

Por **Pilar Viviente Solé***
Universidad Miguel Hernández, España

Enseñanza de **vanguardia** y tradición **clásica**

***Nota biográfica:**

Profesora de Dibujo en la Facultad de Bellas Artes de la Universidad Miguel Hernández de Elche. Doctora en Bellas Artes por la Universidad de Barcelona. Ha realizado una treintena de publicaciones científicas en catálogos y revistas de educación, arte y cultura; y ha participado en más de sesenta y cinco exposiciones colectivas e individuales, a nivel nacional e internacional. Su obra se encuadra en la abstracción como término genérico, dentro de la corriente objetual.

Correo electrónico: p.viviente@umh.es

Resumen

Hemos llegado al final de un siglo marcado por la crisis y el cuestionamiento de los sistemas de enseñanza artística. El academicismo (el estilo o el tipo de enseñanza de las academias históricas) fue rechazado por la modernidad por imponer una práctica retiniana, acrítica y ritualizada. Lo que se conoce hoy como "modelo-Bauhaus", basado en el triplete "creatividad-medium-invencción", es el más representativo de las nuevas pedagogías modernas y para muchos sigue siendo el único arquetipo válido con el que oponerse al modelo académico. Pero el paradigma Bauhaus, en el momento actual, con la crisis de la modernidad, se encuentra también en declive. La realidad es que las escuelas que han fundado las nuevas pedagogías han tenido tiempo de envejecer, de fundar verdaderamente una tradición. La crisis de la modernidad es una crisis que aún requiere mucha reflexión.

La utopía no se ha concretado y el programa de la modernidad se ha diluido en un experimentalismo *à la page* en sincronía con la actualidad artística más inmediata, a menudo encubierto bajo el término de "investigación artística". En los años 70 y 80, la nueva pedagogía moderna se ha traducido en una desespecialización de la formación que se encubre bajo el término genérico de "investigación". Este término abarca una zona larga y difusa de prácticas artísticas. Por lo general, corresponde al índice de especificidad que el aspirante a artista quiere atribuirse, "mi investigación" se convierte así en la formulación va-

lorizante de "mi trabajo" (Moulin, 1992). Al incorporarse los conceptos de "investigación" e "interdisciplinariedad", junto con la actitud a ejercer diferentes prácticas artísticas sin que sea especificado ningún contenido en particular, nos encontramos, en el momento actual, de lleno en el dominio de "arte en general" y no en el de los dominios particulares del arte; pintura, escultura, arquitectura, etcétera (Th. de Duve, 1992).

La mayoría de los centros han adaptado sus planes y programas de estudio a las exigencias de la época con nuevos planes de estudio y nuevos programas. Pero no basta con una acumulación vertiginosa de programas educativos, cuya fragilidad acaba hundiendo cualquier reforma. Para que haya progreso es conveniente establecer una continuidad histórica, un desarrollo en el tiempo, más todavía si ese tiempo es como se sabe en el siglo XX una verdadera sosleración histórica. Sólo así podemos pensar en dar sentido a nuestra historia y a nuestros programas. En una época donde los dominios, aunque de forma dispar, han sido afectados por las "nuevas comunicaciones" y sus sistemas tecnológicos de transmisión de la información (Cauquelin, 1993). La solución está en encontrar elementos de articulación entre dos paradigmas aparentemente opuestos: el modelo-Bauhaus y el modelo académico o clásico que lo precede, y entre los cuales se tiene un eslabón. El apropiacionismo y la simulación postmodernas niegan a la vez la semejanza de los clásicos y la invención de los modernos, al tiempo que han colapsado el aprendizaje del "*savoir-faire*" práctico, al dominio de lo técnico.

Debemos, por tanto, revitalizar las técnicas y los lenguajes artísticos recurriendo a ambos modelos.

Los centros de enseñanza artística han descubierto que una sociedad cada vez más exigente; donde la formación es más larga y fragmentada, y en una situación donde el arte mezcla distintos saberes, prácticas, técnicas y procesos históricos y filosóficos, se impone cada vez más una formación integral que abarque distintas disciplinas y enfoques. En este sentido, el dibujo tiene un papel principal, y es por ello, destinatario fundamental de esta reflexión pedagógica. El dibujo, además de estar en la base de la formación artística constituye una disciplina que implica a todas las especialidades que habitualmente se imparten en el segundo ciclo de la licenciatura (fotografía, vídeo, diseño gráfico, pintura, escultura, etcétera) y a las cuales va también dirigido el presente texto. En todas las especialidades conviene establecer relaciones entre dos modelos de enseñanza que son perfectamente compatibles.

De lo que se trata es de evitar el academicismo, sinónimo de tradición anquilosada y esclava de la pedagogía, en cualquiera de sus manifestaciones, tanto moderna como clásica. Hoy en día podemos entender de otro modo la expresión del espíritu clásico común que animaba a las academias históricas, a estas asociaciones de artistas, por encima de la diversidad de teorías y orientaciones. Del mismo modo, el proyecto de la modernidad debe reencuadrarse hoy en otras condiciones sociocultu-

rales y políticas distintas de aquellas en las que se originó. La pervivencia del rechazo de los clásicos, uno de los tabúes modernos más arraigados, como consecuencia de la ruptura con la tradición introducida por las vanguardias del fin del XIX, se encuentra inevitablemente cuestionada. En la postmodernidad, cuando el programa de la modernidad está cumplido para unos, e inacabado para otros, parece posible pensar en un nuevo paradigma: en un equilibrio entre vanguardia y tradición. Pero como el conflicto entre modernos y antiguos, como se les solía llamar, aunque históricamente superado, sigue sin resolverse en las programaciones de aula, conviene realizar las programaciones pensando en integrar la tradición clásica en la enseñanza de vanguardia.

