

El arte como idea y el arte como metáfora

Implicancias en la producción artística

Rosana Farana

Alumna de la Especialización en Lenguajes Artísticos, Facultad de Bellas Artes, Universidad Nacional de La Plata.

El presente trabajo plantea las implicancias de los nuevos paradigmas artísticos de la ambigüedad y la incertidumbre (López Anaya, 1999) que se produjeron a partir de la renovación epistemológica y ontológica de las artes visuales iniciada por Marcel Duchamp. Para ello, se trabajará con conceptos, como *ready made* y “arte como idea”, desde el análisis de su surgimiento y desarrollo, que dieron lugar a producciones conceptuales y metafóricas de lo más heterogéneas, como el arte conceptual, los happening, las instalaciones y ambientaciones, y el arte de los medios; manifestaciones que se redefinen en los diferentes objetos ambiguos del arte contemporáneo, en el borde entre lo extra artístico y lo artístico, el diseño y el arte, la moda y el arte, la literatura y la plástica, por mencionar algunas cuestiones (Valery, 1995). Se utilizará la “dialéctica de los materiales”, propuesta por Theodor Adorno, para abordar el siguiente interrogante: ¿Cuántas de estas prácticas contemporáneas son reconocidas en los espacios de educación artística de las escuelas secundarias?

Acerca del *ready made* y “el arte como idea”

El *ready made*, de Marcel Duchamp, definido por André Bretón como “objeto usual promovido a la dignidad de objeto de arte mediante la simple elección del artista” (Bretón, 1938), nace un fuerte sentido de burla, crítica y desafío a la institución del arte burgués que entiende este concepto de esta forma: “[...] tanto al aparato de producción y distribución del arte como a las ideas que sobre el arte dominan en una época dada y que determinan esencialmente la recepción de las obras” (Bürger, 1987). Nos atrevemos a afirmar que otro de los objetivos que tenía este artista se rela-

cionaba con intimidar a la estética clásica, entendida como una filosofía del arte que da por supuesto que el arte es un fenómeno universal (Jiménez, 1986) que se ampara en ciertas categorías que han perdido vigencia, como la belleza, la mimesis, el aura y la autoría.

El mismo Duchamp expresa al respecto en 1962: “Cuando descubrí los *ready made* pensé en desalentar a la estética. [...] han tomado mis *ready made* y les han encontrado belleza estética. Les tiré a la cara el porta botellas y el mingitorio como un desafío y ahora lo admiran por su belleza estética” (Lucie-Smith, 1979). De este pensamiento surgen obras, como “Rueda de bicicleta” (1913), “Secador de botellas” (1914) y “Fuente” (1917). Éstas, marcan el inicio de lo que se conoce como “el arte como idea”, es decir, el nuevo camino que diseña Duchamp desde “su convicción infinitamente estimulante de que se puede hacer arte con cualquier cosa” (Lucie-Smith, 1979). Pero ante esta propuesta, la institución Arte se empeña en continuar estetizando estas producciones, tal como lo explica Adolfo Colombres (1991): “La historia del arte fue concebida así, como una sucesión de objetos deslumbrantes y exclusivos, depositarios de una estructura artística, lo que implicaba desentenderse de su base social, de los complejos procesos que rigen su producción, circulación y consumo”. Un pensamiento que se emparenta con el de José Jiménez (2006), quien afirma: “El arte aparece hoy ante nosotros como una institución cultural cuyo despliegue histórico está jalonado por una sucesión de productos cualificados, a los que se da el nombre de *obras de arte*”.

Particularmente, este concepto de obra de arte cobra sentido desde la intencionalidad de sus creadores. En el caso de los *ready made*, dicha intencionalidad da paso a otra cuestión clave: el proceso de producción y el acto de creación. Luis Felipe Noé, en su libro *Noescritos sobre eso que se llama arte: 1966-*

