

Buena Copia/Mala Copia. (In)tensiones que (im)pulsan la formación de artistas

Good Copy/Bad Copy. (In)tensions that (Im)pulsate Artists Education

Ingrid Benitez Velásquez

Universidad de Tolima, Colectivo de investigación en Arte y Cultura (CIAC)

Oscar Ayala Serrano

Universidad de Tolima

Resumen

En las trayectorias de formación de artistas en la universidad se tallan con el tiempo diversas acciones, preguntas, rutas y estrategias pedagógicas que orientan —bajo ademanes y tipos de copias— procesos de creación artística. Las nociones y preceptos sobre el arte y los diferentes propósitos formativos se aproximan, se mezclan y/o distancian de acuerdo con las (in)tensiones que se generan entre *métodos pedagógicos* y *métodos de creación* que se copian, se rechazan o se transforman. De ahí que *ex-poner* fragmentos de estas (in)tensiones y, por qué no, (contra)acciones es resaltar voces y experiencias que han sido percibidas y construidas por artistas formadores para conversar, una vez más, sobre las dinámicas que movilizan e inmovilizan los procesos pedagógicos —artísticos—. Se quiere, por tanto, resaltar en este *ex-poner fragmentos*, algunas aproximaciones con las que hemos activado nuestra reflexión e investigación sobre trayectorias de creación en arteducación, para (im)pulsar acuerdos dialógicos entre el arte y su enseñanza y, también, entre la enseñanza y el arte en la universidad.

Palabras clave: arte, copias, metodologías, pedagogía, universidad

Abstract

In the training paths of artists at the university, different actions, questions, routes, and pedagogical strategies that guide —under learnt gestures and types of copies— artistic creation processes are carved over time. The notions and precepts about art and the different formative purposes approach, mix, and/or distance themselves according to the (in)tensions that grow between pedagogical and creative methods that are copied, rejected, or transformed. Hence, to *ex-pose* fragments of these (in)tensions, and why not, of (counter)actions is to highlight voices and experiences that have been perceived and constructed by artist-educators aiming to speak, once again, about the dynamics that mobilize and immobilize the pedagogical —artistic— processes. Therefore, we want to highlight in this *ex-posing of fragments*, some approaches with which we have activated our reflection and research about trajectories of creation in art education, to (im)pulsate dialogic agreements between art and its teaching and also, between teaching and art at the university.

Keywords: art, copies, methodologies, pedagogy, university

(Im)pulso inicial

Hay numerosas tensiones, ya históricas, desplegadas entre el *arte* y la *pedagogía*, que murmuran silenciosamente en las escuelas de arte universitarias. La repetición cotidiana de curiosidades, intereses, desbordes, acuerdos, alcances, reveses, propuestas y disputas que surgen entre estudiantes (artistas en formación) y profesores (artistas formadores), se distinguen especialmente en los fines y afinidades con que se orientan los trabajos de grado y se confrontan, reiteradamente, los *métodos pedagógicos* con los *creativos*. En el intento por crear obra y responder a las clásicas preguntas sobre el qué, cómo, por qué y para qué de un trabajo de grado, se suman las preocupaciones universitarias, clásicas también, por la consolidación y generación de un conocimiento que otorgue el título profesional universitario¹ —como artista—.

Ante la incesante escucha de debates sobre los anhelado(s) *ideal(es) artístico-formativo(s)* con los que deberían orientarse a los artistas en formación, se hace cada vez más necesario impulsar una constante reflexión sobre las *estrategias, métodos y recorridos* que configuran a los trabajos de grado. Así, revisitando preguntas sobre las continuidades y transformaciones existentes en las orientaciones, tratamientos, resultados y valoraciones de los procesos de creación en los de titulación universitaria es considerar que las tensiones están siempre presentes y que buscar otras perspectivas ayudaría a desplegar un acercamiento más comprensivo de los procesos formativos, tanto para profesores como para estudiantes.