Palabras clave

- Nuevas Tecnologías de la Información
- Investigación
- Arte en general
- Postmodernidad
- "Savoir-faire" - Práctico
- Interdisciplinariedad
- Formación integral
- Modelo Bauhaus
- Modelo clásico

Abstract

We have reached the end of a century which has been marked by crisis in and the questioning of systems of art teaching. Academicism (the style or kind of teaching at historical academies) has been rejected by modernity for its imposition of a practice which was solely of the retina, acritical and ritualised. The model known today as the "Bauhaus model", based on the triad "creativity-medium-invention", is most representative of modern new pedagogy and is still for many the only valid archetype for providing opposition to the academic model. But with the crisis of modernity, the Bauhaus paradigm is currently also in decline. The truth is that the schools that founded the new pedagogy have had time to grow old and to really found a tradition. The crisis of modernity is a crisis that still needs to be greatly reflected on.

Utopia has not been realised and the programme proposed by modernity has been diluted into an à la page experimentalism, synchronised with the most artistic currents that are often hidden beneath the term "artistic research". In the seventies and eighties the new modern pedagogy became a de-specialisation of artistic education, hiding under the generic term "research". This term covered a wide and diffuse range of artistic practices. In general it corresponds to the degree of specificity the aspiring artist wishes to assume. "My research" thus becomes the value giving formulation of "my work" (Moulin, 1992). By incorporating

the concepts of "research" and "inter-disciplinarity" together with the attitude of carrying out different artistic practices without any particular content being specified, we find ourselves today quite within the dominion of "general art" as opposed to the particular dominions of painting, sculpture, architecture, and so on (Th. de Duve, 1992).

Most of the centres have adapted their curricula to the demands of the times, with new study plans and programmes. But the vertiginous accumulation of educational programmes is not enough. Their fragility will bring about the downfall of any reform. For there to be progress, historical continuity must be established, development over time, even more so when time is such as we know it in the twentieth century – a real historical "sosleración". Only thus can we think of making our history and our programmes meaningful, at a time when the different dominions have been affected, albeit unevenly, by the "new communication" and its technological systems for transmitting information (Cauquelin, 1993). The solution is to look for elements for articulating two apparently opposing paradigms, the Bauhaus model and the academic or classical model that preceded it, and between which there is a link. Post-modern appropriationism and simulation deny both any similarity with the classics and also the modernists' invention and at the same time they have reduced the apprenticeship of practical savoir-faire to the merely technical.

We must therefore revitalise artistic techniques and language by drawing on both models.

The centres of artistic education have discovered that in an ever more demanding society, where education is longer and more fragmentary, and in a situation in which art is mixing different kinds of knowledge, techniques and historical and philosophical processes, an integrated education covering different disciplines and approaches is called for more and more. Drawing takes on an important role in this sense, and because of this it is fundamental to this pedagogical reflection. Drawing, besides being the basis for artistic education is a discipline which implies all the specialities covered in the second cycle of the bachelor's degree (photography, video, graphic design, painting, sculpture and so on), to which this document is also addressed. A relationship should be established between the two perfectly compatible models within all these specialities.

Academicism, that synonym for rusty tradition and slave to tradition, is to be avoided in any of its forms, be they modern or classical. Nowadays we are able to understand differently the expression of the common classical spirit that animated the academies of old – those associations of artists - above and beyond the diversity of theories and orientations. Similarly the project of modernity should now be re-set within different socio-cultural and political conditions from those in which it arose. The continuance of the rejection of the classics, one of the most deeply rooted of modern taboos as a result of the break with tradition introduced by the avant-garde movements at the end of the nineteenth century, must inevitably be questioned. In post-modernity, when for some modernity's programme has been fulfilled, and for others it is unfinished, it now seems possible to think of a new paradigm: equilibrium between the avant-garde and the traditional. But since the conflict between the modernists and the ancients, as they are known, which has been surpassed on a historical plane, is still unresolved in classroom curricula, it would be best to develop programmes with the idea of integrating classical tradition into avant-garde teaching.

Key words

- High-Tech, Information - transmission of
- Investigation
- Art
- Post-Modernism
- Practical know-how
- Interdisciplinarity
- Integral Development
- Bauhaus Teachings
- Classical Teachings

Análisis de la situación actual

Hemos llegado al final de un siglo marcado por la crisis y el cuestionamiento de los sistemas de enseñanza artística. Los centros intentan hacer frente a la condición postmoderna, a las contradicciones internas y al exceso de tolerancia que ha degradado la enseñanza artística redefiniendo su pedagogía y sus programas. Algunos optan por reajustar lo que se conoce como "modelo-Bauhaus". Los talleres por ejemplo, que reciben el nombre de "forma", "color", "dos dimensiones", "tres dimensiones" remiten a la tradición que se inicia con Malevitch, Kandinsky y Klee, y que continúa con Itten, Moholy-Nagy, Albers y Hoffmann. El modelo-Bauhaus, basado en el triplete "creatividad-medium-invencción", es el más representativo de las nuevas pedagogías modernas y sigue siendo, para muchos, el único modelo válido con el que oponerse al modelo de las academias históricas tal y como sobrevive todavía, ya que el último gran pedagogo-académico fue Sir Joshua Reynolds. Un siglo después, en el XIX, la academia había caído en el academicismo.

El término "academicismo" debería designar teóricamente el estilo o el tipo de enseñanza de las academias históricas: Academia de San Lucas en Roma, Academia de los *Incaminati* en Bolonia o, la Real Academia de pintura y escultura en Francia. Sería, entonces, la expresión del espíritu clásico común que animaba a estas asociaciones de artistas por encima de la diversidad de teorías y orientaciones. Pero sabemos que esta palabra ha adquirido una significación claramente peyorativa, que surgió en el siglo XIX; se ha convertido en sinónimo de tradición anquilosada y esclava de la pedagogía.

