

Perros y halcones maestros

Voy a leer un montón de notas que escribí sobre la educación, por que me interesa. Y estaba mirando todas las acepciones en el diccionario, como María Teresa Constantín y el título arrancó con una de esas acepciones que ella no citó que está en el Diccionario de la Real Academia Española y que es la que comenta sobre los “perros maestros” y sobre los “halcones maestros”, que son los que han dominado lo irracional; me pareció que era algo interesante. Es el segundo artículo que sale en el Diccionario de la Real Academia Española. Entonces arranqué con ese título y espero que tengan paciencia ...

El hecho de que la enseñanza o la investigación en las academias o escuelas de bellas artes se haya desarticulado o desconcentrado no es sólo un fenómeno local producto de las dictaduras o de las crisis económicas como en nuestro país, sino que también ha tenido lugar en otras partes, y cada caso puede ser analizado en particular y según su contexto específico. Las academias de bellas artes cuyos programas salen del modelo francés de hace dos siglos, basado en la transmisión del estudio de las formas articulado sobre la imitación y el análisis del clasicismo, tienen una tendencia a dejar de existir en el modo más tradicional de su programa. En algunos casos, han intentado responder a las urgencias de la situación de representación y expresión de la vida contemporánea que viene inmersa en el estado de guerra general, capitalismo salvaje y el avance de las ciencias duras junto con el desarrollo frenético de las tecnologías. Para actualizarse, muchas cambiaron o adaptaron sus nombres para dejar de usar el de “bellas artes” (que es de origen francés) y pasar a llamarse escuela de arte visual, universidad de artes, academia de artes, centro de artes, etc.

Opciones relativas a representar lo no racional como las que aportaron los surrealistas, la vanguardia rusa. O los expresionistas que también llevaron de modo

lento pero categórico a la transformación inexorable de las academias de bellas artes. La inclusión de la expresión y de los estudios sobre el inconsciente, la intuición, la enfermedad, las patologías, las artes populares y, en fin, todo el conjunto de las ciencias filosóficas y antropológicas contemporáneas complementadas con un auto-análisis de los centros educativos, que en algunos casos, se fue verificando en los sistemas de la educación del arte contemporáneo. Ese proceso que tiene lugar dentro de las academias o escuelas se agrava por la colisión que surge del encuentro forzado, poco procesado y comprendido entre actividades tradicionales de estudio, archivo y documentación, y los nuevos conocimientos y tecnologías. Cuestión que dio lugar a que las academias o escuelas de arte en general se sientan a la vez exigidas y perdidas, extraviadas o a la deriva. Lo que resulta, a menudo, en una acumulación enorme de objetivos parciales y una desarticulación de proyectos o contenidos generales. Los cambios en los modos tecnológicos y éticos, a nivel de la representación de la sociedad en general, han sufrido cambios tan drásticos que al sistema educativo formal le da trabajo estar al día con el sistema de preguntas surgentes y en curso.

Las excepciones de sobrevivencia de programas o proyectos de enseñanza artística pueden encontrarse en países o zonas que lograron negociar sus productos formales e intelectuales, así como sus programas de trabajo, con el mercado. Una parte del proyecto de la Bauhaus sigue vigente. Por otro lado, lo que se conoce como la corriente principal del arte contemporáneo es el resultado de una relación estrecha y vinculante entre mercado, instituciones de exposición y escuelas de arte conformada por las políticas culturales de los Estados Unidos de Norteamérica. Desde hace más o menos siete años, la Unión Europea reúne a los educadores de arte para discutir en conjunto los proyectos de la educación del arte, pensado como proyecto cultural europeo, creando así una red de relaciones

entre instituciones y países que vincula sus academias entre sí y con el mercado institucional en primera instancia, y con el mercado comercial en segunda. En Escandinavia, por ejemplo, cada país está generando estrategias específicas que conectan las políticas culturales estatales generales con las de las academias o escuelas y con los programas de becas y subsidios.

