

DE ARTISTA A PROFESOR DE ARTE

OLAIA FONTAL MERILLAS*

El arte, desde la óptica de las Humanidades, de las Ciencias Sociales o de cualquier otro ámbito del conocimiento, se plantea siempre como una construcción social. Se trata de una estructura en la que se coordinan gran cantidad de elementos interrelacionados entre sí; un complejo sistema que plantea unas leyes o condiciones específicas. En principio, las figuras del artista y del profesor de arte estarían ubicadas en ámbitos del conocimiento aparentemente independientes pero que, debido en parte a la difusión de los límites que caracteriza a ese sistema actual, comienzan a mestizarse. Pretendemos en este artículo recorrer ese camino que conduce al encuentro entre artista y profesor de arte, dejando en el trayecto importantes mitos, prejuicios sociales, formas de construcción de identidad y, en definitiva, una configuración personal y social que adquieren sentido en el contexto de la postmodernidad.

Art, from the point of view of the Humanities, Social Sciences or any other field of knowledge, is always considered to be a social construction. It deals with a structure in which a large amount of elements related among themselves are coordinated; it is a complex system that creates some specific laws or conditions. First of all, the character of artist and teacher of arts would be placed in fields of knowledge apparently independent but that, in part due to the blurring of the limits which characterise that present system, they begin to intermix. By this essay, we are trying to walk that road which leads to the meeting between the artist and the teacher of arts, leaving in the way important myths, social prejudices, ways to construct identity and, to finish off, a personal and social configuration that make sense in the context of postmodernism.

1. La construcción social del arte

Cuando la enseñanza del arte en las escuelas se reducía al dibujo, el docente tenía claras tanto sus funciones como la materia que debía enseñar, con contenidos perfectamente delimitados y objetivados y, sobre todo, con una perspectiva del arte indiscutiblemente universal. Es decir, “todos” sabían qué era arte y de ese arte, cuál era el más importante y,

* OLAIA FONTAL MERILLAS es Becaria de F.P.I. dentro del II Plan Regional de I+D+I en la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Oviedo.

consecuentemente el que debía enseñarse. Un consenso que no planteaba mayor problema.

La actitud “anti”

Con la entrada de siglo, llegan también las vanguardias y con las vanguardias llegan las discordancias. El arte comienza a partir de entonces a sufrir replanteamientos constantes de toda su fisiología y psicología. Todo es puesto en tela de juicio hasta un punto tal, que se llegan a desvanecer muchos de los pilares sobre los que el arte llevaba asentado cientos de años; pilares, algunos, que tenían más de veinte siglos de antigüedad. De esta manera el edificio del arte se va derrumbando poco a poco hasta quedar hecho escombros, desperdigándose por el terreno que lo rodeaba e invadiendo la estructura de otros edificios del entramado social.

Las vanguardias, como veíamos, supusieron ese primer impulso cuestionador hacia el arte: ¿Por qué es necesario silenciar la pincelada o los materiales?, ¿por qué el cuadro debe ser una ventana a través de la cuál mirar?, ¿por qué sólo atendemos a un punto de vista único al representar la realidad?, ¿es importante el trabajo manual?, ¿el arte es un lenguaje?, ¿qué debe hacer: representar, comunicar, expresar, conocer, sentir, ...? El receptor de la obra de arte, ¿tiene necesariamente que sentir placer estético o tienen cabida otro tipo de sensaciones como el rechazo, el asco, la risa, el llanto, la indiferencia, ...? Si el arte toma como referencia la realidad, ¿qué es realidad?, ¿qué es ficción?, etc.

Estas y otras cuestiones dieron lugar a un repertorio apresurado y venturoso de posibilidades plásticas y teóricas. Las consecuencias no se hicieron esperar: el arte y el artista comenzaron, una vez más, a rodearse de mitos y el ámbito teórico del arte, en el que se incluía la educación como una de sus protagonistas principales, adquirió un peso hasta entonces impensable, hasta un punto tal que la actividad pensadora empieza entonces a perfilarse como una nueva posibilidad de creación artística. En muchas ocasiones el pensador es el propio artista, saliendo así de ese silencio en el que llevaba inmerso varios siglos. El arte se acerca a la reflexión y el artista al autoanálisis. Sin embargo, estamos en tiempos en que prima la espontaneidad como respuesta ante toda la apatía expresiva de siglos anteriores. Y esto hace que entre los planteamientos teóricos se profile con una fuerza abrumadora esa idea de que el artista no necesita incurrir en explicaciones de su obra y que la espontaneidad es una solución teóricamente argumentada en el azar y tan válida como otro tipo de planteamientos más conscientes. A este hecho debemos sumarle otra serie de acontecimientos que tuvieron lugar en la franja que abarca desde finales

del siglo XIX a la primera mitad del siglo XX: importantes descubrimientos acerca de las pinturas parietales del Paleolítico y un gran número de obras teóricas al respecto; los estudios de Freud acerca del psicoanálisis; estudios sobre el dibujo infantil; revalorización del arte de los “locos” con investigaciones reveladoras en algunos psiquiátricos de Estados Unidos y Francia; investigaciones sobre culturas indígenas y especialmente sobre su arte, principalmente en África y Sudamérica. Así es como se va generando un caldo de cultivo en el que comienza a hablarse de una nueva categoría: “arte puro”. Con ello se entendía toda manifestación artística ajena a las instituciones educativas. Una expresión en estado bruto que aún no había sido intervenida por ninguna institución educativa que pretendiese modelarla según los cánones de la cultura Occidental.

Aquí es precisamente donde entra en escena la eterna dualidad modernidad-postmodernidad. La modernidad está invadida por un arraigado sentimiento de conciencia histórica, en el que el pasado es entendido como una fase anterior en el desarrollo de la humanidad y, como consecuencia, una fuente de errores que el presente debe enmendar. Podemos decir, evocando a Heidegger, que el hombre moderno vive devorado por el afán de novedades. En el arte, sobre todo en la pintura y la literatura, las vanguardias suponen un fiel reflejo de esta idea: el impresionismo es rápidamente reemplazado por el expresionismo, éste por el cubismo, fauvismo, futurismo, ...