En pocas palabras, el modelo-Bauhaus propone programas de enseñanza basados en la reducción de las prácticas artísticas a los elementos primarios de una sintaxis inmanente al medio. Aunque no fue jamás aplicado con esta pureza por la propia Bauhaus, se desprende de este modelo toda una filosofía de la creatividad y del medio sobre la que se apoya un programa pedagógico que ha sido ampliamente realizado. Muchos son los que han fundado sus proyectos y sus programas a partir de la creencia en la creatividad. Pedagogos innovadores (de Froebel a De Croly pasando por Montessori), reformadores y filósofos de la educación (de Rudolf Steiner a John Dewey) han considerado que la creatividad es el mejor punto de partida para la educación. Grandes teóricos del arte moderno (de Herbert Read a E.H. Gombrich y Rudolph Arnheim) han hecho postulados similares demostrando a la vez la universalidad de las leyes perceptivas y psicológicas del lenguaje visual descompuesto en sus componentes primarios.

El programa pedagógico de la Bauhaus se fundamenta en la categoría de la creatividad como combinación de las facultades innatas de la percepción y de la imaginación, y en las propiedades inmanentes al medio. Cualquier programa de enseñanza con esta concepción parte de

la idea de que la creatividad, que reside en estado bruto, puede desarrollarse enseñando a los alumnos a extraer de sí mismos su propia creatividad. Para ello deben guiarse por sus emociones inmediatas y hacer "tabula rasa", es decir, en evitar todo lo posible ser contaminados por modelos del pasado. El profesor indica a los alumnos como avanzar por este camino, los enseña a leer el medio y a sacar provecho de la sintaxis inmanente. Por así decirlo, aprenden a "obedecer" esta sintaxis guiados por el principio de la creatividad.

El academicismo (el estilo o el tipo de enseñanza de las academias históricas) fue rechazado por la modernidad por imponer una práctica retiniana, acrítica y ritualizada. A continuación vino la deconstrucción de la pedagogía académica, fundada en el taller y en la transmisión de un saber y de un *savoir-faire*. En la actualidad, con la crisis de la modernidad, el paradigma Bauhaus se encuentra también en declive. La realidad es que las escuelas que han fundado las nuevas pedagogías no han



tenido tiempo de envejecer, de fundar verdaderamente una tradición. Parece que la idea de modernidad se detiene con Beuys. Beuys representa la utopía traicionada virando hacia lo trágico; hasta que, finalmente, viene lo que sigue: lo trágico se precipita fatalmente hacia lo ridículo.

El fracaso del modelo-Bauhaus es un fenómeno paralelo a la institucionalización de las vanguardias y al advenimiento de la postmodernidad. Su deterioro abre paso a un nuevo paradigma que introduce, a partir de los 70, el triplete "actitud práctica-deconstrucción". Pero el nuevo pseudo-paradigma que ha irrumpido con la crisis de la modernidad, se ha limitado a conjugar de la manera la más nominalista una crisis que sigue estando impensada como tal. En definitiva, poco avanzamos sustituyendo la utopía o la vida soñada, suerte de elitismo o de angelicalismo desarraigado de la realidad, por la práctica adaptada al sistema y recuperada por él, en sincronía frustante con el mundo de la comunicación. Poco puede esperarse si no es posible inventar nada nuevo,

si no hay ambición posible que pueda llevarnos a un hombre nuevo y a una sociedad liberada. Sólo queda contentarnos con rentabilizar nuestra "imposibilidad de ser", convirtiendo la tragedia en ganancia, en términos de una eficacia social inmediata.

Frente a un pragmatismo sin proyecto, tan siquiera sin una cierta idea de vanguardia, podemos sostener que la utopía no se ha concretado todavía, aunque el programa de la modernidad parezca haberse diluido en un experimentalismo *à la page* en sincronía con la actualidad artística más inmediata. En los años 70 y 80, la nueva pedagogía moderna se ha traducido en una desespecialización de la formación que se encubre bajo el término genérico de "investigación". El término "investigación" abarca una zona larga y difusa de prácticas artísticas. Según R. Moulin (1992), "Por lo general, corresponde al índice de especificidad que el aspirante a artista quiere atribuirse: *mi investigación* se convierte en la formulación valorizante de *mi trabajo*. En los casos extremos, la sustitución de la obra concreta por los propósitos teóricos manifiesta el límite último de la reivindicación intelectualista de las estéticas de vanguardia y el resultado de la investigación artística fundamental."

La especificidad del conocimiento artístico ha disuelto el conflicto entre teóricos y prácticos, un "obstáculo epistemológico" (como lo llamaría Bachelard) que surgió con la transformación de las escuelas de Bellas Artes en facultades, debido a la división tradicional entre los teóricos (procedentes de las universidades) y los prácticos (procedentes de las escuelas). En fin, las facultades de Bellas Artes, como cualquier otra Facultad, investigan. Pero la cuestión está en llegar a definir qué es la investigación en Bellas Artes y qué lugar ha de ocupar la teoría en estos centros de enseñanza. Respecto a la investigación existe una equívoca ecuación: Arte-Investigación, que ya

ha sido señalada por J. E. de Laiglesia (1985). En el dominio de las artes, parece más apropiado hablar de invención que de investigación.

