

CURRÍCULO

Conferencia pronunciada por Luis Camnitzer en la Iglesia San Miguel (Cuenca, España) el miércoles 19 de octubre de 2016 en el marco del encuentro internacional de artistas La Situación 2016.

Hoy prácticamente todos los artistas que circulan por la opinión pública son productos universitarios. Hace medio siglo los artistas eran autodidactas, trabajaban en el taller de algún artista de nota, o iban a escuelas no acreditadas muchas veces de nivel educativo secundario. Hoy los artistas ya reciben doctorados. Esta profesionalización puede ser interpretada positiva y negativamente. Por un lado el artista ya no es un artesano romántico e intuitivo auto-designado, sino alguien respetable porque tuvo una educación en el sistema y esa educación es equiparable a otras profesiones. A veces pienso que el arte tuvo envidia y en consecuencia también ambiciones de rigor académico. En lo negativo, esto llevó a que el estudio del arte terminara, como las demás disciplinas, aislado en su gueto incestuoso y sometido a mediciones cuantitativas. Cayó en ese mundo en que te preguntan “¿Cuánto me querés?” como si esas cosas se pudieran medir. Pero tenemos las escuelas universitarias de arte, y mientras haya universidades (que dudo que sobrevivan mucho tiempo), mejor tratar de mejorarlas en lugar de eliminarlas.

Que es entonces lo que hace que una escuela de arte sea buena. Esto se puede traducir en 1): ¿Que clase de escuela te gustaría que te acepte? y 2) ¿Cómo le gustaría a la escuela que tú fueras para decidir aceptarte? Parte del problema ya está en las respuestas a estas preguntas. Probablemente elegirías una institución que entre los profesores tenga estrellas del mercado del arte. Eso le da prestigio a la escuela. Y también que la escuela tenga fama debido a que entre los egresados haya muchos que han triunfado en ese mercado. La escuela, por su parte, estaría buscando estudiantes en los cuales ve un potencial de convertirse en estrella, para con ello crear una élite de artistas. Y esto se logra por medio de filtros de selección que están en perfeccionamiento constante.

El interés de ambos, el tuyo y el de la escuela, coinciden. El estudiante que aplica quiere formar parte de la élite que la escuela está tratando de construir, con lo cual se crea un círculo diseñado para hacer que el filtro de selección sea cada vez más exigente. La educación en todo esto no es más que un accesorio, casi un ornamento. Los profesores son contratados fundamentalmente en base a su trayectoria profesional como artistas, y como es lo normal en todas las disciplinas, no tienen una formación pedagógica. El proceso educativo está basado en el contenido y no en su misión transformativa.

En cuanto al estudiante aceptado, el sistema es realmente uno de apuestas basado en el tira y afloje del proceso de admisión. Con el aumento de la competitividad se termina aceptando a los estudiantes que probablemente no necesitan ir a la escuela. Son gente seguramente capaces de triunfar por si solos. Entretanto son justamente los rechazados los que más necesitan la educación. Sin preocuparse por las necesidades individuales, la estructura educacional está organizada para satisfacer el prestigio de la institución, las demandas del mercado del arte, y la construcción de una meritocracia. En algunas disciplinas la meritocracia se justifica, por ejemplo en la medicina o la ingeniería. Nadie quiere ser operado por un cirujano mediocre o cruzar un puente mal calculado. Pero en materia de cultura y desarrollo tecnológico muchas veces se trata de nutrir el prestigio nacional en lugar de mejorar al individuo. Esto determina dos cosas: por un lado una política de selección de los mejores en lugar de identificar las necesidades de los individuos. Por otro lado, una selección de las profesiones más útiles para la competitividad nacional por encima de las tareas de capacitación y maduración.