Es sustancial el tránsito que construye el artista en formación al concertar la creación de una obra de arte y su presentación pública. Allí, en el instante de la exposición, se cierra el ciclo formativo y aparece el *artista* ante una comunidad (compuesta principalmente por compañeros de generación, por profesores con los que interactuó y por un público externo) que opera como espectadora, validadora y legitimadora, tanto del proceso formativo como del artístico que se presenta.

Aparece aquí una de las principales (in)tensiones a revisar, la que se enmarca entre el *proceso creativo* y cómo este puede orientarse de maneras (in)determinadas. Lo que generalmente se busca, en las etapas finales de los programas de arte universitarios, es que el artista en formación exponga públicamente la manifestación de su propio *saber hacer*, aquello que logró aglutinar y moldear durante su paso por una escuela de artes, ese con el que intenta ofrecer la mejor versión posible desde su comprensión del campo del arte. La culminación de los trabajos finales adquiere gran importancia en los contextos universitarios, porque con ella se ingresa de manera “oficial” a un campo que hoy se llama “profesional” y que paradójicamente, por regla general, se rige por lógicas muchas veces ignoradas o no tratadas por los entornos educativos. Desde ese saber hacer que se ha expuesto con su trabajo final, comenzaría la *aplicación activa* de los conocimientos aprendidos, muchos de los que requieren de ingentes esfuerzos de actualización que se acompañen con las dimensiones que se abren cada día en el campo del arte.

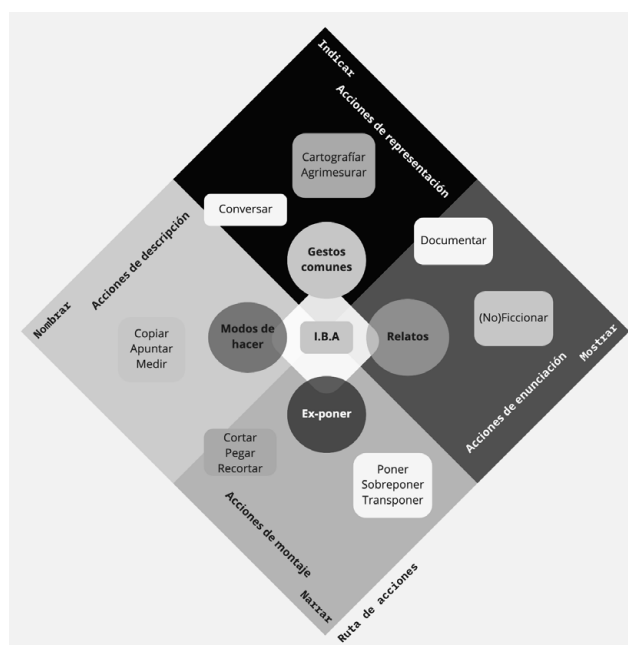
Se apuesta, entonces, por presentar fragmentos que *ex-pongan* un relato —ni lineal ni final— de (in)tensiones que (im)pulsan la formación de artistas universitarios en Colombia y que emergen, desde el proyecto *Buena Copia/Mala Copia: trayectos de creación en arteducación*².

¹ Los programas de estudios a los que se refiere este texto están vinculados especialmente al área de las artes plásticas y/o visuales, cuyas denominaciones varía según los énfasis que se buscan en las diferentes universidades que los ofertan. Se encuentran así programas de artes, artes plásticas, artes plásticas y visuales, artes visuales, artes audiovisuales.

² Proyecto de investigación adscrito a la Oficina de Investigaciones de la Universidad del Tolima.

Así pues, en línea con las perspectivas de la IBA, se propuso un ejercicio metodológico que parte de la propuesta de Armando Silva (1990) para leer imágenes en los correlatos, esta consiste en *nombrar, indicar y mostrar*, a esto se sumó *narrar*. En estas etapas (Figura 2) se pretende entretejer acciones paralelas de *descripción, representación, enunciación y montaje* que, junto con la conversación, consigan *mostrar* la reflexión y el diálogo permanente que se desarrolla en una *ex-posición* que junta no solo los términos usuales en los que se presentan los resultados en arte, sino las reflexiones que, en el ejercicio de comprensión investigativa, llevan a (re)conocer visual y hápticamente las (in)tensiones que impulsan el hacer artístico pedagógico.