En la sustitución de la obra por propósitos teóricos no hay más "investigación" o no hay más "invención" que en la recuperación de la tradición pictórica en lo que ésta tiene de más banal. Ambas prácticas pueden ejecutarse de forma ritualizada y estar desprovistas de sentido crítico. Hay que añadir que enfrentar las capacidades intelectivas a las retinianas, además de extemporáneo, no conduce a nada. Tal como dice J. E. de Laiglesia, a propósito del par teoría-práctica en la enseñanza de las Bellas Artes: "Al presentar el binomio en forma de dilema las posiciones se recrudescen inútilmente: el dilema excluyente *o teoría o práctica*, además de chapucero, no tiene respuesta."¹²

Al incorporarse los conceptos de "investigación" e "interdisciplinariedad", junto con la aptitud para ejercer diferentes prácticas artísticas

sin que sea especificado ningún contenido en particular, nos encontramos de lleno en el dominio del arte en general y no ya en el de los dominios particulares del arte (pintura, escultura, arquitectura, etc.). La nueva realidad del "arte en general", con la que Th. de Duve (1992) designa la condición post-moderna, o dicho de otro modo, con sus palabras, la situación de que "se puede hoy día hacer arte con cualquier cosa" ha introducido, en los últimos veinte años, un corte entre la profesión de artista (en general) y las profesiones de pintor, de escultor, de grabador o de diseñador (en particular). Hoy diferenciamos entre un fotógrafo y un "artista fotógrafo" (un artista que hace fotografía) o entre un cineasta y un "artista del cine" (un autor de "cine experimental"). Sus técnicas no son las de los profesionales de la fotografía o del cine.

Tampoco las técnicas del pintor y del escultor de hoy tienen que ver con el oficio de las generaciones anteriores. Esto es lo que separa, recientemente, el clan de los pintores y escultores (figurativos, abstractos, expresionistas, etc.) del clan de los artistas (conceptuales, minimalistas, multimedia, etc.). En este sentido, el Dibujo, como disciplina específica, tiene, por su carácter politécnico e interdisciplinario, una función primordial en la formación del futuro profesional de Bellas Artes, tanto si piensa aplicar los conocimientos adquiridos a la floreciente industria cultural como si se dedica a la obra de arte "original" e "inútil".⁵

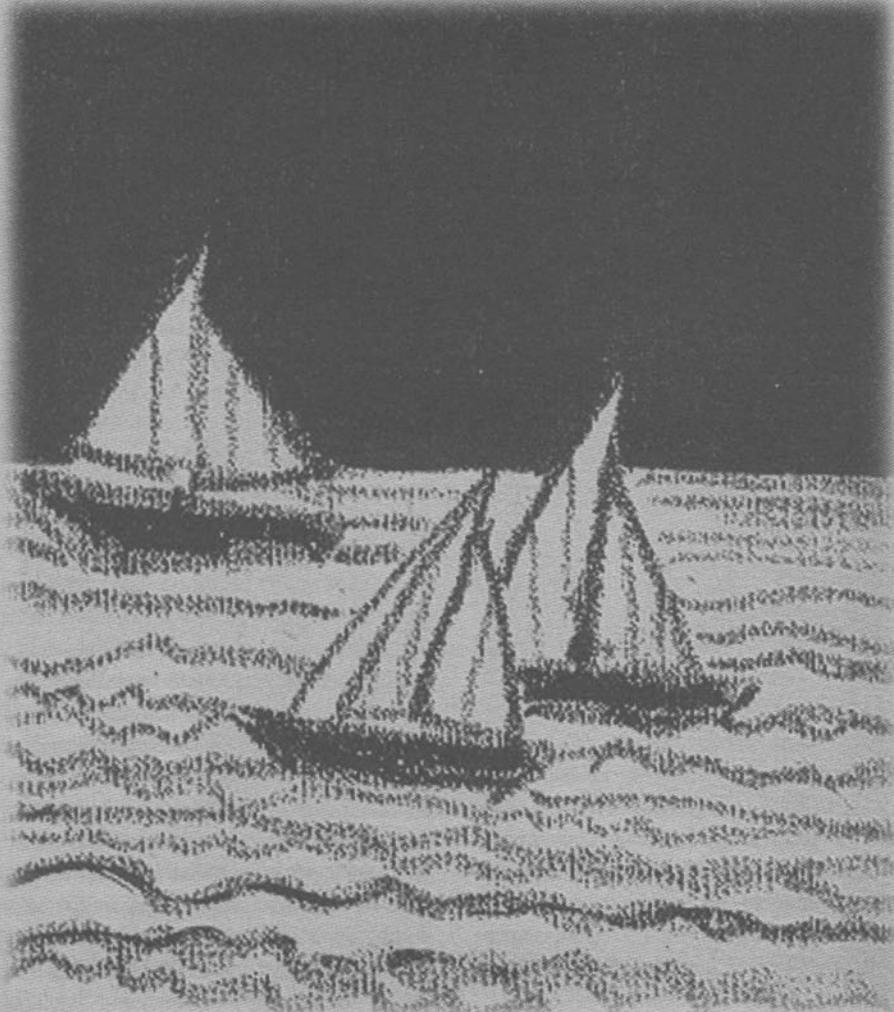
Las facultades de Bellas Artes han descubierto que en una sociedad cada vez más exigente, donde la formación es más larga y fragmentada, y en una situación donde el arte mez-