“El derecho a soñar y fantasear mundos nuevos formaría parte de lo más esencial de la autonomía humana, y en este sentido cumpliría con los postulados que se exige a algo para ser moderno” (Roa, 1995, 28). El arte vendrá a ser un vehículo para la creación y protagoniza en la modernidad una elevación a un terreno “superior”, casi religioso. Existe un gran paralelismo, efectivamente, con las creencias religiosas, por ejemplo en el gran optimismo que hay en la capacidad del arte de hacer lo que en términos postmodernos serían milagros: cambiar la vida del hombre o incluso el mundo. Esto hace que todas las miradas se dirijan a la educación artística, entendida como instrumento modelador. Algo así como el tipo de semilla que hay que sembrar y cuidar para que crezca el árbol que deseamos.

El optimismo de los artistas modernos estaba, sin embargo, menguado por lo que ha venido en llamarse “angustia de las influencias”. Es decir, se pretende cambiar el mundo pero con plena conciencia de que se está viviendo un momento histórico en el que se está produciendo un diálogo continuo con el pasado, casi siempre en tono de discusión. Es lo que se

puede llamar actitud “anti”; anti porque es necesario ser original e innovador y para ello hay que evitar todas aquellas influencias que perturben la línea “natural” de desarrollo. Por eso, los artistas modernos serán anti-académicos, anti-históricos, anti-comunicativos, anti-institucionales, anti-rationales... Como nos recuerda Roa, es propio de la modernidad estar siempre en actitud tensa, acechante y profundamente reflexiva frente a cuanto abarca; pensemos en el enorme peso de obras como *La crítica de la Razón* de Kant o *La fenomenología del Espíritu* de Hegel e incluso *El capital* de Marx. Todo lo que los hombres modernos realizan, lo viven con extrema responsabilidad (Roa, 1995, 36).

La “no-enseñanza” de la práctica en la Autoexpresión Creativa

Como plantea Marín Viadel, la enseñanza de las artes plásticas como aprendizaje del dibujo y la enseñanza de las artes como cultivo del buen gusto, fueron los dos planteamientos que determinaron el desarrollo de la enseñanza del arte durante su primer siglo de existencia. Ambas compartían un interés común: los contenidos. Lo importante era qué se aprendiera. En este sentido, la gran novedad llega en la década de los 50, con la corriente de la Autoexpresión para quienes lo realmente importante no es lo que se enseña sino a quién se enseña. Así, el alumno de artes plásticas no es tanto un aprendiz de “artista”, como una persona que se está educando (Marín Viadel, 1991, 119). Es decir, no se pretende tanto que el alumno aprenda arte sino que a través del arte aprenda a ser persona (en Marín Viadel, 1991, 119). El dibujo libre y espontáneo se convirtió en la actividad estrella, con importantes estudios sobre el dibujo infantil. Lo ideal era que el niño dibujase conforme a su edad, a su momento evolutivo y a su peculiar forma de entender el mundo; y para ello, se procuraba crear en el aula un clima de confianza, evitando cualquier interferencia que entorpeciera el modo natural de manifestarse del niño (Marín Viadel, 1991, 119). Esta es posiblemente la primera vez que se puede hablar con propiedad de la Edad Moderna en la enseñanza de las artes plásticas.

Pensemos cuál puede ser, bajo esta perspectiva, la función del profesor. Principalmente debe motivar y apoyar, pero evitando en todo momento imponer los conceptos de los adultos sobre las imágenes. Todo ello, con objeto de no inhibir la libre autoexpresión del niño. Esta postura llegó a ponerse en práctica únicamente en algunas instituciones educativas de Estados Unidos pero su importancia e influencia ha resultado muy resistente y duradera, más que por las ideas que defendía, por los posos e

interpretaciones a que ha dado lugar. O dicho de otro modo, en un momento en que la enseñanza de las artes estaba teñida de rigurosidad y estatismo, la Autoexpresión supuso una válvula de escape hacia aires mucho más frescos y liberales. En definitiva, una reverencia a la modernidad.

Parece pues, que la Autoexpresión Creativa plantea un modelo de formación del profesorado en el que se incide bastante poco en lo que sería la relación de enseñanza-aprendizaje en favor de una observación del aprendizaje. No se contempla la evaluación pero sí la evolución, por supuesto sin la ayuda del profesor, y tan sólo con las propias cualidades del alumno. Se piensa que aquel que no “evolucione” es porque apenas está dotado para el arte mientras que el que lo haga será porque ha nacido con las capacidades óptimas para ser artista. En realidad esto no es más que una variable educativa del tópico del “artista nace y no se hace”. Como es de suponer, las críticas hacia la Autoexpresión se dirigen principalmente hacia esta concepción innatista del aprendizaje y hacia la labor nula que realiza el docente; del mismo modo, se critica la poca importancia concedida a su formación y hacia la poca visión didáctica de su labor. Dejando de lado estas réplicas, es necesario señalar que no debemos en ningún momento ignorar estas ideas que parecen a primera vista disparatadas porque han dejado un poso que todavía hoy sigue teniendo presencia. Presencia en forma de aires de “liberación del alumno”, de irresponsabilidad del docente y de escudo para todos aquellos que carecen de una buena formación de base. Llevar la Autoexpresión Creativa hasta sus máximas consecuencias implica propiedades en los docentes que hoy por hoy no se dan. Y no se dan porque la vanguardia ya no existe, porque nos configuramos a través de “paradigmas” postmodernos (que no modernos) y porque aquellos autores optaban por la enseñanza como una posibilidad de aprendizaje de los procesos naturales de creación. Por eso la observación en el aula, por eso la no intervención y por eso la no relación profesor-alumno. Vemos en la Autoexpresión una de las formas más directas de relación entre artista y profesor de arte.

El arte basado en la disciplina

“Por fortuna, nuestra intuición lógica o percepción formal, es en realidad mucho más poderosa de lo que a menudo creemos y nuestro conocimiento (...) es considerablemente más amplio que nuestro discurso. (...)” (Eisner, 1994, 5-6).