La degeneración educacional fue ejemplificada por la famosa frase del Ministro Wert: “La educación artística distrae de las demás asignaturas.” La frase se ubica al lado de la famosa frase nazi de Hanns Johst y luego atribuida a Göring durante el reinado de Hitler: “Cuando oigo la palabra cultura le saco el seguro a mi Browning”. Ambos, Wert y Johst, (y Göring también), creían y creen que el destino nacional es más importante que la maduración del ciudadano. Eso, en forma sutil, lleva a enfatizar el sistema STEM: la educación con énfasis en la ciencia, la tecnología, la ingeniería y las matemáticas. La teoría del STEM es que el mercado laboral rige nuestras vidas y que hay que lograr que un país compita favorablemente con los demás. Se olvida en esto varias cosas. Una es la estratificación social, con los que se destacan por un lado y los que no por otro. Los que no se destacan se descartan en el desempleo o quedan reducidos a funcionar en empleos menores. Otra es que los conceptos de nación y de competitividad nacional son abstracciones casi religiosas. Y finalmente que con la cuantificación de la educación en créditos, lo que debería ser un derecho civil se va transformando en un objeto comerciable ajeno al proceso educativo. Esto lleva a la privatización de la educación y divide a la sociedad en aquellos que pueden comprar créditos y aquellos que no pueden.

La frase de Wert parte de la ideología generalizada que la educación es nada más que un proceso de entrenamiento para poder funcionar en el mercado laboral, y esto a su vez es un producto de la creencia que todo gira alrededor de la necesidad de trabajar para sobrevivir. Y como no me canso de repetir, el cobrarle por ese esfuerzo al estudiante es como hacerle pagar a los soldados por el privilegio de ir a la guerra. En esto, la educación artística está mínimamente conectada con un mercado laboral y por lo tanto carece de prioridad. En las zonas de la educación general se puede prescindir de ella. En las profesionales, la decisión (generalmente irresponsable) es responsabilidad del individuo y éste efectivamente corre con las consecuencias.

No importa entonces, en esta realidad, cual es la importancia social que se le pueda atribuir a las escuelas de arte. Existen y son aceptadas como el caldo de cultivo en el cual uno tiene que hervir durante 4 o 5 años para poder ser aceptado como artista o, si no, abandonado a la deriva. Desde su creación, las escuelas de arte sirvieron no solamente para identificar y educar a los artistas profesionales sino también para darles validez una vez que atraviesan todos los filtros. E incluso la aceptación final por medio de la galería, el museo, o el puesto de enseñanza, tampoco significa tanto. Es asombrosa la cantidad de artistas que aparecieron en las carátulas de las revistas especializadas y fueron designados como importantes para luego desaparecen de las memorias tan especializadas como esas revistas.

Hoy más que nunca, se observa que existe una división contradictoria en el uso de la palabra arte. Un uso se refiere a la fabricación de objetos: la obra de arte. El otro interpreta la actividad artística como un instrumento para influir en la cultura y en como vemos y nos conectamos con la realidad. De acuerdo a cual parte usamos determinamos como se educa al que aspira a ser artista y que preguntas se proponen para hacerlo.

Algunas de las preguntas subyacentes en el arte hasta la mitad del siglo XX fueron: ¿Las referencias para la producción: ¿están presentes en las obras anteriores o tienen que ser descubiertas en otros temas? Las condiciones para la creación, ¿emergen de la obra de arte misma, o surgen de la organización de lo que uno ve, de lo que se siente, se sueña, o de lo que se espera que aterrice en algo que llamaremos "obra de arte"? Las posibles respuestas tomaron turno para producir la ensalada estilística modernista típica de aquellos tiempos formada por lo que llamamos "ismos".

Estos ingredientes contribuyeron a la historia del arte, a nuestra comprensión del arte, y profundamente, a como se enseñó o se debe enseñar el arte. La narrativa lineal impuesta sobre la historia del arte trata de darnos la ilusión de que hay una cierta racionalidad en su desarrollo. Hace aparentar que un "ismo" es la consecuencia de uno anterior y, por un pequeño momento, nos quiere hacer creer que en el proceso hay una intención de progreso. Y mientras que puede haber algo de cierto en esto (ya que el arte frecuentemente hace referencia al arte), esa idea de progreso es nada más que un lastre. Viene de la Ilustración del siglo XVIII y de nuestra forma de pensar condicionada por la ciencia y el capitalismo. El progreso no existe, hay erupciones de eventos. Y en el arte de la cultura occidental modernista y pos-modernista solamente hay intenciones de ruptura y cambios de puntos de vista.