Figura 2. Ruta de acciones



Fuente: elaboración propia

Fragmento 2: (contra)acciones de formas y conceptos

La ruta de acción metodológica propuesta ha permitido disponer lazos entre lo *prescriptivo* (objetivos de formación, perfiles profesionales, planes de estudio y documentos institucionales) y lo *descriptivo* (encuentros con artistas formadores, revisión de apuntes de clase y visualización de información, mediante la creación de mapeos y piezas plásticas, visuales o audiovisuales). Dentro de lo prescriptivo, la revisión de objetivos de formación y perfiles profesionales se ha enfocado en dieciocho universidades⁶, públicas y privadas, que ofertan programas en el área

⁶ Entre ellas están: Universidad Nacional de Colombia (Bogotá), Universidad de Pamplona (Pamplona), Instituto Departamental de Bellas Artes (Cali), Universidad Jorge Tadeo Lozano (Bogotá), Universidad del Tolima (Ibagué), Universidad Autónoma de Bucaramanga (UNAB), Universidad Industrial de Santander (Bucaramanga), Universidad de los Andes (Bogotá), Pontificia Universidad Javeriana (Bogotá), Universidad del Atlántico (Barranquilla), Fundación Universitaria Católica Lumen Gentium (Cali), Universidad Distrital Francisco José de Caldas (Bogotá), Universidad Nacional de Colombia (Medellín) y Universidad de Antioquia (Medellín).

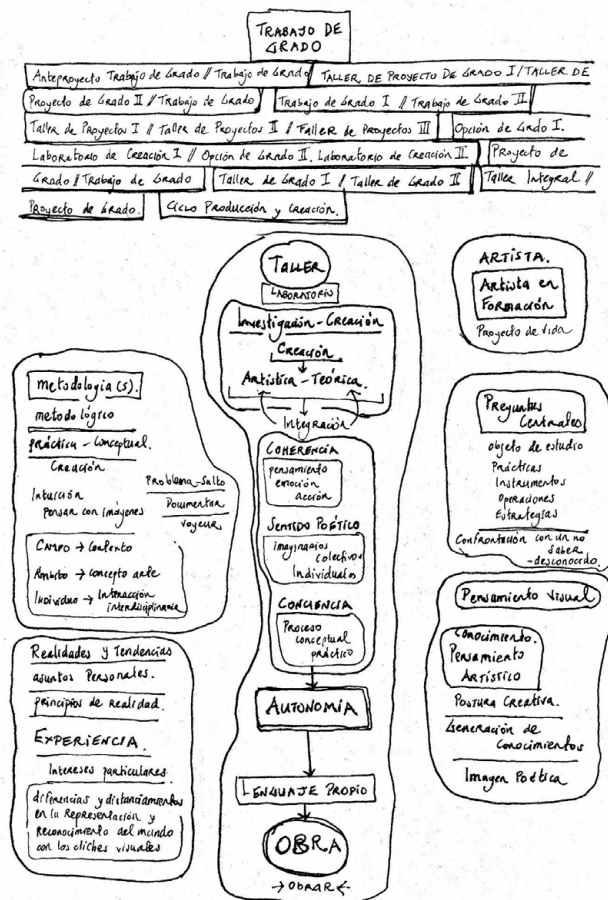
Aunque el interés formativo de los programas académicos busca que el estudiante pueda realizar, en su trabajo de grado, una construcción profesional acorde con las realidades en las que se ha actualizado el campo del arte y los diferentes roles constituidos en las últimas décadas (como los de gestor, curador, pedagogo e incluso investigador, en el sentido más estricto del término), no encuentran un desarrollo en profundidad en los planes de estudios. En la mayoría de los casos, esto es delegado a cursos electivos o de profundización que, muchas veces, están desarticulados, pues el énfasis más tradicional de la formación artística es la creación. El inevitable vínculo entre los procesos creativos, formales y conceptuales, que suelen ser clasificados genéricamente como teóricos y prácticos (taller), y la necesidad de explorar, desde el mismo campo de formación del arte, sus diferentes énfasis (creación, historia y teoría, gestión y pedagogía) distancian la articulación entre las propuestas de trabajo de grado realizadas por los artistas en formación y sus proyecciones laborales.

