ejercicios con obras de arte. Puede ser que, especialmente en los niveles educativos superiores, se le pida al alumno que realice una serie de ejercicios «como si» se tratarán de obras personales, pero su elaboración no puede ser entendida como un fin en sí misma sino como un medio para que el alumno adquiera destrezas en los procesos de producción. Así mismo, debe asumirse el reto de formular una metodología de investigación específica de las Bellas Artes basada tanto en los distintos *corpus* teóricos propios o cercanos a nuestra disciplina como en los métodos que fundamentan la práctica artística. Del mismo modo que una novela escrita por un licenciado en filología no podría ser considerada como investigación —al menos tal como se entiende en el ámbito universitario—, tampoco puede serlo la mera práctica artística.

3. Así pues, es necesaria la definición consensuada, del modo más amplio posible, del perfil propio del licenciado o graduado en Bellas Artes en función de las que podríamos entender como las dos funciones básicas de la enseñanza universitaria<sup>20</sup>: por una parte, la formación de profesionales que puedan atender a las posibles

<sup>20</sup> MARAVALL, J.M. *La reforma de la enseñanza*. Editorial Laia, Barcelona, 1984, pp. 114-5.

demandas sociales y, por otra, la conservación y difusión del saber encaminada a la formación integral del individuo, al desarrollo de capacidades y actitudes que le permitan desde la experiencia y el conocimiento adquiridos enfrentarse de un modo crítico, activo a las cuestiones vinculadas con su ámbito de especialización.

El diseño del perfil de licenciado o graduado en Bellas Artes debería atender así pues tanto a la capacitación para la práctica artística —bien sea dirigida a la creación libre, bien a las artes aplicadas— como a la formación en los fundamentos teórico-prácticos propios de la disciplina artística. Su formulación precisa evitará que las actividades de enseñanza-aprendizaje desarrolladas se reduzcan a una mera gimnasia manual, o a un sucedáneo inconfesable de artesanía, o a una práctica de carácter terapéutico.

Parte fundamental en este diseño será el establecimiento de objetivos claros y progresivos en cada uno de los niveles de formación, que atiendan tanto a la capacitación profesional como a la formación fundamental e integral, estando los criterios de evaluación y calificación definidos en función de dichos objetivos.

Así mismo, se deberá establecer un *corpus* teórico de referencia común y consensuado que sea la base a partir de la cual se establezcan los criterios de apreciación. Dicho *corpus* será definido considerando la necesaria integración e interrelación de la teoría y la práctica, entendiendo que aquélla debe estar puesta en función de ésta, constituyendo un instrumento al servicio del alumno y del profesor que permita compartir y transmitir criterios de análisis y juicio.

4. En definitiva, la metodología docente que proponemos se basaría en primer lugar en el concepto de «responsabilidad artística», entendido como elemento director de la producción artística, como criterio de guía en la elección y uso de los medios y los procedimientos. Así, la educación artística será el proceso por el cual se dota a los alumnos de la formación necesaria en cuanto a técnicas, procedimientos y conocimientos teóricos aplicados que le permitan adecuar los medios a sus intenciones.

En segundo lugar, abogamos por un método de creación inductivo, propio del *sistema del arte moderno*, en el que no existen leyes *a priori* sino que se van generando por medio de la experimentación y la sucesiva selección a partir de los resultados parciales obtenidos. La función del profesor será la de transmitir al alumno los criterios teórico-prácticos y la formación técnica que le permitan plantear las distintas opciones y realizar las distintas elecciones a lo largo de este proceso de ensayo y error hasta la obtención del resultado final.

Consecuencia de esta metodología que proponemos es la formación del alumno en la necesidad de situarse de modo alternativo en las posiciones de autor y espectador, creando de este modo el hábito del distanciamiento crítico, haciéndole oscilar entre la intuición propia del proceso creativo y la reflexión característica del proceso de observación y análisis. Se trataría de romper con la idea de que la creación artística es un acto solipsista, introduciendo así la mirada crítica del espectador dentro del proceso creativo. Dándole así su verdadera dimensión al carácter fenomenológico propio de la obra de arte moderna.



5. Por último, todas las estrategias conducentes tanto al diseño del perfil curricular del licenciado o graduado en Bellas Artes, como al establecimiento de metodologías docente basadas en criterios objetivos deben tener como fin último la excelencia y no el trinomio satisfacción-comodidad-popularidad. Las metodologías que hemos revisado de un modo crítico se caracterizan porque proporcionan tanto a alumnos como a profesores una situación extremadamente cómoda al abrigo de las arbitrariedades que encierran. Una educación artística —superior o universitaria—, para ser eficaz y producir resultados que puedan ser confrontados fuera de la comunidad artística universitaria, debe basarse en criterios de excelencia y, por lo tanto, de esfuerzo de todos los miembros que participan en este proceso.