A propósito de Eisner, nos introducimos en la corriente más exitosa en la educación contemporánea en lo que respecta al ámbito artístico. Nos

referimos a la D.B.A.E (término acuñado por primera vez de manos de Greer en 1984 y cuyas siglas significan “Discipline Based Art Education”). Se trata de un ambicioso proyecto curricular para la educación artística de la enseñanza general, que viene desarrollándose desde 1982 en el Centro Getty para la educación en las artes de Los Ángeles (California). Eisner es en estos momentos, junto con autores como Arthur Efland; W.D. Greer; M.D. Day; J. Clark y otros, uno de sus máximos exponentes y, quizá, supone la apuesta menos rígida dentro de esta corriente disciplinaria.

Bajo este panorama, ¿qué visión plantea la D.B.A.E acerca de la formación del profesorado? O, mejor, ¿qué se deduce de este aspecto? De forma muy general podemos entender que la Autoexpresión Creativa concedía más importancia a lo que sería la labor de enseñanza del profesor mientras que para la D.B.A.E lo esencial es la formación de ese profesor. Una vez más, es necesaria una síntesis; lógicamente el salto entre la Autoexpresión y el Arte como Disciplina es extremo. Es decir, el acto de enseñanza-aprendizaje debe estar avalado por una formación completa del educador, de la misma forma que una buena formación tan sólo es la base para que sea posible una buena transmisión de contenidos o capacidades. Ni es posible una clase magistral sobre el expresionismo sin el conocimiento de la historia de principios de siglo, ni es deseable una clase acerca del expresionismo empleando como estrategia la clase magistral sobre historia. Ni se debe enseñar a pintar únicamente viendo obras de artistas célebres, ni se puede transmitir el acto de pintar si uno nunca lo ha hecho. O lo que es lo mismo, la formación del profesor de arte debe al menos conjugar tres aspectos: 1) Una formación interdisciplinar: historia, crítica, estética y práctica del arte. 2) Una formación profunda en pedagogía, concretamente en pedagogía del arte. 3) Una actitud reflexiva.

La construcción social del arte

Hasta ahora hemos estado entremezclando dos cuestiones fundamentales que van a ser, además, objeto de los siguientes epígrafes. Nos referimos al artista y al profesor del arte. Efectivamente, la construcción social del arte pasa por la educación. En la educación, creemos, reside una de las claves fundamentales a la hora de relacionar estos dos conceptos. Por una parte, el artista es muchas veces profesor de arte. Atrás quedó ese artista que nada más vivía para su obra y que consideraba la docencia como una especie de traición. Atrás quedó el artista que prefería morir de hambre antes que dedicarse a otra actividad. En su

lugar, nos encontramos con artistas absolutamente consolidados que se dedican a la enseñanza Universitaria, Secundaria, Primaria o Infantil. E, incluso, artistas que dirigen galerías de arte, que tienen un trabajo a tiempo parcial o que, en caso de dedicarse exclusivamente al arte, plantean la opción de integrarse en las estructuras laborales (jornada laboral, periodos vacacionales, etc.). Intentaremos argumentar ese cambio en la concepción de la creación artística, que ha pasado de ser una actividad casi “sobrehumana” (alimentada por los mitos) a una actividad más próxima a la idea de actividad laboral.

Por otra parte, y ésta sería la segunda forma en que artista y profesor de arte entran en relación, todo artista ha pasado por la educación reglada del arte, independientemente de si posteriormente su formación ha seguido orientaciones más autodidactas. Por eso, conoce las estructuras educativas institucionales, ha pasado por ellas y eso, indudablemente actúa como condicionante. Muchas veces los artistas son los responsables de propuestas educativas (Kandinsky, Klee, Matisse, etc.). Así que es posible pensar que la educación artística ha estado alimentando la relación, en este caso desfavorable, entre arte y sociedad. Y, en este sentido, puede ser objeto de análisis.

2. Construcción de la identidad. De artista a profesor de arte

Dice Pérez Agote: “El término identidad evoca igualdad consigo mismo, como identidad fundamental, algo que hace que una cosa sea esa cosa y no otra”. Y añade “El problema de la identidad de las sociedades no es el problema de la identidad de la sociedad consigo misma, sino el problema de la conciencia de identidad” (Pérez Agote, 1984, 32).

Puesto que la identidad depende en gran medida de la sociedad, no podemos considerar al hombre aisladamente. Hablaremos entonces del “hombre-en-sociedad”. Si tenemos en cuenta que hoy el profesor de arte de Secundaria (a excepción de los docentes de historia del arte) tiene como formación de base la licenciatura en Bellas Artes (en contadas ocasiones arquitectura o ingeniería), podremos entender que esté directamente vinculado con la producción de arte y, en ese sentido, podemos denominarle artista. El dedicarse a la docencia implica una serie de diferencias y peculiaridades con respecto al artista que vive de su arte. Sin embargo, los mitos del artista contemporáneo le siguen influyendo, principalmente porque se considera ante todo artista y está inmerso en lo que ya se denomina de forma generalizada *sistema del arte*. Por eso es absolutamente

pertinente abordar la construcción de la identidad del artista contemporáneo; y lo es por dos motivos: para utilizarlo de ejemplo piloto y para posteriormente determinar posibles analogías o diferencias con la construcción del profesor de arte contemporáneo y así establecer relaciones e implicaciones mutuas.

Aplicando esto al arte tenemos que, por un lado la persona del artista se va formando su propia identidad como tal y que, por otro lado, tiene que enfrentarse a una identidad colectiva de artista y a lo que la sociedad espera de él en función de dicha identidad. Pero esto que puede parecer muy sencillo, resulta difícilísimo de acotar en arte puesto que particularmente en este terreno nada está claro; no existe uniformidad, ni criterios universales, ni toda la sociedad piensa lo mismo acerca del arte y los artistas, ni existe una única “identidad colectiva”.