2006, presenta el posicionamiento de Randall White, quien plantea que nuestra concepción occidental del arte no es aplicable a todas las culturas. Al considerar al arte como una construcción simbólica, la invención material es una invención de individuos que tienen la capacidad neurológica de hacerlo, pero admite que es cultural y ambiental (Noé, 2007). White estudia el caso de una sociedad de esquimales de Groenlandia, en la que no existe un concepto que se identifique con el arte o con el artista; sin embargo, son reconocidos por sus producciones. Expresa White respecto de las mismas: "Cuando una escultura está acabada, hay muchas posibilidades de que sea abandonada en el fondo de una caja, o tirada a un tacho de basura. Todo el valor de una representación se sitúa en el acto y no en el producto terminado." Esta formulación es más que pertinente si se la asocia, como lo hace Noé, con el posicionamiento de Paul Valéry (1995): "La obra del espíritu sólo existe en el acto. Fuera de este acto, lo que permanece no es más que un objeto que no ofrece ninguna relación particular con el espíritu. Transporten la estatua que admiran a un pueblo suficientemente diferente del nuestro: sólo es una piedra insignificante."

Si trasladamos estos posicionamientos al arte contemporáneo, es interesante sumar las ideas de Gérard Genette (1997), quien desarrolla una importante reflexión a partir del análisis de "Secador de botellas", de Marcel Duchamp. El autor plantea que la obra de Duchamp, "físicamente acabada", no es en realidad la obra, sino que es un objeto que se convierte en obra en el acto de ser expuesto. En sus propias palabras: "La obra de Duchamp, no consiste en el porta botellas del comercio, sino en el acto, o como se dice también de manera más expresiva, el gesto de proponerlo como obra de arte" (Genette, 1997). Bajo estos parámetros, debiera atribuírsele la esteticidad del objeto a su verdadero creador. Para Genette, la importancia radica en la idea de transformar ese objeto en obra por medio de la descontextualización, al presentar una operación de tipo conceptual que se sostiene en dicha descontextualización y que provoca un efecto de extrañamiento, al estar expuesto en un espacio artístico determinado, legitimado por la institución Arte imperante.

Sin duda, Duchamp marca una ruptura y un cambio, un nuevo comienzo, que algunos autores definen con el nombre de "Estética de la ambigüedad" o "Es-

tética de la incertidumbre". La primera designación tiene un referente: Paul Valéry. La segunda es planteada por Jorge López Anaya. Veamos a continuación de qué tratan.

Estética de la incertidumbre y concepto de ambigüedad

López Anaya nos acerca al concepto de "Estética de la incertidumbre" como fenómeno que, como se afirmó, se produce a partir de la innovación, consecuencia de los ready made propuestos por Duchamp. Al respecto, sostiene: "El *ready made* es la primera ilustración de lo que puede denominarse 'relaciones de incertidumbre'" (López Anaya, 1999). El concepto de incertidumbre fue impulsado por el físico alemán Werner Karl Heisenberg¹, quien desempeñó un importante papel en el desarrollo del pensamiento filosófico moderno. El Principio de Incertidumbre, de Heisenberg, introduce al observador en el proceso de medida, es decir, que los resultados del experimento variarán en función de las condiciones de medición impuestas por el observador.

En relación con el descubrimiento de Heisenberg, López Anaya formula un interrogante acerca de la posibilidad de observar un hecho artístico fuera de las condiciones de observación que, a priori, lo hacen aparecer como tal. De esta forma, al renunciar al ideal de contemplación pasiva, propio de las Bellas Artes, se dio lugar a la "*poiesis* del espectador". Este término es acuñado por Hans Robert Jauss al referirse a los objetos ambiguos del arte contemporáneo y al rol del espectador frente a ellos (Valéry, 1995). Se entiende por objeto ambiguo a aquellas producciones que, por cuestiones ontológicas, cuesta clasificar dentro del campo del arte o fuera de él.

Paul Valéry en su obra literaria *Diálogo entre personajes que ya dejaron esta vida* (Valéry, 1995), presenta este concepto a través del personaje de Sócrates joven que, mientras camina entre lo conocido y lo desconocido, y hace una analogía con la orilla del

¹ En 1932, Heisenberg fue galardonado con el Premio Nobel de Física.