Por otro lado, si se observa el espacio donde se presenta el encuentro más vital de intercambio (entre las dimensiones y acciones de lo artístico y lo pedagógico), para realizar los trabajos de grado, los cursos y sus dinámicas, varían, especialmente, con relación a las nomenclaturas¹⁰, tiempos y estrategias particulares de quienes guían esta etapa (Figura 4). Las diferencias —que son más similitudes— hacen preguntarse, por ejemplo, ¿cuál es el momento ideal para lograr una comprensión del *saber hacer* del arte?, ya que estos cursos se proponen con duraciones que van entre un año y un año y medio en promedio y, en algunos casos, con cursos previos que actúan como organizadores metodológicos¹¹. ¿Cuándo se actúa como artista?, ¿al ingresar a un programa de artes, al hacer un trabajo de grado o al ejercer la profesión?

¹⁰ En cuanto a la denominación de estos espacios académicos, entre los más frecuentes se encuentran *taller*, *laboratorio* y *trabajo de grado* o *proyecto de grado*. En algunos casos se diferencian los objetivos al llamarlos *anteproyecto* o *proyecto*.

¹¹ La naturaleza y carácter de estos cursos varían. Existen unos programas, unos cursos de taller donde se prepara al artista en formación usando las dinámicas propias de la conceptualización y materialización de un proyecto de creación en artes (como sucede en la ASAB-Universidad Distrital, con los cursos denominados Taller Integral). También existen otros cursos que se extienden durante todo el plan de estudios y tratan de crear un recorrido estructurado del proceso de creación. Este el caso de la Universidad del Atlántico, con los cursos Metodología de Investigación, Investigación en el Arte, Investigación sobre Arte, Investigación Creación, Anteproyecto de Investigación, El proyecto de Investigación, Desarrollo del Proyecto, La Obra Proyecto, Anteproyecto de Grado y Proyecto de Grado.

Figura 4. Mapeo sobre los objetivos, métodos y estrategias de los cursos de trabajo de grado



Fuente: elaboración propia

Así, las rutas y tratamientos que se encuentran en la orientación pedagógica de los procesos de creación y materialización del trabajo de grado, aunque parten de elementos aprendidos en las etapas de fundamentación de los planes de estudio (aprendizajes de las técnicas del arte, exploración de formas de investigación, trabajo de teoría y escritura), son difíciles de enlazar con la etapa de profundización que corresponde a este momento de culminación y que se revela en las tutorías o asesorías individuales: el proyecto de grado se presenta como un mundo desligado de la fundamentación.

Como es natural, en los procesos de enseñanza-aprendizaje —que sabemos son susceptibles de *copia*— estas rutas tienen especiales bifurcaciones de orientación, muchas de ellas, derivadas de la no correspondencia entre las directrices “formales” contenidas en los planes de curso y la *experiencia creativa/pedagógica propia* de cada artista formador. Sin embargo, en lo referente al desarrollo del trabajo de grado, se pueden observar y agrupar las siguientes estrategias: (a) revisión de portafolios, la que agrupa los trabajos y/o ejercicios plásticos y visuales propios más relevantes; (b) exploración de intereses, preguntas y temas que se quieren trabajar; (c) desarrollo de ejercicios y acciones de taller (primeras materializaciones); (d) desarrollo de ejercicios y acciones de escritura que permiten buscar referentes, sistematizar el proceso y encontrar los primeros argumentos conceptuales; (e) articulación de lo formal y conceptual, es decir relacionar los ejercicios y acciones de taller con los de escritura; (f) redacción del anteproyecto y el proyecto; y (g) desarrollo del trabajo del taller para la construcción de la pieza o piezas finales (obra) y escritura del informe (documento de memoria).