Identidad individual

Un hombre no puede ser padre sin un hijo. Necesita de éste para que le dé la identidad de padre. Todas las identidades requieren otra para que, mediante una interrelación, complementen su propia identidad. ¿Cómo podemos aplicar esto al arte? La respuesta es *Arte y Sociedad*. Ese sería el dúo que interactúa. El arte es una parte de la sociedad porque no sólo ayuda a posibilitar las comunicaciones en las que se basan las relaciones humanas, sino que es además lo que W. Morris (1972, 40) define como “*parte de la naturaleza de tales relaciones*”. No es una relación causa-efecto, es más bien un único sistema. Dicho de otra manera, no sólo se trata de preguntarse si hacen los hombres la cultura o es la cultura la que hace a los hombres, sino también de saber ver que todo es un sistema; nada existe sin un medio ambiente: ni hombre sin cultura, ni cultura sin hombre.

A los niños les es más fácil que a los adultos atribuir y quitar identidades. De hecho, ellos juegan a ser médicos, astronautas, cocineros... Así, se van dando cuenta que la ocupación de un hombre no es más que una descripción de su carácter. El problema es que no hay un solo modelo para cada ocupación y en arte aún menos. Así, el niño, el futuro artista en este caso, irá absorbiendo prototipos y mitos que rodean su profesión y que varían según el momento y el contexto.

En la actualidad, la identidad es algo que se mantiene inestable y confuso. Hay artistas románticos en todas las épocas clásicas y artistas clásicos en todas las épocas románticas. Hubo surrealistas en la antigua Grecia, constructivistas en Egipto y expresionistas en los monasterios

medievales (Read, 1971, 12). Herbert Read llega aún más lejos y dice: “*Sin duda podría hallarse entre los Pigmeos de África Central a un artista con todas las condiciones necesarias para llegar a ser un miembro de la Real Academia*” (1971, 12).

Las cualidades entendidas como innatas, cuestionadas ya por algunas investigaciones, que presuponen ha de tener un futuro artista y que nuestro siglo ha primado especialmente son, entre otras: imaginación, facilidad en la representación naturalista y además creatividad, no abandono del dibujo en la etapa adolescente, intensidad en la calidad de la percepción, exquisitez en el uso del color y de las formas, anticipación en las etapas preestablecidas para el dibujo infantil, sentido de “la armonía, el equilibrio o el gusto estético, etc.

Identidad colectiva

¿Qué se le exige al artista? En primer lugar, sumergirse en su disciplina hasta un grado obsesivo. Algo innecesario para ser por ejemplo enfermero. Esto va a condicionar su círculo vital, que se verá prácticamente limitado al terreno del arte. El artista se debe entregar como si su vida sólo fuera el arte. Trabajar constantemente esperando eso que se denomina “inspiración”. Este hecho implica en ocasiones la visión psicopatológica de la ocupación del artista, rozando la obsesión y el trauma en numerosas ocasiones. “El arte requiere el sacrificio de la vida entera” (Berger y Luckman, 1968, 181-183). Y el “auténtico” artista será aquel que, incluso teniendo verdaderos problemas económicos, tenga como dedicación exclusiva la creación. Este pensamiento es muy propio de la radicalidad moderna que, como veremos, se va orientando hacia visiones mucho más flexibles y tolerantes en los tiempos postmodernos. Aunque debemos tener presente que, todavía, el verdadero peso para la actualidad sigue siendo en muchas ocasiones el pensamiento o los restos del pensamiento de la modernidad.

Aunque no estamos hablando de normas o de modos de pensar universales, sí es cierto que la sociedad en general espera que se acaten una serie de roles y que, de no ser así, el artista sabe que está yendo en contra de lo establecido y que esto implica que tiene que formarse una nueva identidad que no está respaldada socialmente. Esta situación trae consigo un proceso de confusión, de inseguridad, de crisis, de presión... cuya gravedad dependerá de cada individuo (su psique, su entorno, su educación, la ruptura de la opción elegida, etc.)

Así, aparecerán situaciones de crisis de realidad. Lo mismo que los individuos tienen mecanismos para mantener la realidad en estados de crisis, la sociedad también tiene mecanismos para situaciones que puedan suponer un riesgo de ruptura de la realidad. Cuando la autoidentificación colectiva de un grupo no presenta problemas, se convierte en evidencia social. Cuando la identidad colectiva de un grupo es conflictiva suele serlo por sus resultados. Es entonces cuando ese grupo debe atravesar un proceso de auto-identificación para poder así reorganizar sus relaciones con otro grupo (Berger y Luckman, 1968).

Pérez Agote (1984) explica cómo existe también la posibilidad de que la identidad colectiva de un grupo sea cuestionada socialmente o incluso que dentro de ese grupo existan identidades colectivas contradictorias. Parece que nos estamos acercando a la situación de la identidad artística. Y es que en el caso del arte de nuestros días, estaríamos ante una situación de identificación conflictiva. Es cierto que hay modas, que en cada período se cree en ciertos mitos y que socialmente se cuestionan ciertas identidades, pero es igualmente cierto que entre los propios artistas cada vez hay más variedad de “modelos”. Hay identidades absolutamente diferentes que destacan por igual y que conviven. La diversidad es síntoma de nuestros días: siguen existiendo los artistas que se auto-identifican con el modelo de artista bohemio o que evitan el lucro personal, etc...; también podemos encontrarnos con artistas que luchan por la fama y por hacerse un hueco en el potente mercado del arte. La incomprensión por parte de aquéllos hacia la actitud de éstos y viceversa, es evidente. Y, por último, un mismo individuo puede mantener identidades contradictorias consigo mismo. Esta es quizá una de las constantes a lo largo de la historia de la psique del artista.

3. Los mitos del artista

Cuántas veces habremos oído hablar del don natural de Leonardo da Vinci para el dibujo, del mal genio de Miguel Angel o de la soberbia de Dalí. Es cierto que en muchas ocasiones estos adjetivos han sido acertados, pero no podemos negar que tanto en el carácter como en las aptitudes de los artistas se ha tendido a generalizar, de manera que se ha construido todo un edificio de mitos que han sido aplicados indiscriminadamente a los artistas, como si de un todo compacto se tratase. Este edificio es lo que llamaremos “El mito del artista”.