Lo más importante de esta discusión probablemente sea que el diálogo sugerido por estas preguntas termina en el objeto. Es esto lo que definió al artista como un productor de objetos adquiribles. El tener el objeto como destino final no

tiene nada intrínsecamente malo, pero tiene consecuencias que no podemos aceptar sin cuestionamientos. Si definimos al arte dentro de las condiciones de esta etapa terminamos, inevitablemente, siendo vendedores. Eso significa que nuestro trabajo tiene que ser reconocible como algo diferente en relación al trabajo de otros artistas, y que estos son automáticamente nuestros competidores. Significa que tenemos que establecer una marca tanto para nuestros productos como para nosotros mismos como autores. Y significa que no solamente tenemos que formar parte de la meritocracia sino que tenemos que tratar de destacarnos dentro de ella. El énfasis en la producción, en el estatus y las ventas, nos llevan a querer demostrar que nuestra inteligencia, habilidades y talento están por encima de las de nuestros competidores y con eso podremos entonces justificar nuestros precios y nuestros egos.

Este asunto de la promoción basada en el ego, sin embargo, es mucho más complejo que el de un mero posicionamiento comercial o algo que se pueda resolver con la pedagogía promocionada por STEM. También trata de la vanidad pos-mortem. ¿Qué pasa con la obra y la fama del artista después de muerto? Esta pregunta a su vez se conecta con la relación general que tenemos con el tiempo, tanto en cuanto a nosotros como en lo que se refiere a lo que hacemos. **Figura 1**). En una analogía centrada en el ser humano podemos decir que el futuro es lo que estamos por ingerir, el presente es la digestión de lo ingerido y el pasado es lo que queda de esa digestión. El proceso no termina allí, porque los restos pasan a ser historia, no importa si documentada o no. Con eso de la posteridad se trata de usar lo digerido para un nuevo futuro, algo que pienso que no es totalmente apetecible. Y allí pasa, de una u otra manera, a ser estudiada por historiadores. Pero después de cierto tiempo ya no son los historiadores sino los arqueólogos y los paleontólogos los que lo estudian, especialmente si no hay documentos y si hay que desenterrar las cosas. Alguien una vez dijo que la historia se lee y la arqueología se desentierra. Supongo que los mausoleos son los que marcan el límite.

Estamos entonces en una pedagogía basada en el exitismo, ya sea personal o nacional. El éxito personal en esta empresa también nos convertirá en las estrellas con que nuestra escuela de arte sueña, y así demostraremos y confirmaremos sus méritos como institución y seremos utilizados para sus relaciones públicas. En Perú alguien sacó la cuenta que en fechas recientes el 80% de los artistas peruanos en galerías y participantes en la feria ArtLima egresó de la Universidad Pontificia, una institución privada y paga. Ningún egresado de la Escuela de Bellas Artes, que es pública y gratuita, logró esa visibilidad. En Estados Unidos el máximo galardón es sacar el Masters de arte de la universidad de Yale. Este estatus también nos contamina personalmente y nos permite creer y hacer creer que una vez que nos reconocen como artistas, todo lo que hacemos es arte. Y aun más, luego nos pone en una situación autoritaria que afecta las maneras de educar.

Esta situación ha cambiado un poco. En arte estamos en medio de una eclosión informativa que cambió los paradigmas. Los antecedentes se pueden ubicar en los

escándalos dadaístas y en las obras de Duchamp y de Magritte. Pero la toma de importancia de la información como un factor primario comenzó realmente en los años sesenta y cambió la relación artista-obra-público. Hoy se habla del arte como una “práctica” y no como una serie de artesanías, y el público es considerado un cuerpo mucho más activo que la mera audiencia. Mientras tanto, la práctica social tradicional hoy muchas veces es considerada una sub-categoría artística gracias a la estética relacional y similares.

Hay mucho de polémico en esto, pero gracias a estos cambios el arte fue aceptado como una parte del proceso cognitivo, y el proceso creativo ahora se integró a la formulación de problemas. La obra de arte dejó de ser un logro técnico y relativamente hedonista y comenzó a ser vista como la solución o respuesta a un problema. El control de calidad se desfasó del terminado a la determinación de si el problema propuesto es interesante y contribuye algo. Interesa si la solución es elegante en términos de la administración de la información, y si la presentación es la más apropiada y perfecta en relación a lo anterior. El cambio no implica que el arte se haya hecho programático o que se tenga que identificar un sistema racional como un punto de partida. Implica solamente que el conocimiento no-cuantitativo tradicionalmente excluido por el positivismo científico también es válido en la medida que mantiene un rigor.