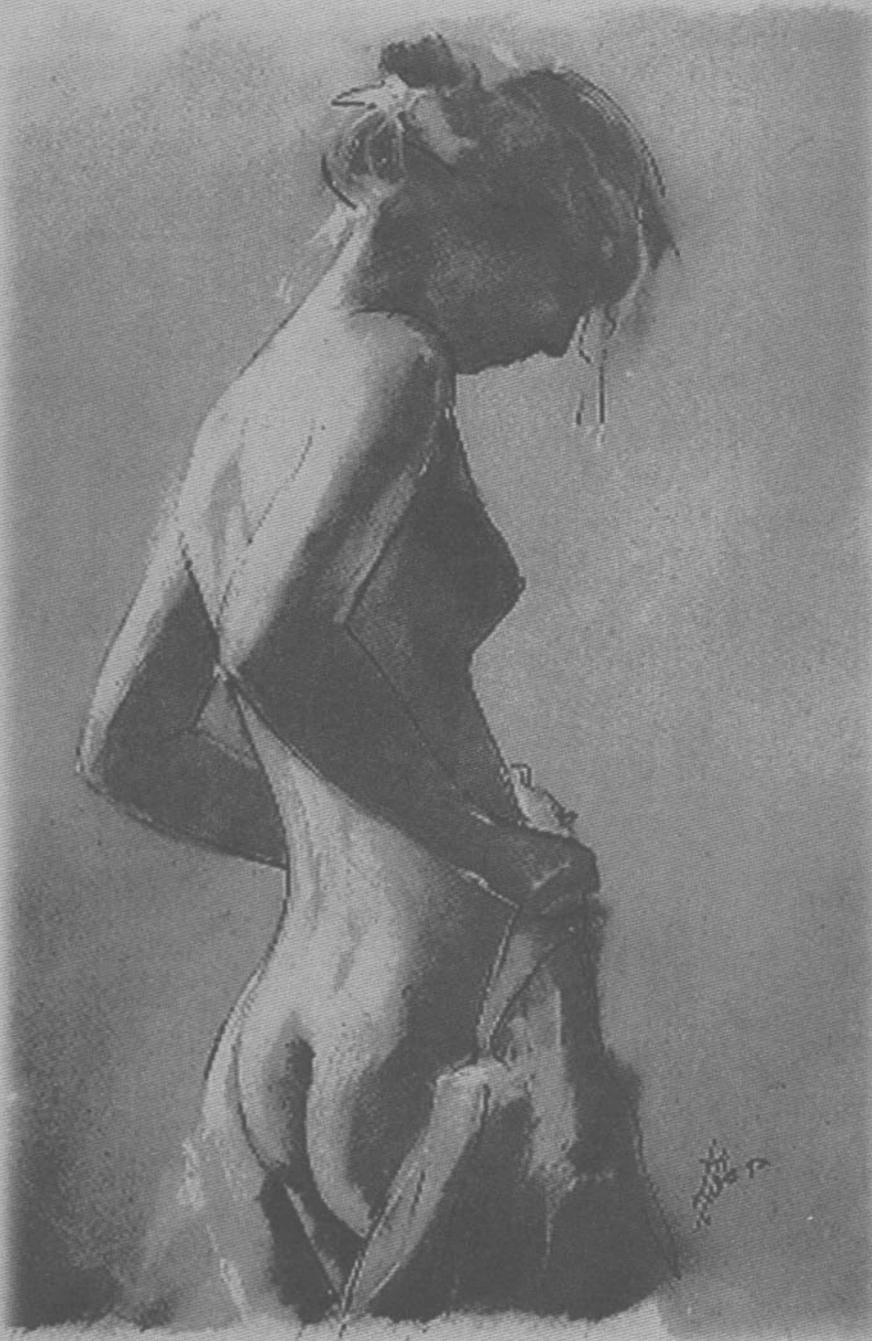
cla distintos saberes-prácticos, técnicos, históricos y filosóficos, se impone una formación integral que abarque distintas disciplinas y enfoques. El dibujo no sólo abarca las distintas especialidades (pintura, escultura, arquitectura, etc.) sino que ofrece un campo de estudio y de ejercicios muy amplio, si consideramos la variedad de enfoques posibles, lo cual es indispensable si queremos entrenar al alumno a afrontar opciones diversas. Por ello es preferible que el Dibujo esté en manos de un equipo de colaboración y no en manos de una sola persona.

Enseñanza de vanguardia y tradición clásica: una programación mixta

Para situarse en una comunidad artística disuelta en una pluralidad de "mundos del arte" (Becker, 1988) en concurrencia unos con otros, la mayoría de los centros han adaptado su currículo a las exigencias de la época con nuevos planes de estudio y nuevos programas. Pero no basta con una acumulación vertiginosa de programas educativos, cuya fragilidad acaba hundiendo toda reforma. Para que haya progreso es conveniente establecer una continuidad histórica, un desarrollo en el tiempo, todavía más si ese tiempo es —como se sabe en el siglo XX— una verdadera aceleración histórica.

Desde la perspectiva histórica del comienzo de un nuevo milenio, es posible combinar el modelo-Bauhaus con el modelo de enseñanza de las academias históricas. Como dice Niels Bohr, *Contraria sunt complementa*. El dualismo cartesiano es un error de categoría, hoy día, del todo superado. Podemos decir, sin miedo a equivocarnos, que de ambos modelos de enseñanza se derivan aprendizajes compatibles en todas las categorías implicadas. La creatividad como





proceso de innovación, es un paso complementario al aprendizaje como proceso de adquisición de conocimientos; la creatividad como combinación de las facultades innatas de la percepción y de la imaginación no está reñida con el aprendizaje del oficio y el dominio de la técnica; del mismo modo, la imitación y la invención también se complementan.

El error académico está en creer que las técnicas bastan para formar al artista, mientras que la ilusión vanguardista consiste en lo contrario: en creer que las técnicas jamás producen artistas. Cuando la Academia cayó en el academicismo ya no se conformaba con transmitir standards de calidad, se dejó seducir por la pretensión de que se pudieran fabricar artistas: enseñaba el modelado y el dibujo a

partir del modelo de manera acrítica y ritualizada, con la creencia que de un gran oficio nace un gran artista y que la imaginación no importa. La enseñanza vanguardista, en cambio, excluye los conocimientos y el *savoir-faire* técnico convencida de que la creatividad y la espontaneidad son los mejores instrumentos del artista. Con el tiempo, esta reacción ha sido presa fácil del mito de la creatividad, conduciendo hacia un nuevo academicismo moderno.