Entre sus numerosos escritos se encuentran *Los principios físicos de la teoría cuántica* (1928), *Radiación cósmica* (1946), *Física y filosofía* (1958) e *Introducción a la teoría unificada de las partículas elementales* (1967).

mar —es decir, entre “lo que el mar rechaza, lo que la tierra no puede retener, los residuos enigmáticos”—, encuentra “el objeto más desconocido del mundo”; y ante la incertidumbre de no poder clasificarlo dentro de la ontología platónica —la de “las cosas simples y puras” porque está hecho “de la misma materia que su forma: materia de dudas”— lo devuelve al mar, a lo desconocido. En el texto, Sócrates marcha en diálogo con Fedro quien, desde una actitud más abierta, expresa: “¡Maravilloso objeto! ¡Objeto comparable con ese cofre de Pandora donde todos los bienes y todos los males estaban conjuntamente contenidos! ¡Hazme ver ese objeto! [...] La idea que sobreviene, así sea la más abstracta del mundo te da alas y te conduce no importa dónde.” La obra de Valéry da cuenta, entonces, de este cuestionamiento ontológico respecto del lugar del arte en el mundo contemporáneo; su desdefinición, el desdibujo de sus límites, que da paso al trabajo poético del espectador.

No son pocos los que frente a un objeto ambiguo no encuentran mejor salida que arrojarlo fuera del campo de su atención, repitiendo el gesto del joven Sócrates de Valéry. Dice Jauss (1986) al respecto: “El propio estatus estético se convierte en problema, y el espectador, ante un objeto ambiguo, vuelve a verse de nuevo en la situación de tener que preguntarse y decidir si dicho objeto puede tener derecho a ser todavía, o también arte”.

Acerca de la metáfora y los materiales

A partir de la cuestión de la *poiesis* del espectador, frente al desdibujo de los límites de las producciones artísticas, de su ambigüedad ontológica, nos interesa destacar un cuestionamiento de José Jiménez que resulta significativo para el desarrollo del presente apartado. Jiménez (1986) plantea: “¿Dónde y cómo se sitúa el límite entre una obra artística y otra no artística?”. Interrogante que muchas veces me ha aquejado y que muchas veces me han cuestionado mis alumnos. Lo que Jiménez aclara, al responder su pregunta, es que ese límite no está en los materiales utilizados ni en ningún pretendido carácter ideal de la obra artística frente a la mera manualidad no creativa de la obra no artística. Pero luego se contradice y afirma, respecto a los *ready made* de Duchamp, que éstos desvelan ante nuestros ojos que el núcleo de toda operación

artística está situado en el proceso de manipulación significativa de los materiales culturales.

No es que [...] el artista convierta en obra de arte el objeto encontrado por su mero capricho. Todo lo contrario. El *ready made* es, ante todo, una metáfora visual y conceptual que opera mediante un proceso de descontextualización de las significaciones habituales de los objetos en el universo de la vida cotidiana (Jiménez, 1986).

Aquí aparece una cuestión clave: el *ready made* como metáfora visual que cobra sentido desde la manipulación significativa de los materiales culturales.

Haciendo alusión al subtítulo que nos convoca, nos detendremos en la cuestión de los materiales y posteriormente, en la cuestión de la metáfora, para dar lugar a la interrelación entre ambos. Theodor Adorno (1964) plantea, desde una mirada evolucionista eurocentrada, la siguiente afirmación: “La perspectiva de un progreso en el arte no la proporcionan sus obras aisladas sino su material”. El autor, en su análisis, explica su idea de progreso y aclara que se refiere al material en el sucesivo estadio más avanzado de la dialéctica histórica. Esta interrelación entre la dialéctica del material y la dialéctica histórica, permite reflexionar acerca de la legitimación que determinado material cultural, devenido obra, tiene en un contexto específico. Basta, para ello, recordar el análisis de Valéry: “Transporten la estatua que admiran a un pueblo suficientemente diferente del nuestro: sólo es una piedra insignificante” (Valéry, 1995).

Hasta aquí podemos plantear la interrelación entre cuatro conceptos fundamentales, como material cultural, autor, idea/metáfora y obra, y confirmar, junto a Adorno, que “en cada obra impone el material unas exigencias concretas y la acción con que se manifiesta cada una de las inéditas es la única estructura histórica vinculante para el autor” (Adorno, 1964).