Previamente el conocimiento se había dividido en las zonas de lo discursivo y lo no discursivo, en donde las artes visuales obviamente ocupaban la parte no-discursiva. Gracias a esta división los artistas se reducían a emitir obras-monólogo que se pueden escuchar o ver. Escapando la mera descripción, la afirmación generalizada que el arte no podía ser sistematizado al punto de hacerlo enseñable tenía un cierto sentido. Sin embargo, una vez que la frontera que separa lo discursivo de lo no-discursivo se disolvió, esas ideas sobre la sistematización tuvieron que ser revisadas. Hubo entonces que reconsiderar y permitir la posibilidad de la enseñanza del arte, o si ella no es posible, decidir que tampoco se puede enseñar todo lo demás.

Términos como “pintura”, “escultura” o “dibujo” dejaron de ser vehículos artísticos exclusivos y en su lugar se convirtieron en restricciones. Son categorías no inútiles pero sí insuficientes para la descripción de lo que ahora se había convertido en una actividad trans-disciplinar. El “qué” y el “por qué” adquirieron un puesto de prioridad con respecto al “cómo”. Y el “para quien” exigió una consideración más compleja que en el pasado, y un cierto respeto inesperado. El artista, hasta entonces, frecuentemente entendía el “para quien?” como algo reducido a su propia persona. Ahora, aparte de un instrumento para conocer, el arte se había convertido en comunicación. Comunicación implica conciencia del público, algo que incluye la “otredad”, y conciencia del contexto. Esto tanto, que el grupo que yo integraba en los sesenta no quería ser catalogado como “artistas conceptuales”. Éramos “artistas contextuales”.

La importancia del contexto no era algo nuevo. El arte en su nivel tradicional de manufactura ya era una actividad claramente guiada por el contexto. Durante la fase expresiva del romanticismo del siglo XIX y del modernismo, es el contexto subjetivo el que origina la obra y es el contexto que le sirve como caja de resonancia. Pero había una resistencia para aceptar este hecho y ésta provenía de la inercia creada por la antigua enseñanza. Al enseñar las técnicas en forma autónoma, se ignoraba el contexto. En esa enseñanza no había una relación clara con la investigación y la solución de problemas. Aun hoy la mayoría de las escuelas se niegan a ver al arte como un todo trans-disciplinario complejo. Y no se auto-definen como un lugar de producción de conocimiento cultural. Es por eso que todavía hay una superproducción de pintores y otros trabajadores del arte que dependen de los medios. Con suerte, algunos de ellos producirán obras de arte, pero los dados vienen cargados en contra de ellos. La definición de perfección está en el terminado y no en la generación de significados, y los criterios referentes al rigor por lo tanto no dan en el blanco. Todavía hoy, si alguien me pregunta que hago y contesto: " Soy artista", la pregunta siguiente es: "Ah, ¿es pintor?" y no: ¿Qué problema investiga?"

Sería mejor si las escuelas de arte reconocieran esta situación y produjeran artistas que solamente usan la pintura (u otro medio) como un último recurso una vez que se dan cuenta que lo necesitan realmente. Es ese el momento en el que se asume la responsabilidad de producir un cuadro perfecto o una obra perfecta en su técnica indispensable. Es entonces cuando la perfección adquiere sentido, porque no se define a priori, sino por la integración total de la técnica con el problema y el contexto que los justifica. El virtuosismo técnico por si solo lo único que hace es denotar habilidad. Se justifica únicamente si se presenta como inevitable e indispensable, cuando no es utilizado para cumplir con una tradición sino cuando aparece como una nueva invención creada para la ocasión. Toda técnica debería ser utilizada porque no había una alternativa mejor.

Con el foco puesto en la comunicación, la necesidad de conectarse con otras ramas del conocimiento es aún más importante. El contexto deja de provenir del ego (ojalá!) sino de la resonancia y el efecto que la obra tendrá una vez que llegue al público que le corresponde. Estamos por lo tanto hablando, ya no solamente de la obra en sí y de su apariencia, sino también de su significado. Y el significado, que no quiere decir "contenido" sino algo más complejo, cambia de acuerdo a varios factores que el artista también tiene que tomar en cuenta.