Buenos Aires siguió, por un lado al modelo de la academia francesa de bellas artes, y por otro lado continuó una tradición renacentista que consiste en el taller de artesanos donde asisten a estudiar aprendices, ya se trate de personas o pequeños grupos en forma particular. Muchos de los importantes artistas que trabajaron o trabajan en Buenos Aires en las últimas cinco décadas no han pasado por una educación artística tradicional ni académica, sino que vienen de otros estudios o conocimientos. Algunos de ellos han dado clase en sus talleres de arte privados. La Escuela Nacional de Bellas Artes en Argentina fue considerada como un ámbito de estudio que necesitaba una revisión y reconsideración de sus contenidos de enseñanza. El actual Instituto Universitario Nacional de Artes (IUNA), que la reemplaza hoy en día, está intentando poner en escena una nueva estructura de programas. En definitiva en este país, en un contexto de políticas educativas públicas desarmadas y empobrecidas, estamos empezando apenas a discutir acerca de los posibles proyectos institucionales en todos los sentidos. Pese al desorden reinante, la Carrera de Historia del Arte de la UBA es modelo en su género, dada la amplitud crítica y programática de sus estudios. Ésta tiene una duración de seis años, cuando, en general, en las universidades del mundo se estudia la Historia del Arte como un curso de posgrado de sólo dos años. No sorprende, entonces, que la UBA -o en este caso el Rojas, su programa de extensión cultural- se pregunte acerca del tema de la maestría en el arte.

El maestro, según el diccionario etimológico Corominas, es el jefe o director. Según el Petit Robert, como decía antes María Teresa, es el que enseña o el de mérito relevante entre los de su clase. Según la Real Academia Española, quien domina lo irracional... Elegí algunas entre muchas acepciones. Y el Petit Robert tiene dos sobre el poder: es la persona que tiene poder y autoridad sobre alguien para hacerse servir o la persona que tiene poder para imponer a otros su voluntad. Y de ahí sale la academia, de esos maestros. En Argentina, al desprestigio e inoperatividad de las

academias de artes en general se suma por asociación directa el desprestigio del término y concepto de maestro cuando está relacionado con el arte... En Colombia o en Ecuador he oído que se llama “maestros” a los artistas con trayectoria notoria, directamente se dirigen a ellos con ese nombre y en un leve tono reverencial. En Buenos Aires es frecuente oír decir en tono coloquial por todos lados y a todas horas “maestro”, por pequeñas cosas hechas o logradas de cualquier tipo, ya sea dentro o fuera de la ley. Y se utiliza a menudo como saludo. Muy raras son las veces en que alguien se refiera con el nombre de “maestro” o “maestra” cuando se trata de un artista o de quien enseña arte. Las pocas revistas o fascículos de arte titulados “Maestros del arte” pertenecen en general a editoriales españolas, italianas o francesas, y presentan arte realizado antes y hasta el impresionismo europeo. Es raro encontrar una edición sobre artistas locales de los últimos cincuenta años cuyo título sea “maestros”. Es más frecuente encontrar las categorizaciones por nombres o por tipos de creaciones y sobre todo por años, por décadas o por temas y grupos de pertenencia. Es como si, a partir de la construcción del sistema de lo que llamamos arte contemporáneo, el término “maestro” fuera más difícil o casi imposible de usar.

Puede ser que en términos del romanticismo alemán o de un modernismo que en ciertos sentidos no terminó de implantarse, pudiera haberse producido un nuevo modo de expresar la palabra “maestro” en el campo del arte. No fue así. Por un lado, los maestros de la academia se terminan y en cuanto a los nuevos maestros no es claro de qué genealogía estamos hablando. Cada sociedad plantea los términos según su propia sabiduría o según las políticas vigentes, y según qué y a quiénes quiera considerar como relevantes o como líneas de conducción o de enseñanza. Las circunstancias locales dan cuenta de que esta sociedad está conformada por personas de distintas razas y orígenes culturales, lo que da una suma de variadas genealogías y políticas que redundan en un estado de sociedad en paradoja constante y en la renegociación de sobrevida de unas y otras tendencias culturales, a diario.