La práctica artística como *epojé* o suspensión del juicio (Husserl, 1913), librada a la vaguedad y lo inarticulado del gesto, acompañada de una sobrevalorización de la categoría de la creatividad y de un desprecio por la transmisión de la tradición, ha dejado muy poco espacio para el diseño de programaciones. El lema de "menos se conoce, mejor nos portamos" se extendió sobre todo en los años 70, con el redescubrimiento del gesto y de las prácticas elementales que acompañaban una reacción antiacadémica de raíz militante contra la esclerosis del academicismo. Incluso si aceptamos que la creación está asociada a la espontaneidad y defendemos una pedagogía de la creatividad a ultranza, no puede ser que enseñar consista en el vacío técnico de una libertad sin límites o crear en hacer cualquier cosa.

Nadie puede evitar ser contaminado por los modelos del pasado. No hay transmisión sin tradición, y viceversa, no hay tradición sin transmisión. También se sabe, hoy, que las relaciones entre procesos de adquisición y procesos de innovación son relaciones de complementariedad. J. J. Gordon (1979) muestra que aprendizaje y creatividad son complementarios. Por tanto, sería mejor no preocuparse tanto de los estereotipos de la creatividad y trabajar sobre situaciones didácticas, concretas a partir de los textos fundacionales de la Bauhaus. La delegación de toda capacidad formatriz a la creatividad librada al azar ha degradado el modelo-Bauhaus. Y vendría hablar de la categoría de la "creatividad" bajo la expresión de "estrategias creativas", poniendo así de relieve los procesos perceptivos e intelectivos que la definen.⁴

Por otra parte, el arsenal pedagógico de principios de la modernidad como "fidelidad



al material", "economía de medios", "colores primarios y formas elementales", "relaciones figura-fondo", *less is more* o *push and-pull*, son principios que deben ser orientados hacia el cuestionamiento del medio, en su sentido estrictamente moderno. Es obvio que no pueden concebirse como si pudieran proporcionar las bases de un oficio en el sentido tradicional. A la hora de adquirir una base sólida, esta visión es limitada; el resultado es una parodia. Sin embargo, para elevar el nivel de calidad es preciso disponer de ciertas técnicas. Cuantas más técnicas conozca el alumno, mejor preparado estará. El aprendizaje del oficio y de la técnica estimula la creatividad.

Pero es preciso encontrar un equilibrio entre el exceso de técnica y la falta total de referencias técnicas. Esto es especialmente cierto en nuestra área de conocimiento. Como todas las prácticas, como una fuerte infraestructura técnica, el dibujo corre el riesgo de encerrarse en una normatividad técnica. Su aprendizaje debe regirse por la polivalencia y la flexibilidad de espíritu. Diversidad de aptitudes, intuición gráfica, agilidad, ejercicio de la agilidad, imaginación espacio-temporal es lo que solici-

ta la técnica. Y esto es lo que aporta la captación gráfica del natural por medio del apunte o la concreción formal de una idea a través del boceto, con un trazo inmediato, espontáneo, pero a la vez dirigido, intencionado.

Así como no es razonable oponer la creatividad a la técnica y al aprendizaje, ni la innovación a la adquisición de conocimientos y a la transmisión de la tradición, la espontaneidad y el cuerpo a la cultura, tampoco es conveniente oponer la imitación a la invención. La diferencia entre "imitación" e "invención" es por todos conocida. A riesgo de una simplificación excesiva, la imitación reproduce, la invención produce (M. Bense, 1973); la primera genera lo mismo, la segunda lo distinto; una apunta a la continuidad y la otra a la novedad. La enseñanza académica no ignoraba que el artista digno de ese nombre inventa, pero aunque apreciara la invención de la que era capaz un alumno como signo de su talento, no lo juzgaba por la invención. Y desde luego no pretendía formarlo estimulando la invención, sino, por el contrario, imponiéndole la imitación, su "antítesis": imitación de la naturaleza, imitación de los antiguos, imitación del maestro.

El modelo-Bauhaus, en cambio, favorece la invención e implica el abandono del naturalismo, la ruptura con los antiguos y el rechazo del maestro. Todo progreso en la expresión de la invención se mira con buenos ojos, ya que señala una liberación de la creatividad del alumno, una actualización de su potencial artístico. Con todo, esta enseñanza tiene sus limitaciones, como muestra Th de Duve (1992). En primer lugar, tiende a juzgar casi cuantitativamente a sus alumnos. Valora positivamente la frecuencia de la invención como tal, la novedad, su carácter discontinuo y aleatorio, la frescura de lo imprevisible. Pero estas cualidades, aunque reales en una obra de arte, son poco propicias a registrar una progresión. Por otra parte, empuja sistemáticamente al alumno a la experimentación del médium, pero dentro de unos límites establecidos como campo de la práctica artística más que como simple terreno de aprendizaje. Finalmente, cultiva el formalismo, tiende a no discutir los contenidos de los trabajos de los estudiantes.

Según Th. de Duve (1992), estos efectos acumulados, como consecuencia de la ideología de la creatividad y de una concepción de la historia del arte que se sitúa en el futuro para alcanzar su legitimización, han conducido al declive del modelo-Bauhaus. En el momento actual, ya no son bases suficientes para una formación artística adecuada a la época. El mito de la creatividad produce hoy muchas reservas y el futuro, cuya legitimidad anhelaba el modelo-Bauhaus, pertenece ya al pasado. ¿Habrà que volver entonces a la enseñanza académica? Nada más lejos de la realidad. Las condiciones para ello no se dan desde hace tiempo y el modelo académico ha sido tan defenestrado que prácticamente hemos olvidado lo que lo caracterizaba.