(Figura 2) En esta imagen tenemos un objeto que puede ser interpretado de distintas maneras y que en realidad no podemos afirmar que cosa es precisamente. Hay ciertamente una bienvenida libertad para asignar significados. El único problema es que, de acuerdo a cual le asignamos, le cambiaremos radicalmente su valor comercial. 1) Sí: puede ser una piedra encontrada en el camino. La probabilidad que lo sea es la estadísticamente más viable y está validada por mi afirmación personal. Dado que en esta versión su precio es mínimo, no hace falta que y tenga que

presentar una documentación al respecto o probar la proveniencia. Pero digamos que, ya que soy un artista, 2) diga que utilicé una piedra que encontré en el camino para trabajarla cuidadosamente hasta darle esta forma que la hace parecer, con mayor precisión, una piedra encontrada en el camino. Ahora la estadística es más exigente, hay menos piedras así y lo menos que se me va a exigir es mi firma de autor como certificación. Pero no, 3): la piedra en realidad fue propiedad de Napoleón Bonaparte. Éste la frotaba antes de las batallas para calmar sus nervios. Desgraciadamente todavía no se había inventado la fotografía en la época para probar mi afirmación, y tampoco quedaron documentos. Pero si alguien me lo cree, el precio probablemente sea más alto que el que tiene la piedra con mi firma. La verdad, sin embargo, es 4), que esta piedra es una escultura que Jean Arp hizo en 1923. No hay un registro específico de la obra, pero hay suficiente cantidad de esculturas parecidas que le dan credibilidad a mi afirmación y habría que probar que estoy mintiendo. Confieso que, 5) para mi desilusión, la piedra no es un original de Arp. Es un calco de la pieza original, cuidadosamente trabajado para que lo parezca. Existen 7 versiones, o sea que estamos dentro de los límites de una edición de originales sin llegar a ser un múltiple de menor precio.

Bien utilizado, el arte como una actividad que utiliza o no un objeto, consciente de todo el contexto cultural y sus variables cognoscitivas, aquí se convierte en un transformador de la cultura. Mal utilizado el arte es nada más que un transformador del mercado. El acto, aunque negativo, también es un síntoma cultural. Hoy tenemos que una impresión digital con inyección de tinta en inglés generalmente se llama inkjet. En arte, sin embargo, la misma técnica está pasando a ser llamada "impresión giclée". El término es derivado de la palabra francesa "gicleur" o inyector. Es todo la misma cosa, pero en los Estados Unidos ese afrancesamiento todavía tiene sabor aristocrático y permite cobrar más. Como todas las afectaciones, también es un transformador de la cultura. Allí ya no importa si una obra es individual o colectiva. La importancia del ego tarde o temprano queda disminuida. Y al pensar en términos culturales en lugar de ego se permite que la inteligencia y el talento del público tengan espacio para desarrollarse y así tener el papel que le corresponde.

La posibilidad incumplida de la expansión del conocimiento muchas veces fue llamada "misterio". Volviendo a la piedra de la imagen, sin saberlo el poeta polaco Zbigniew Herbert una vez le dedicó un poema y la primer parte dice: "El guijarro/ es una criatura perfecta// igual a si misma/consciente de sus límites// llenos, exactamente,/ con su significado de guijarro". Herbert parece describir, pero en realidad, marca la impenetrabilidad. Los límites son los nuestros y nos presentan un desafío.

Tradicionalmente dirigirse a lo desconocido en arte era una tarea personal. Extraía su energía de las inspiraciones que definían al artista como un ser muy especial, incluso como un "elegido". Esto es una de las cosas que tanto inhibió la posibilidad de enseñar arte, ya que ¿cómo se puede enseñar a ser un "elegido"? Aun si

por ahora no es algo totalmente asumido, la misión cambió bastante. Pasó a ser la exploración de los límites del conocimiento y a tratar de ayudar al observador y a la comunidad para que trate de eliminarlos y descubrir, en el proceso, el empoderamiento. El misterio en su revelación e interpretación de lo desconocido, sigue siendo una de las tareas de la verdadera creación. Cuando este factor está ausente es muy difícil referirse a la actividad como perteneciente al arte. Uno supondría que la misión central en cualquier escuela de arte, por lo tanto, es justamente esa investigación de lo desconocido. Sin embargo es algo que está ausente o que pocas veces se discute.