Hace varios siglos el artista tenía muy claro cuál era su papel en la sociedad, cómo tenía que comportarse y cuál era su identidad como

profesional. En definitiva: se sentía plenamente identificado en una sociedad realmente predeterminada y tendente a lo universal. Pero de un siglo para acá y sobre todo en esta segunda mitad, la sociedad y el artista no parecen mantener buenas relaciones y no logran ponerse de acuerdo. Esta situación de discordia ha originado la pérdida del norte. Existen varias identidades posibles y, por si fuera poco, no están muy bien definidas, lo cual genera una situación de enorme confusión. Ahora el artista deberá construir su identidad particular, consciente y además jactancioso de que va a tener poco que ver con la de otros artistas. Sin embargo, y aunque pueda sorprender, aun no estamos en disposición de afirmar que los mitos han desaparecido.

Y precisamente porque aun existen, influyen. Y porque influyen tanto en la sociedad como en el artista, debemos meditarlos. En definitiva, de lo que se trata es de ir conociendo todas aquellas circunstancias (tanto sociales como individuales) que van conformando la “personalidad” (en tanto que idea) del artista.

Pensante, genio, loco, un tanto perturbado sexualmente, de carácter contradictorio, especialmente dotado, diferente al resto de sus contemporáneos,... sin duda un fiel reflejo de un mito que por los años en que Freud publicó sus estudios psicoanalíticos estaba muy en boga. Se trata del mito del artista moderno. Van Gogh había muerto hacía cuatro décadas, Picasso y Dalí comenzaban a emerger... El caso es que los estudios de Freud en aquella época son bienvenidos dentro del mundo de la creación puesto que eran un estímulo para la creación, especialmente para los surrealistas. Lo que no puede comprenderse tan fácilmente es que estos estudios comiencen a ser aplicados indiscriminadamente para estudiar a los “genios” de toda la Historia del Arte; artistas de la época de Leonardo o Miguel Ángel, por ejemplo. Hoy, es indudable que estos enunciados están fuera de fecha, que se han quedado “revenidos”, entre otras cosas porque falla un principio fundamental: la homogeneidad del género artístico. Hoy en día no existen barreras claras que distingan disciplinas, ya no sólo artísticas sino científicas, humanas o sociales. De tal manera que un artista, en algunos casos concretos, no va a diferenciar tanto su actividad de la de un arquitecto o un veterinario. Tal vez sí pueda hablarse de construcciones psicológicas y rasgos de comportamiento semejantes entre los creadores, pero ni hay estudios que los determinen, ni hay conciencia de que siquiera existan.

El inventario

Locos, bohemios, solitarios, prodigios, divinos, orgullosos, ... el caso es que los artistas, por unos u otros motivos, siempre han sido objeto de innumerables fantasías populares e incluso eruditas. De tal manera que se ha ido creando todo un imaginario de leyendas, tópicos, prejuicios y, en definitiva, mitos. ¿Por qué esa actitud social?, ¿cuál es el origen de tan dispares mitos?, ¿qué mito o mitos estarían hoy en vigor?

Para responder a estas cuestiones es importante tener en cuenta dos aspectos. Por un lado, entender que la reacción de la sociedad ante el artista está parcialmente determinada por las actuaciones y configuración personal del propio artista a lo largo de la historia. Y, por otro lado, deducir que esta reacción influye a su vez en el artista. Digamos que existe una cadena de retroalimentación.

En cada época, en cada sociedad, en cada contexto concreto al artista se le presuponen una serie de roles, de forma no diferente a la de otros sectores sociales, pero sí quizá más insistente. Por muy alejados que puedan estar estos roles de la realidad, en ningún caso debemos cometer el error de ignorarlos, puesto que, aunque de manera indirecta, influyen. Berger y Luckman lo explican de un modo muy tajante: para el desempeño de cada rol existe una serie de normas que conocen los actores principalmente, pero también parte de la sociedad. Es decir, cada actor conoce las características de su rol y además sabe que los no implicados también las conocen. Así que, en cierta medida, todo actor es responsable de hacer cumplir o quebrantar dichas normas. De esta decisión dependerá, en parte, la respuesta social ante dicho rol (Berger y Luckman, 1968, 95-104).

4. Artista y público

La sociedad postindustrial en general y los mass media en concreto, han permitido que en el sistema del arte se produjera una auténtica revolución: el arte al alcance de todos y no sólo de una minoría privilegiada: CD-rom, reportajes televisivos, monográficos, revistas, secciones en los periódicos, ferias, exposiciones itinerantes, vídeo, etc.

En 1971 Herbert Read advertía que en Europa, en el curso de los últimos cien años el sistema de enseñanza se había centrado exclusivamente en el cultivo de hábitos lógicos de pensamiento y en la adquisición ordenada de datos (Read, 1971). T. S. Eliot, refiriéndose al mismo aspecto afirma que “no es el menor de los efectos del industrialismo que nos mecanicemos en nuestro pensamiento y por consiguiente que tratemos de

solucionar en términos de ingeniería problemas que son fundamentalmente problemas de vida” (Elliot, en H. Read, 1971, 30).

Herbert Read se remite a la educación y S. Eliot a nuestro comportamiento. En cualquier caso, los dos están hablando de la mecanización total en la sociedad racionalista. Hoy, seguimos inmersos en ese proyecto de la modernidad a pesar de declararnos marcadamente postmodernos. Cuando hablamos de conocimiento seguimos hablando de conocimiento científico. La civilización es concebida en términos generales como un logro materialista, mientras que la cultura sigue poseyendo aires religiosos, artísticos, académicos e incluso místicos. Por otro lado, “confort” (que no grandeza) o “consumo” (que no felicidad) siguen expresando los ideales del mundo postmoderno. Y, paradójicamente, es la nuestra la sociedad de los productos en serie para masas, la sociedad de la informática, de los tugurios, de la neurosis social, de la decadencia de la familia,... tanto es así que algunos empiezan a hablar de una decadencia de la propia cultura. Y, en realidad, es lícito plantearse si la cultura no ha llegado a significar algo totalmente artificial como lo ha llegado a ser el arte: una serie de intereses creados de los editores, de las universidades, del mercado, etc. En caso de que las literaturas griega y latina desaparecieran, que todo el arte de la Edad media y Renacimiento fuese destruido, esto no influiría para nada en la cantidad de mantequilla en nuestro pan o en la calidad del abrigo que llevamos puesto. Entonces, ¿para qué preocuparse?, diría el público del arte (Read, 1971).