Estas estrategias manifiestan insistentemente fisuras y, en algunos casos, fracturas, entre las condiciones y exigencias —inherentes al sistema educativo universitario— respecto: a los trabajos de grado (que se traducen desde el seguimiento, más estricto posible, a tiempos de ejecución y criterios y formatos de presentación de artículos, informes escritos y rúbricas de evaluación) y las acciones propias de creación de las artes (definiciones y comprensiones del arte tanto por el programa, como por artistas en formación y artistas formadores, y estrategias de materialización de piezas artísticas y presentación de resultados en exposiciones públicas) que están un desequilibrio constante. Reparar estas fisuras atiende a las necesidades de aceptación de las ventajas y desventajas de cada uno de los sistemas (educativo y artístico) y de un esfuerzo político de articulación y equilibrio entre lo prescriptivo y lo descriptivo.

Fragmento 3: (in)tensiones que (im)pulsan la formación de artistas

Es característico, dentro del sistema de formación universitario, que exista un roce entre las categorías de pensamiento y acción. La traducción de estas categorías a teorías y prácticas evidencia la tensión de la que la enseñanza del arte no ha escapado y los trabajos de grado la reafirman. Artistas en formación y artistas formadores actúan en una lucha constante, entre formas, conceptos y métodos, para separar o vincular el gesto creativo con la sistematización y comunicación de las acciones y procesos derivados en este proceso final de formación.

Sobre lo expuesto y en este espacio particular, se pueden esbozar estas (in)tensiones que, más que ser exhaustivas y concluyentes, buscan caracterizar propósitos y (des)encuentros en los procesos de enseñanza-aprendizaje de las artes. Estos, al ser copiados —en baja o alta resolución— para su adaptación y traducción, condicionan, promueven y, a su vez, crean, resistencias en las metodologías y estrategias que orientan los trabajos de grado.

I. La primacía del obrar: prima la forma, el concepto, el proceso, la escritura, la obra prima. En las lecturas que se presentan en el ejercicio histórico de la reflexión pedagógica de la enseñanza del arte, hay cambios constantes de focos y acentos que se han instalado por largos periodos de tiempo y que siguen estando en juego en el campo universitario. Si en un momento, como nos recuerdan Efland (2002) y Augustowsky (2012), entre otros, el lente pedagógico estableció un primer encuadre en el lugar de lo *técnico* y lo *disciplinar*, este transitó seguidamente hacia un segundo que buscaba la *libre expresión*. Después, retornó al primero y resaltó el desarrollo cognitivo y, finalmente, en otra etapa, intentó establecer un equilibrio entre los dos. Posteriormente, destacó procesos de alfabetización visual, para luego enfatizar en la producción y comprensión de la imagen y así, aterrizar en la importante proyección del protagonismo de lo artístico en lo social. Estos encuadres, entre lo moderno, posmoderno y lo contemporáneo —como apellidos más relevantes del arte—, se mixturán de maneras complejas de sintonizar en la enseñanza universitaria y la llevan a una constante oscilación entre ellos, para estabilizar los propósitos de formación y enfoques metodológicos (creativos/pedagógicos) de sus programas. Las visiones copiadas de estos encuadres movilizan las bases y proyecciones de los programas de artes que enfatizan en la realización del trabajo de grado. En esto no hay innovación o transformación alguna, solo la certeza de que, en el arte, lo más importante en la balanza es el producto de la creación: *prima la obra*.