La pintura monocroma no existía en la época de Manet, ni se pintaba como Manet en

los tiempos de David. Kandinsky llega al final de esta historia, le da la vuelta al péndulo y funda la pedagogía del futuro. Pero lo hace después de quince años de figuración, realizó su primer cuadro abstracto a los cuarenta y cinco años. Supongamos ahora, al comienzo del siglo XXI, que una escuela o facultad de Bellas Artes fuera fiel a este purismo, ¿qué enseñaría? La propia Bauhaus no fue tan lejos: no abandonó el referente. Es más tarde que hemos fatalmente fetichizado los mediums. Es por ello tan impropio como ineficaz insistir, hoy, en la pureza en el arte, por la sencilla razón de que no existe una verdadera autonomía del arte. Ya anticipó Artaud, después de la primera guerra mundial, que todo esfuerzo por alcanzar el principio de un arte en detrimento de sus medios de representación objetivos es un error.

Nadie cree, hoy día, que la reducción sintáctica al punto, la línea y el plano baste para aprender a dibujar. Es todavía menos creíble que pueda hacerse con el apropiacionismo y la simulación, que niegan al mismo tiempo la copia y la invención. Las estrategias postmodernas que han colapsado el aprendizaje del *savoir-fair* práctico, el dominio de lo técnico, tienen mucho que ver con el cuerpo docente que ha vivido la crisis de la inven-



ción sin haber pasado por la imitación. Sin embargo, si lo que valoramos es la invención como tal, la novedad, siempre es posible registrar ciertos avances. La invención, en todos los dominios, requiere los mismos rasgos generales: "exige siempre un espíritu abierto y atento, el arte de los acercamientos inesperados, algunos azares afortunados que sabemos coger y utilizar, la aptitud para concentrarse,

la tenacidad en el trabajo, el rigor en la crítica."⁵ En definitiva, como dice Berger (1962), una técnica, ya que la operación es voluntaria y consciente.

En la actualidad, dado que, en las escuelas más avanzadas, la postmodernidad ha sustituido el triplete "creatividad-médium-inventación" del modelo-Bauhaus por el triplete "actitud-práctica-deconstrucción", como sinónimo de investigación, mientras la crisis continúa estando impensada como tal, parece inevitable reformular el concepto de invención a partir del concepto del mimesis. Sólo se puede pensar en una pedagogía de la creatividad a partir de la base de una estructura fuerte de mimesis. Podemos decir que no hay invención posible sin haber pasado previamente por las reglas clásicas y los criterios racionales. Simplemente porque, si se quiere inventar algo mañana, primero hay que tener una cabeza bien amueblada. Hay que haber construido antes para poder "de construir" más tarde; en fin, hay que tener un pasado sobre el cual apoyarse para poder transgredirlo.

El dibujo del natural ofrece al alumno la posibilidad de conocer la mimesis y aprender a respetarla antes de cuestionarla. Pero de nada sirve apropiarnos de algo cuya imagen manipulamos sin haber comprendido realmente. Hay que pensar el modelo, observar la natu-





raza, estudiar las proporciones, descubrir las leyes del lenguaje visual.... Y sobre todo, emplear la inteligencia visual: cómo están dispuestas las partes, cómo se integra la estructura, cuáles son las funciones y cómo todo esto constituye una información que volcada a la labor artística puede dar los atributos de vida. La representación monocromática de objetos inanimados constituye el primer paso en este aprendizaje. Por ello, la estatua clásica se utiliza como referente en la base del primer ciclo

de la licenciatura; por lo general, en el primer curso de Bellas Artes y en la antesala de la universidad (Bachillerato artístico y pruebas de acceso a la universidad).

Con este texto pretendemos mostrar la necesidad y la compatibilidad de dos modelos de enseñanza: el modelo-Bauhaus y el modelo académico o clásico que lo precede. Por una parte, la pervivencia del rechazo de los clásicos, uno de los tabús modernos más

arraigados, como consecuencia de la ruptura con la tradición introducida por las vanguardias del fin del XIX, se encuentra, hoy día, inevitablemente cuestionada. Por el conflicto entre modernos y antiguos, como se solía decir, aunque históricamente superado, sigue sin resolverse en las programaciones de aula. Resolverlo significaría, a nuestros efectos, integrarlo concienzudamente en las instituciones encargadas precisamente de preservar y conservar las estructuras, es decir, en las facultades y centros de enseñanza artística superior.

Por otra parte, el apropiacionismo y la simulación postmodernas rechazan tanto la mimesis clásica como la invención de los modernos, tanto Leonardo como Kandinsky, por así decirlo, lo cual no hace progresar demasiado las cosas. Las estrategias postmodernas evitan el conflicto por omisión, por negación, no van más allá, no se anticipan a los hechos, a los acontecimientos, rechazan el pasado del que son herederas al mismo tiempo que toda idea de futuro. Sin embargo, como señala Th. De Duve (1992), la tradición de la que somos herederos es la del arte moderno y, con ella, la de todo el arte del pasado que los modernos nos han transmitido bajo el modo paradójico del pacto roto. Con razón decía Bernard de Chartres, muerto en 1126, que los modernos eran como "enanos encaramados sobre las espaldas de gigantes".

De acuerdo con una época fragmentada, se trataría, hoy día, de pensar en una integración de conflictos en un sentido anti-Hegelian, como pone al descubierto el sociólogo Michel Maffesoli. Existe, hoy, una suerte de coherencia entre las cosas que no resulta de la síntesis dialéctica, que no es sintética sino contradictoria, y que resulta de la tensión entre varios fragmentos dispares. Esto podría ser realmente la marca distintiva de la postmodernidad. Puede existir, entonces, una relación entre distintas orientaciones y modelos de

enseñanza basada en la contradicción, en una tensión dinámica, productiva, artísticamente hablando.