Se podría decir que en última instancia el tratar con lo desconocido no solamente es la base del arte sino de cualquier pedagogía que tenga sentido. Es lo que hace que el aprendizaje sea la verdadera tarea. No la enseñanza. El aprendizaje es lo que permite que la educación sea una actividad continua que trasciende los horarios de las escuelas y los diplomas. Pone el acento en el autodidacticismo, donde la investigación y el cuestionamiento de paradigmas es una de las formas que éste adopta.

Yo estudié arte en la década de los 50 en una escuela estructurada según el modelo de la Academia Francesa del siglo XIX. Me aceptaron porque tenía una cierta destreza con la arcilla, y durante los cinco años que pasé allí nadie me dio otras razones. Primero aprendí a copiar bustos romanos. Probablemente el motivo bien intencionado era que así entendería como funcionan los volúmenes, como el tacto se integra con la vista, como en una cabeza y particularmente en una cara no existen las superficies regladas, como las intersecciones que se producen son complejas y no-euclidianas, como la diferencia entre retrato y paisaje es una construcción arbitraria, y cantidad de otras cosas dignas del Aleph de Borges.. Pero nadie me explicó esas cosas y lo único que tuve que hacer fue copiar para captar el parecido. Fue así que conocí a Nerón, o por lo menos en la versión de como lo había visto algún escultor de su época. Aprendí también que no había que poner pupilas en los ojos, que éstos tenían que quedar ciegos porque se trataba de hacer escultura. Poner pupilas era un recurso pictórico, no volumétrico, y por lo tanto era un recurso anti-escultórico.

Luego pasé a copiar cabezas de verdad para finalmente hacer figuras enteras desnudas. Mi progreso fue medido por la fidelidad de la copia y por el aumento de tamaño en mi trabajo. Cuanto más igual y más grande, mejor la nota que me daban. Mi reacción y la de muchos de mis compañeros fue de resentimiento. Comenzamos a interesarnos por alternativas pedagógicas, particularmente por las presentadas por la Bauhaus en sus cursos básicos. Nos interesaron el diseño de planes de estudios y la enseñanza en general y logramos una reforma que tampoco tuvo mucho éxito.

Hoy, seis décadas después, he dado un paso adelante y me declaro como un escéptico en lo que se refiere a todo el concepto de enseñanza. La enseñanza depende de los conocimientos del maestro y no de la habilidad para aprender que tiene el estudiante.

Por lo tanto la enseñanza es algo estático y autoritario. Preferiría que se utilizara exclusivamente la palabra “aprender”. A los dieciséis años cuando ingresé a la escuela de arte fui a que me enseñaran. Si tengo que decir que cosa útil aprendí, diría que fue construir mi utopía, y eso no fue por mis profesores sino por mis compañeros. Es un proceso que en realidad le corresponde a la educación en general y no a una escuela de arte. La escuela de arte está para pensar libremente dentro de esa utopía y así refinarla. Hoy me preguntaría, si pudiera empezar otra vez, que quiero aprender ya sabiendo cual es mi modelo para la sociedad. Atrasado por mi edad, el resultado seguramente será un currículo insuficiente y anacrónico con respecto a lo que pueda plantear cualquiera de ustedes. Pero igual hago la lista:

- 1) En lugar de convertirme en un erudito con la ambición idiota de saberlo todo, me gustaría aprender como acceder a la información y como organizarla con flexibilidad y en la manera más amplia y profunda posible. Con eso puedo asegurar múltiples erudiciones transitorias, fluidas y cambiantes de acuerdo a mis propias condiciones y necesidades.
- 2) Dado que la información disponible en el mundo es infinita e inasible, me gustaría aprender a configurar, fragmentar y organizarla, a conectar sistemas de orden disímiles, a codificar y decodificar para poder articular y comunicar mejor todo lo que quiero comunicar.
- 3) Me gustaría que durante el aprendizaje se me enfrente con “dilemas desorientadores”, con situaciones sin una solución única definida de antemano, y que me obliguen siempre a revisar mis presunciones. Quiero poder tomar decisiones inesperadas dentro de un proceso continuo de enfrentamientos.
- 4) Quiero aprender a formular problemas rigurosamente para luego buscar las soluciones en lugar que se me presenten problemas que tienen una solución.
- 5) Me gustaría aprender cuales son las fuerzas y los intereses que logran que el canon sea una referencia. Quiero aprender a cuestionar esas fuerzas y el canon mismo, y desarrollar mis criterios para un control de calidad en lugar que se me diga que es lo mejor, para así poder generar mi propio conocimiento.
- 6) No quiero que la fabricación de objetos sea el foco principal de mi trabajo. Quiero en cambio utilizar al arte como una manera de mirar el mundo y no como una manera de mirar el arte. Quiero entender la interacción entre los objetos y el contexto, y aprender a percibir, analizar, utilizar y afectar ese contexto. Para ello necesito incluir perspectivas antropológicas y sociológicas para lograr una comprensión lo más amplia posible del contexto dentro del cual me manejo.
- 7) Quiero ser preciso en la transición del descubrimiento (o sea, del trabajo que hago sin saber que es lo que estoy haciendo) a la utilización de ese descubrimiento para su comunicación.
- 8) Quiero ser consciente de la manipulación como instrumento de comunicación. Esto se refiere tanto a como se me manipula a mi y a como puedo manipular a los demás. Quiero aprender de los especialistas de la publicidad como construir mi obra para manipular al público. Quiero lograr que mi público reaccione con

propiedad frente a mi obra. Esa conciencia me ayudará a que mis decisiones al respecto sean éticas y constructivas.

- 9) Quiero tener una preparación en psicología para conocer mejor a mis interlocutores y así dirigir mi percepción y la de mi público. Quiero saber como procesar información y como refinar su organización para lograr una comunicación más efectiva.
- 10) Quiero poder trabajar con la ambigüedad sin caer en malentendidos.
- 11) Quiero estudiar la historia del arte, pero empezando en el presente y yendo hacia el pasado. Eso me permitirá ser consciente de que proyecto lo que ya conozco sobre lo que veo. Quiero entender lo mejor posible las condiciones que generaron las obras de arte que estudiamos, y con eso poder determinar que obras todavía tienen relevancia para nosotros en el día de hoy.
- 12) Me gustaría aprender las técnicas en relación a los problemas en los que estoy trabajando. Estas técnicas pueden ser ya existentes o , si no, nuevas que tengo que inventar. Podré así hacer el trabajo yo mismo o delegar y supervisar la tarea correctamente. Lograré así que las técnicas existentes no me limiten, que me sirvan para mis propósitos y que no actúen como enemigos.
- 13) Quiero trabajar en arte como una forma de pensamiento de orden superior y utilizarlo como un instrumento que me permite formular y resolver problemas. Quiero que la producción de objetos y situaciones comuniquen esas soluciones.
- 14) Quiero ser un artesano competente cuando esto sea necesario, quiero ser alguien que ejerce el control de calidad con el máximo rigor posible, quiero estar a cargo de la producción ya sea como un trabajador auto-empleado o como empleador, y quiero ser capaz de administrar sabiamente el proceso y los resultados.
- 15) Quiero trabajar con sensibilidad ecológica. Esto no solamente se refiere a la polución física y química, sino también a las consecuencias éticas y políticas de mi producción. Dejaré sobrevivir solamente a aquellas obras que considero indispensables. Destruiré todas las demás.

Revisando la lista anterior veo que ya no necesito ni la palabra “arte” ni la palabra “enseñanza”. Me doy cuenta que en lo que se refiere al arte solamente quiero ser una persona inquisitiva y creadora que, modestamente —como una vez dijo Paul Klee — visibiliza las cosas y ayuda a la sociedad para que mejore un poco y sea más interesante. Y, en cuanto a la enseñanza, solamente quiero que se me estimule para activar mi potencial de aprendizaje con el propósito de poder acceder al proceso de creación. La condición más importante en todo esto es que se produzca un máximo de aprendizaje y que esto suceda sin que luego haya que desaprender. La buena pedagogía también tiene sus condiciones ecológicas.