II. Orientar la creación: produce la obra, el texto, la exposición; produce al *artista*. Al revisar la tensión que se manifiesta entre creación y pedagogía (artística), en el ámbito universitario, se hace notable la difícil apuesta pedagógica que se establece para situar y encaminar las aproximaciones formales y conceptuales que los artistas en formación hacen para presentar

sus propuestas creativas, intereses, desafíos y transformaciones. Aunque se puede ver que en los programas de arte se trabaja —se intenta trabajar— todo el tiempo con los intereses particulares de los artistas en formación, es durante la realización del trabajo de grado donde estos se ponen a prueba, ya que además de ser la fuente principal de trabajo, se busca que estos se articulen de manera coherente y crítica con las especificidades del hacer del arte que se han aprendido durante su paso por la escuela. Para lograr una adecuada articulación, es necesario también reconocer los focos de mirada, las adaptaciones —copias— y, por tanto, traducciones que hace un artista formador a partir de su propio aprendizaje de las sensibilidades (Vázquez, 2014) y estrategias en las que se ha expresado el arte, puesto que esto deriva en los posibles tipos de orientación que se presentan, como por ejemplo, centrado en fortalecer la “especificidad del medio” (Krauss, 1999) o en comprender los elementos o problemas que son transversales a las técnicas del arte que sirven para la conceptualización de un interés o tema. En otras palabras, guiar, controlar, rechazar o legitimar una copia.

Los diferentes acentos en la orientación determinan las estrategias y exigencias que tendrá que enfrentar el artista en formación en el desarrollo de su trabajo de grado. Sin embargo, no deja de ser relevante que el principal reto de la orientación es probar lo aprendido por el artista en formación tanto formal como conceptualmente, para que este pueda adquirir la autonomía (voz propia) que le permita asumirse como *artista*. ¿Qué se copia? ¿Qué se orienta? ¿Qué se exige?

III. La primacía de la escritura: prima el concepto, la forma, el proceso, la obra, la escritura. Crea escritura.

Desde la aparición de la escritura, esta se ha usado para guardar y transmitir con mayor profundidad todas las dimensiones posibles de nuestra humanidad (Vallejo, 2020). La relación de la escritura con los entornos universitarios es de larga data, ya que, junto a la lectura, son consideradas dentro de las principales herramientas para la enseñanza y el aprendizaje. La inserción de la lectura en los programas universitarios de arte y, principalmente, de la escritura, ha traído consigo una larga discusión sobre los beneficios y alcances de esta en la formación de artistas, lo que ha llevado a hacer cuestionamientos tales como: ¿un artista escribe?, ¿qué escribe y cómo debe ser la escritura de un artista?, ¿el artista en formación debe escribir sobre la obra o sobre el proceso?, ¿por qué se tiene que escribir sobre la obra si el principal producto del arte es la obra misma?, ¿el documento final (de memoria) es la explicación de la obra o la obra es la representación del documento? Con estos y otros cuestionamientos se puede pensar que hay un olvido de la función esencial de la lectoescritura en la relación de una persona con la sociedad, de su valor en los procesos formativos y, también, de la instalación inamovible de esta en la perspectiva pasiva y positivista que ha sido sometida como categoría de juicio en la universidad. La escritura como contemplación del pensamiento y como acción contiene una dimensión creativa que ayuda a la sistematización de procesos, a la memorización de estrategias, a la reelaboración de experiencias y, en algunas clases de artes (cursos de profundización y trabajo de grados), es el detonante de conexiones (Portilla, 2018). Escribir o no escribir en el arte genera grandes y acalorados debates. Por ello, se han sumado a esta discusión, cada vez más, las propuestas y comprensiones de los programas de posgrado en artes, donde se exploran alternativas para la presentación de los resultados del trabajo creativo (e investigativo). En este contexto se ha comenzado a proponer formatos de escritura provenientes de otras o de las mismas disciplinas de las artes. Al final, la mejor consideración a tener en cuenta es que al escribir se crea y que las conexiones que la escritura produce no se pueden desdeñar con rapidez. ¿Cómo escribe el arte? ¿Cómo se crea la escritura del arte? ¿Cómo se lee la escritura en el arte?