Pero podemos ir todavía más lejos. La solución no está sólo en aceptar la coexistencia de distintas concepciones del arte y de su enseñanza, sino en encontrar un principio de cohesión que asegure la calidad de la enseñanza y la identidad de una cultura. El proyecto de la modernidad no está concluido. Pero hay que adaptarse a las exigencias de la época. Ni ortodoxia moderna, ni fórmulas postmodernas. Se trata, en cambio, de volver los ojos al paradigma moderno y reformularlo de nuevo a partir del análisis de los rasgos que lo oponen al paradigma anterior, la tradición clásica, donde, queramos o no, existe una verdad que se ha mantenido a través de la historia y que merece también ser revisada. La clave está en el eslabón que enlaza las primeras vanguardias con lo que quedó atrás. Esto significa, en definitiva, la integración de la tradición clásica en la enseñanza de vanguardia.

El academicismo (sinónimo de tradición anquilosada y esclava de la pedagogía) debe evitarse, en cualquiera de sus manifestaciones, tanto moderna como clásica. Hoy día podemos entender de otro modo la expresión del espíritu clásico común que animaba a las academias históricas, a estas asociaciones de artistas, por encima de la diversidad de teorías y orientaciones. Del mismo modo, el proyecto

de la modernidad debe reencuadrarse en otras condiciones socioculturales y políticas distintas de aquellas en las que se originó. Cuando el programa de la modernidad está cumplido para unos e inacabado para otros, todavía es posible pensar en un nuevo paradigma basado en un equilibrio entre vanguardia y tradición clásica.

La cuestión está en encontrar elementos de articulación entre dos paradigmas opuestos, principios de cohesión entre distintas formaciones discursivas, con los que sentar las bases de una programación sólida adecuada a nuestro tiempo, en una época donde todos los dominios, aunque de forma dispar, han sido afectados por las "nuevas comunicaciones" y sus sistemas tecnológicos de transmisión de la información (Cauquelin, 1993). El dibujo, por su naturaleza politécnica e interdisciplinaria y por ser indispensable para los restantes dominios particulares del arte (pintura, escultura, arquitectura, etc.) se ofrece como una disciplina idónea para integrar la enseñanza de vanguardia en la tradición. Este programa debiera desarrollarse ya en el primer ciclo de la licenciatura, ya que el Dibujo está en la base de la formación artística universitaria.

Superar de este modo la crisis de la modernidad y del pensamiento moderno evitaría volver a caer en experiencias pedagógicas orientadas exclusivamente hacia el discurso del arte, o por lo contrario, dirigidas sólo al *savoir faire* técnico y/o autoexpresivo, con

frecuencia con el único propósito de formar artistas a partir del oficio (habilidad de ejecutar), en sus aspectos más sociológicos y comerciales. Significaría, en definitiva, integrar nuestras contradicciones culturales y contribuir a una mejor preparación de las generaciones venideras.

R

¹ Moulin, R., *L'artiste, l'institution et le marché*, Flammarion, Paris, 1992, P. 315.

² De Laiglesia, J. E., "La tesis doctoral en Bellas Artes (II). Sobre la equívoca ecuación "Arte-Investigación". *Icónica. Revista de las Artes Visuales. Didáctica e Investigación* núm. 3, 1985, p. 5

³ Sobre este punto puede verse el artículo de P. Viviente, "El dibujo en la base de la enseñanza artística universitaria", en *Arte Individuo y Sociedad*, núm. 11, Editorial Complutense, Universidad Complutense de Madrid, octubre 1999, pp.47-57

⁴ La creatividad es uno de los conceptos claves de la tesis doctoral de la autora de este texto (v. P. Viviente, *La Creación del Espacio Pictórico. Procesos y factores en la pintura*. Publicaciones de la U. Z., Zaragoza, 1939). En dicha tesis se trata de evidenciar que la creatividad no es ningún concepto inexplicable y que envía a procesos cognitivos y perceptivos muy diversos según el tipo de experiencia vivida. Por encima del mito de la creatividad, del modelo del arte y del artista al que remite, el concepto de creatividad tiene, sin duda, un gran interés pedagógico.

⁵ Berger, G., (1962), *L'homme moderne et son éducation*, P. U. E., Paris, 1962, p. 150.

Referencias bibliográficas

- ARHEIM, R. (1954). *Arte y percepción visual*. Madrid: Alianza, 1981.
- BACHELARD, G. (1938 9. *La formación de l'esprit scientifique*. 4e. éd. Paris: J. Vrin, 1960
- BECKER, H.S. *Les Mondes de l'art*. Paris: Flammarion, 1988.
- BENSE, M. (1973). *Estética*. Buenos Aires: Nueva visión, 1973.
- BERGER, G. (1992). *L'homme moderne et son éducation*. Paris: PUF, 1962.
- CAUQUELIN, A. (1962). *L'art contemporain*, 2e éd. Paris: PUF, 1993.
- DE DUVE, Th. (1992). *Faire école*. Paris. Les presses du réel, 1997.
- DE LAIGLESIA, J. E. "La Tesis doctoral en Bellas Artes (II). Sobre la equívoca ecuación Arte = Investigación, *Icónica*. En *Revista de las artes Visuales*. Didáctica e Investigación, núm. 3, 1985, pp. 7-12.
- GORDON J.J. (1979). *The Metaphorical Way of Learning and Knowing*. Cambridge: Porpoise Books, Mass, 1979.
- MICHAUD, Y. (1993). *Enseigner Part. Analyses et réflexions sur les écoles d'art*. Paris: Éditions Jacqueline Chambon, 1993.
- MOULIN, R. (1992). *L'artiste, Institution et le marché*. Flammarion, Paris, 1992.
- VIVIENTE, P. (1993). *La creación del espacio pictórico. Procesos y factores en la pintura*. Zaragoza: Publicaciones de la Universidad, 1993.
- VIVIENTE, P. "El dibujo en la base de la enseñanza artística universitaria". En *Revista Arte, Individuo y Sociedad*, núm. 11, Editorial Complutense, Universidad Complutense de Madrid, octubre 1999, pp. 47-57.
- WICK, R. (1982). *La pedagogía de la Bauhaus*. Madrid: Alianza, 1993.