Los proyectos creativos locales tienen un carácter tan variado como complejo, por su disparidad y cantidad, así como por su voluntad multidisciplinaria y su vocación de romper con las normas fijas; cuestión que se ve expresada como una sumatoria de crisis y quiebres

en las cuales una noción de maestría es imposible de definir o, por lo menos, difícil de discernir. El sistema humano emocional, conceptual y expresivo local se ha visto estructurado por quiebres sistemáticos generacionales; lo cual implica una pérdida y reconstrucción de memorias privadas, familiares, grupales, genealógicas e institucionales. El arte contemporáneo es un campo de trabajo en curso y por eso, y por su versatilidad, sirve como lugar para expresar, observar, comentar y discutir los fenómenos y situaciones contemporáneas. Se puede pensar que es un lugar o un espacio ideal para enseñar a investigar, observar, cuestionar, discernir, interpretar y analizar lo que existe como forma, como imagen o como mecanismo de representación. Y no estoy hablando sólo de metodologías teóricas sino también prácticas o implicancias en la materia y la tecnología. No creo que se pueda enseñar a hacer arte. El arte es algo que se está haciendo, es algo que está teniendo lugar. Pienso que la escuela de arte o de estudios del arte es una de las herramientas fundamentales para la construcción de la forma social, dado que puede servir para expresar, discernir e interpretar parte del tejido o el entramado privado, familiar y social. Es importante notar que si se deja libre el campo de la representación al uso del mercado, que es creativo pero repetitivo, cínico y autocomplaciente, hay menos oportunidades de crítica y evolución de las formas, y por lo tanto menos conciencia y menos percepción del sufrimiento general, menos crecimiento personal y humano.

Por eso, creo que (entre otras cosas) es indispensable que existan espacios de creación, así como espacios de estudio del arte, de las formas y de la representación, tanto a nivel estatal como privado. Dicho esto, el asunto es que en Buenos Aires, así como en el resto del país, muchos de los esfuerzos más interesantes en el cuestionamiento y promoción de la expresión y de la representación han sido articulados por fundaciones y dinero de particulares, personas o algunos centros de extensión cultural de origen estatal, apoyados o no por dinero privado o semi-privado como Antorchas, Trama, Start y otros ... Y de centros de extensión cultural como éste, el Rojas, y otros tantos que hay en las provincias también.

En cuanto a la pregunta sobre las genealogías, nuestra generación es heredera de las instituciones públicas desmembradas y empobrecidas. Nos falta gran parte de la generación anterior que debería estar, en-

tre otras cosas, dedicada a la creación y a la enseñanza. Y a esto se suma que las crisis económicas están diezmando mi generación y las siguientes. La oportunidad del arte contemporáneo estriba, a mi modo de ver, en crear lo que tengamos que crear y en apoyar el estudio de los modos y mecanismos de expresión y de representación, para así entender un poco mejor qué representamos y qué queremos representar en conjunto.

Mónica Giron, Buenos Aires, 22 de noviembre de 2004
 Conferencia presentada en el Rojas – Centro de Extensión Cultural de la Universidad de Buenos Aires.
 Para la mesa redonda : Maestros del Arte.

Maestros argentinos / compilado por Diana Aisenberg; recopilado por Cristina Rossi. Autores : Amigo, R., Cippollini R., Francone, G., Gradowcczk, M.H., Rossi, C., Spinelli, M., Tapia Vera, M.I., Wechsler, D., Constantín, M.T., Longoni, A., Sagastizábal, T., Ed. Libros del Rojas, Universidad de Buenos Aires, 2006.

Mónica Giron, Pag. 145-150