Hay una respuesta para esta pregunta pero el “hombre de la calle” no la entendería, principalmente porque nadie se ha molestado en explicársela de manera que la pueda entender. Y aquí estamos hablando directamente de la educación. A ese “hombre de la calle” nadie le ha dicho que la cultura no es algo inerte y que hoy está más viva que nunca. Nadie le ha explicado que el arte es algo más que la crónica de un pasado, es un presente. Por descontado que nadie le ha explicado las bases del arte contemporáneo para que pueda, al menos ser alfabetizado. Así pues, una vez más el arte cuenta con un público que desde hace poco más de un siglo no le aplaude a no ser que se trate, claro está, de ese público situado en los palcos de honor. Un arte que sigue dedicando su función a los “iniciados” de los que ya hablaba Guiedion al referirse a los humanos que dibujaban aquellas pinturas parietales del Paleolítico (Guiedion, 1975).

El arte y la educación no caminan al mismo paso, principalmente porque los expertos, en su gran mayoría, no saben hacia dónde se dirige el arte, ni la velocidad de su zancada ni tan siquiera el color de sus zapatos.

Profesor de arte, por ejemplo en Secundaria, puede ser tanto un historiador, como un artista como un ingeniero o arquitecto y, en principio, todo aquel licenciado que apruebe la oposición. Esto no sería demasiado alarmante si realmente existiese un cuerpo de especialistas que, aunque expertos en un determinado aspecto, concibiesen el arte en su globalidad y totalidad.

5. El artista y la creación como actividad laboral: un paso por la docencia

Existen muy diversas y contradictorias definiciones de artista y, aunque no vamos a entrar en un asunto tan tedioso como ese, es preciso acotar; en definitiva, definir. Simplemente entenderemos que todo artista debe al menos haber presentado un planteamiento artístico o haber formulado una obra propia. De esta manera, artista es, de forma no excluyente, todo aquel que hace arte (término nuevamente conflictivo) y que, por lo tanto, está vinculado a la práctica de la creación. Y con práctica o arte no nos referimos únicamente a realización material, sino también intelectual o conceptual: “Vivimos en una época en la que vale todo lo que aporta algo” (Lorenzo, en Antolín, 2001, 8).

Por otra parte, el profesor de arte es aquel que enseña arte. Y arte no es sólo práctica, es, como venimos recordando, historia, crítica, análisis, estética, etc. ¿Cuándo existe una vinculación entre ambos? Cuando el profesor de arte ha experimentado y, de alguna manera experimenta por voluntad propia, la práctica del arte. Y, por lo tanto, es un artista y al mismo tiempo un profesor de arte. Queda claro así, que todo profesor de arte que además sea artista está igualmente expuesto a las consideraciones y mitos a los que estaba el artista pero, si cabe, de forma menos rotunda al entenderse que, además, realiza una “prestación social”. Si tenemos además en cuenta que muchos artistas se vienen dedicando a la enseñanza en todos sus niveles, comprenderemos por qué el docente estaba y sigue estando impregnado de los grandes mitos del artista.

Si aplicamos este mismo razonamiento a un filósofo respecto a un profesor de filosofía, a un matemático o a un filólogo, encontramos que para la docencia no resulta tan imprescindible ser filósofo, matemático o escritor a no ser que entendamos que los conocimientos teóricos y prácticos ya conceden esa categoría. Sin embargo, existe una diferencia fundamental a la hora de abordar los diseños curriculares ya que en el ámbito artístico se ha hecho una clara distinción entre la teoría y la práctica hasta el punto que los profesionales de uno y otro sector presentan una formación realmente diferente. Y es preciso adelantar que los mitos del artista van a parar especialmente a quienes enseñan la práctica del arte.

El artista “jornalero”

No existen datos cuantitativos acerca de cómo es en general el modelo de artista del año pasado o de esta última década. De cualquier manera, hemos adquirido a lo largo de todo este trabajo bastante información referente a la sociedad de nuestros días, sobre los mitos, las identidades, los roles del artista y la actitud social ante él; estamos pues, capacitados para especular sobre el posible artista de nuestros días e incluso del futuro.

¿Por qué artista jornalero? Seguramente que, a primera vista, este calificativo pueda parecer contradictorio con el modelo del artista comercial al que nos referíamos en líneas anteriores. En realidad, con jornalero nos estamos refiriendo al hecho de plantearse una jornada laboral, un tiempo de trabajo diferente al tiempo de vida. A poder obtener un “jornal” o una ganancia en general de ese trabajo (unos con grandes “sueldos” y otros de manera más modesta). Es decir, se terminó el mito del artista obsesionado que vive inmerso en su obra y casi sin relacionarse con gente que no sea cercana al propio mundo artístico. El arte es, en un contexto en que el trabajo escasea, una ocupación de la que necesariamente hay que obtener beneficios. Esto trae consigo una desmitificación del arte que, recordemos, es una rasgo de distinción de la postmodernidad. El trabajador-artista cuenta con un amplio mercado, con una mayor demanda que hace años pero con un exceso de oferta: hay demasiados competidores. Así que habrá que luchar por sobrevivir. ¿Cómo? Adaptándose a ese mercado, a los demandantes. Podemos pensar que el artista hoy en día tiene una gran diversidad de demandas donde elegir. Pero ahí precisamente está la clave: debe elegir entre una serie de gustos a los que ha de satisfacer o si no, está excluido del sistema. Por eso, es comprensible que muchos de ellos opten por otros empleos, vinculados o no al mundo de la creación.