IV. Las copias: copiar bien o mal; imitar bien o mal. Mímesis en el arte, imitación en la educación.

La composición de un (este) relato (preliminar) que ponga en (in)tensión los diferentes elementos que circulan alrededor de la enseñanza del arte en la universidad y, específicamente, en los procesos de orientación y desarrollo de los trabajos de grado de artistas en formación, ha permitido constatar la principal intuición consignada en el nombre del proyecto (Christensen *et al.*, 2007): que al enseñar, aprender y crear se *copia* y que copiar modelos es una estrategia, tanto del arte como de la educación. En la copia se debe poner en juego las diferentes dimensiones de su acción, más allá de un calificativo moral, para instalar así un inevitable desafío por su comprensión. Lo importante, aquí, es considerar cómo se presenta la copia de (en) los modelos y estrategias de enseñanza de las artes en la universidad y dimensionar las cualidades de su resolución, ya que, si la *resolución* de la copia es *alta*, tendríamos un mayor grado de *fidelidad* en la solución de los problemas que se presentan en la traducción y adaptación de los modos del arte en los de la enseñanza-aprendizaje. Pero, si la *resolución* de la copia es *baja*, se presentarán grandes dificultades inconscientes para reconocer rutas o para implementar contingencias que permitan superar obstáculos. Por el momento —y para dejar abierta esta provocación—, se podría preguntar lo siguiente: ¿qué sería del arte sin la mímesis? y ¿qué sería de la educación sin la imitación?

Conversar desde estas copias, una vez más, es impulsar las dinámicas que (in)movilizan lo pedagógico y artístico para (im)pulsar acuerdos dialógicos entre el arte y su enseñanza, y, por supuesto, es dejar en mención otras (in)tensiones que requieren de una mayor ampliación, como, por ejemplo, la preeminencia del *arte universitario*, el fantasma del “cubo blanco” en el aula universitaria o la evaluación de la creación.

Referencias bibliográficas

- Augustowsky, G. (2012). *El arte en la enseñanza*. Paidós.
- Ayala, O. y Benítez, I. (2019). Comprender-se al crear: acompañamiento a trayectorias de creación de artistas en formación. *Estudios sobre el arte actual*, 7. 161-167. <http://estudiosobrearteactual.com/1331-2/>
- Barone, T. y Eisner, E. (1997). *Arts-based educational research*. In *Complementary Methods for Research in Education*. J. Green, G. Camilli y P. Elmore (eds.). American Educational Research Association.
- Christensen, R.; Johnsen, A. y Moltke, H. (2007). *Good Copy Bad Copy* [Película]. Rosforth.
- Efland, A. (2002) *Una historia de la educación del arte. Tendencias intelectuales y sociales en la enseñanza de las artes visuales*. Paidós.
- Hernández, F. (2008). La investigación basada en las artes. Propuestas para repensar la investigación en educación. *Educatio Siglo XXI*, 26, 85-118.
- Irwin, R.; Springgay, S. y Wilson, S. (2005). A/r/tography as Living Inquiry Through Art and Text. *University of British Columbia Qualitative Inquiry*, 11(6), 897-912.
- Krauss, R. (1999). *A Voyage on the North Sea. Art in the age of the post-medium condition*. Thames & Hudson.
- Portilla, C. (2018). La verdad tiene estructura de ficción. Relatos y derivados. En Rivadeneira, G. (Ed.). *Metodologías y procesos de enseñanza de la creación artística*. UArtes Ediciones.
- Vázquez Lomelí, C. M. (2014). Esas extrañas cosas del oficio llamadas conceptos. *Calle 14 revista de investigación en el campo del arte*, 8(12), 11–32. <https://doi.org/10.14483/udistrital.jour.c14.2014.1.a02>
- Vallejo, I. (2020). *El infinito en un junco. La invención de los libros en el mundo antiguo*. Ediciones Siruela.
- Silva, A. (1990). Las imágenes ¿nos hablan? *Signo Y Pensamiento*, 9(16), 47 - 69. <https://revistas.javeriana.edu.co/index.php/signoypensamiento/article/view/5700>