Las modas

Para Lipovetsky (1986), la sustitución de las exigencias del arte o de las verdades más o menos aceptadas del arte por los “modos de modas” tendrá tres maneras de manifestarse.

- Necesidad de comercialización.
- Lógica de la seducción.
- Aceptación del carácter perecedero de la obra de arte; la moda.

El mercado y sus modas se han adueñado del artista que en ocasiones parece alienado, y marcan las pautas de lo que se lleva y lo que no. La cuestión es, ¿quién genera esas modas? La respuesta es tan simple como compleja: el sistema del arte.

Se acabaron los tiempos de proponer o imponer a la sociedad la vanguardia, se acabó ser el puntal de una época. El ritmo y las estructuras se configuran mediante esquemas cada vez más perecederos. Ahora el público sabe más, tiene más acceso a la información y pretende elegir. Es el tiempo de las modas, donde todo convive sin que se imponga una opción por encima de todas las demás. Es, como hemos apuntado, el triunfo de la lógica de los opuestos. Ahora no existe un referente y las minorías marginales sino grades y múltiples referentes y sus respectivos alternativos u opuestos. De tal forma que lo marginal es, si cabe más marginal por no estar ubicado en ninguno de estos múltiples sistemas de opuestos.

Ni genio, ni Dios

Evidentemente, en todo ese proceso de desmitificación del arte, de la pérdida de quimeras, etc..., el artista ha sufrido una pérdida de popularidad formidable. Hay muchos más artistas y ya no se tiende a destacar tanto su personalidad como su posición en la escala del sistema del arte. Si pudiéramos hablar de un nuevo mito, este es el del artista adinerado y, en ocasiones provocador, que ha sabido escalar la montaña rocosa del sistema artístico. En una sociedad tan plural, tan diversa y heterogénea, jamás podría triunfar un solo modelo de artista.

Esto, sin duda, puede ser un logro positivo. Atrás quedaron ya los mitos del artista loco, bohemio, obsesionado, anti, vanguardista, divino y de carácter especial. El artista es un humano, su actividad ya no es divina.

Quizá el público se haya vuelto menos sensible al arte, o es posible que se halle tan inmerso en él que se haya vuelto insensible a reconocerlo. Tal vez este público esté saturado y se haya perdido parte de esa magia que producía lo genial, lo no usual, lo “selecto”. Ahora cualquiera puede ser artista y cualquiera puede acceder al arte, si no materialmente, al menos sí de manera simbólica (desde luego hay excepciones, estamos hablando del contexto occidental y de economías desarrolladas). El arte ha dejado por fin de ser una élite, un misterio y una fuerza sobrenatural que sólo ilumina a unos pocos. Digamos que el arte se ha humanizado.

La identidad

La identidad tenderá posiblemente a reforzarse en el aspecto individual, pero se debilitará como identificación colectiva debido precisamente al gran número de colectivos y modelos existentes. Por otra

parte, el artista siempre tendrá un sustento donde apoyarse cuando no se identifique con ningún grupo.

Quizá la identificación sea menos problemática de cara a la sociedad. Por lo pronto, parece que cualquier identidad podría dejar de ser cuestionada socialmente puesto que las mentes están más acostumbradas a la pluralidad y la diversidad.

Todo esto nos conduce a una cuestión fundamental: el arte se está acercando a la vida. Las vías son muchas y se puede hablar de un acercamiento múltiple. Se está adaptando a las estructuras sociales (laboral, comercial, educativa, etc.). Por fin, la famosa religión de Joseph Beuys comienza a ser posible: el arte para la vida y el arte por la vida.

6. Referencias bibliográficas

- Antolín, E. (2001). La escultura ya no es lo que era. Babelia. El país, 17 de febrero, 8.
- Berger & Luckman (1968). *La Construcción Social de la Realidad*. Buenos Aires: Amorrortu.
- Eisner, E.W. (1994). *Educación la visión artística*. Barcelona: Piados
- Guiedion, S. (1975). *El presente eterno: los comienzos del arte*. Madrid: Alianza.
- Lipovetsky, G. (1986). *La era del vacío. Ensayo sobre el individualismo contemporáneo*. Barcelona: Anagrama.
- Marín Viadel, R. (1991). La enseñanza de las artes plásticas, en F. Hernández; A. Jodar y R. Marín Viadel, *¿Qué es la Educación Artística?* Barcelona: Sendai.
- Morris, W. (1972). *Arte y sociedad industrial*. Valencia: Fernando Torres.
- Pérez Agote, A. (1984). *La reproducción del nacionalismo vasco*. Cap. 1. Madrid: Siglo XXI.
- Read, H. (1971). *Las raíces del arte*. Buenos Aires: Infinito.
- Roa, A. (1995). *Modernidad y Postmodernidad. Coincidencias y diferencias fundamentales*. Barcelona: Andrés Bello.

Anexo

Bibliografía recomendada

- Álvarez Villar, A. (1979). *Sicología del arte*. Madrid: Biblioteca Nueva
- Andrés Orizo, F. (1996). *Sistemas de valores en la España de los 90*. Madrid: CIS.
- Antolín, E. (2001). La escultura ya no es lo que era. *Babelia. El País*, 17 de febrero, 8.
- Argan, G.C. (1991). *El arte moderno: del iluminismo a los movimientos contemporáneos*. Madrid: Akal.
- Arnheim, R. (1976). *El pensamiento visual*. Buenos Aires: Eudeba.
- Berger & Luckman (1968). *La Construcción Social de la Realidad*. Buenos Aires: Amorrortu.
- Berlín, I. (1995). *El fuste torcido de la Humanidad*. Barcelona: Península.
- Bourdieu, P. (1988). *La distinción*. Madrid: Altea.
- Brauner, J. y Bickmann, R. (1996). *La sociedad multimedia. Las futuras aplicaciones del audio-video, la informática y las telecomunicaciones*. Barcelona: Gedisa.
- Bueno, G. (1996). *El mito de la cultura*. Barcelona: Prensa Ibérica.
- Calvo, F. (1986). *Escritos de vanguardia*. Barcelona: Turner.
- Cole, M. (1977). *Cultura y pensamiento*. México: Limusa.
- Colom Canellas, A.J. (coordinador). (1997). *Teorías e instituciones contemporáneas de la educación*. Barcelona: Ariel Educación.
- Connor, S. (1996). *Cultura postmoderna: introducción a las teorías de la contemporaneidad*. Madrid: Akal.
- Crawford, C.J. (1989). *Antropología psicológica*. Barcelona: Hogar del libro.
- Eisner, E.W. (1994). *Educación y la visión artística*. Barcelona: Piados
- Freud, S. (1973). *Obras Completas. Tomo V*. Madrid: Biblioteca Nueva.
- Freud, S. (1974). *Psicoanálisis del arte*. Madrid: Alianza.
- Gardner, H. (1978). *Arte, mente y cerebro*. Buenos Aires: Paidós.
- Guidion, S. (1975). *El presente eterno: los comienzos del arte*. Madrid: Alianza.
- Hargreaves, A. (1997). La investigación en la era postmoderna. *Revista de Educación*, 1, 312, 111-130.
- Heiz Holz, H. (1979). *De la obra de arte a la mercancía*. Barcelona: Gustavo Gili.
- Hernández Hernández, F. (1991). El dilema de la Educación Artística: ¿enseñar habilidades o estrategias de conocimiento? (págs. 67-84) en F. Hernández; A. Jodar y R. Marín Viadel, *¿Qué es la Educación Artística?* Barcelona: Sendai.
- Hernández Hernández, F. (2000). *Educación y cultura visual*. Barcelona: Octaedro.
- Horn, E. (1994). La complejidad y la acción; en *Introducción al pensamiento complejo*. Barcelona: Gelisa.
- Jameson, F. (1991). *Teoría de la postmodernidad*. Madrid: Trotta.
- Jameson, F. (1995). *El postmodernismo o la lógica cultural del capitalismo avanzado*. Barcelona: Paidós.

- Kris, E. y Kurz, O. (1979). *La leyenda del artista*. Madrid: Cátedra.
- Lambert, J. (1980). *Sicología social*. Madrid: Pirámide.
- Leclaire, S. (1972). *El objeto del psicoanálisis*. Buenos Aires: Siglo. XXI.
- Lipovetsky, G. (1986). *La era del vacío. Ensayo sobre el individualismo contemporáneo*. Barcelona: Anagrama.
- Lipovetsky, G. (1994). *El crepúsculo del deber. La ética indolora de los nuevos democráticos*. Barcelona: Anagrama.
- Lowenfeld, V. y Lambert, W. (1977). *Desarrollo de la capacidad creadora*. Buenos Aires: Kapelusz.
- Lyotard, J.F. (1989). *La condición postmoderna*. Madrid: Cátedra.
- Lyotard, J.F. (1996). *Moralidades postmodernas*. Madrid: Tecnos.
- Marín Viadel, R. (1991). La enseñanza de las artes plásticas, en F. Hernández; A. Jodar y R. Marín Viadel, *¿Qué es la Educación Artística?* Barcelona: Sendai.
- Marín Viadel, R. (1992). Un nuevo modelo curricular para la década de los 90: la educación artística como disciplina. *Revista Icónica*, 1, 12, 55-63.
- McLaren, P. (1995). *Pedagogía crítica y cultura depredadora*. Barcelona: Paidós.
- Morris, W. (1972). *Arte y sociedad industrial*. Valencia: Fernando Torres.
- Neumann, E. (1992). *Mitos de artista*. Madrid: Tecnos
- Norris, Ch. (1997). *Teoría acrítica. Postmodernismo, intelectuales y la guerra del golfo*. Madrid: Cátedra.
- Norris, Ch. (1998). *¿Qué le ocurre a la postmodernidad?* Madrid: Tecnos.
- Ortiz-Oses, A. (1993). *Las claves simbólicas de nuestra cultura*. Anthropos: Barcelona.
- Panofsky, W. (1968). *El significado en las artes visuales*. Madrid: Alianza.
- Pérez Agote, A. (1984). *La reproducción del nacionalismo vasco*. Cap. 1. Madrid: Siglo XXI.
- Pérez Gómez, A.I. (1998). *La cultura escolar en la sociedad neoliberal*. Madrid: Morata.
- Read, H. (1971). *Las raíces del arte*. Buenos Aires: Infinito.
- Rey Morato, J. del (1996). *Democracia y postmodernidad: teoría general de la información y comunicación política*. Madrid: Complutense.
- Roa, A. (1995). *Modernidad y Postmodernidad. Coincidencias y diferencias fundamentales*. Barcelona: Andrés Bello.
- Rodríguez Magda, R.M. (1998). *Y después del postmodernismo ¿qué?* Barcelona: Anthropos.
- Rorty, R. (1996). ¿Cantaremos nuevas canciones? (págs. 57-76); en Giancarlo Bosetti, *Izquierda punto cero*, Barcelona: Gráficas 92.
- Schieneider, L. (1996). *Arte y psicoanálisis*. Madrid: Cátedra.
- Tatarkiewich, W. (1980). *Historia de seis ideas*. Madrid: Tecnos.
- Taylor, H. (1960). *Artistas, príncipes y mercaderes*. París: Luis de Caralat.
- Tono Martínez (coordinador). (1986). *La polémica de la postmodernidad*. Madrid: Ediciones Libertarias.

- Uria, Edurne. (1997). *Educación Artística. Pedagogía de las artes*. Material didáctico para la asignatura de “Pedagogía del Arte”, Facultad de Bellas Artes, Universidad del País Vasco. Material inédito.
- Vallès i Rovira, I. (1990). La teoría del conocimiento y el método interpretativo estructural-sociológico: identidad metodológica en el análisis e interpretación de la realidad existencial y plástica; en *CEHA. VIII Congreso Español de Historia del Arte*. Cáceres: Editora Regional de Extremadura.
- Wellmer, A. (1992). *Sobre la dialéctica de modernidad y postmodernidad. La crítica de la razón después de Adorno*. Madrid: Visor.