Pasemos al concepto de metáfora, que es material cultural en la medida en que lo entendamos tal como lo define Borges (2001): “la unión de dos cosas distintas”, cuyas posibles combinaciones no son infinitas, pero sí muy amplias dado que se reconoce su carácter contextual, situado en un tiempo y en un espacio histórico y social de surgimiento. Borges, en su texto, se ocupa de lo que denomina “metáforas modelo” o “metáforas patrón”, que tratan acerca de aquellas



Figura 1. Producción de alumnos de la Escuela Nacional Pérez Esquivel

comparaciones clásicas entre ojos y estrellas, por ejemplo. El autor cita relaciones de lo más diversas entre estos conceptos para dar cuenta, justamente, de su conclusión: aunque el modelo sea esencialmente el mismo, el poeta nos hará sentir disímiles sensaciones. La clave radicaría en el acierto de la combinación, y siguiendo los conceptos de Adorno, en la interrelación entre dialéctica del material y dialéctica histórica; sobre todo si atendemos al análisis propuesto por Borges del poema de Cummings que dice “la terrible cara de Dios, más brillante que una cuchara, acoge la imagen de una palabra fatal [...]” (Borges, 2001), desde estos conceptos adornianos. El hecho de que el autor haya pensado en una cuchara, como algo radiante posible de comparar con la cara de Dios, da cuenta de esta interrelación. Este autor excusa al poeta posicionándose en su época y dice: “No, que soy moderno, así que meteré una cuchara.” Si pensamos en una metáfora visual de la misma magnitud, en cuanto a la dialéctica del material, un ejemplo clave sería la obra “Fuente,” de Marcel Duchamp.

Las artes visuales contemporáneas en las escuelas secundarias

El aprendizaje escolar es un tipo de aprendizaje peculiar, por producirse dentro de una institución con una clara función social, donde el aprendizaje de los contenidos del currículum se convierte en el fin específico de la vida y las relaciones entre los individuos que conforman un grupo social (Pérez Gómez, 1992).

Más allá de esta afirmación, que reconocemos como válida, como docentes y artistas nuestra visión de las artes visuales en la escuela se sustenta en la posibilidad que tiene el arte de hacer mundos. Tal cómo lo plantea José Jiménez, el arte pone ante nuestros ojos un estado de posibilidad, mediante la producción y la construcción de un universo ficticio (Jiménez, 1998). Esto implica concebir a las artes como creación simbólica que supone, a su vez, una presencia poética y metafórica. Esta posibilidad se contradice con el modo positivista de conocer el mundo, mundo visto, desde las palabras de Alicia Entel (2010), “[...] con la lente del ordenamiento previo”

A continuación nos interesa presentar una serie de problemáticas que surgieron como resultado de una experiencia con estudiantes de primero y segundo año de secundaria básica, como docente de plástica, en la Escuela Nacional Adolfo Pérez Esquivel², de Olavarría.

En el eje transversal del espacio curricular de Plástica, del Proyecto Educativo Institucional, se propone reconocer al arte como productor de conocimiento, es decir, como fenómeno que construye y transmite sentidos, tanto en el nivel de la producción de una obra artístico-comunicacional, como en su percepción, interpretación y consumo. La propuesta curricular para el primer año de Escuela Secundaria Básica se centra, según estos parámetros, en el conocimiento del lenguaje plástico visual y en los componentes y procedimientos que hacen al trabajo bidimensional. Para segundo año, el eje conceptual se basa en los modos de representación y en los procedimientos tridimensionales clásicos y contemporáneos, como el modelado y el tallado, la construcción y el arte objeto

² Institución de nivel secundario dependiente de la Universidad Nacional del Centro de la provincia de Buenos Aires. Sede Olavarría.



Figuras 2 y 3. Producción de alumnos de la Escuela Nacional Pérez Esquivel

respectivamente, a partir de experimentar con diferentes materiales y con herramientas que sean acordes a los mismos. Finalmente, se trabaja en el diseño y en la producción de objetos ambiguos, emblemas de las artes contemporáneas. Otro aspecto fundamental de la currícula, es la referencia constante a la contextualización de los procedimientos, a los/as artistas destacados en dicho campo, su reconocimiento y comprensión.

Con este enfoque, y a modo de actividad inicial de diagnóstico, en las primeras clases con primer año, realizamos la actividad que se transcribe a continuación, cuyos objetivos generales fueron vislumbrar las ideas previas que tienen los alumnos y sus representaciones en torno a las artes visuales y al espacio curricular. Para ello, indagamos acerca de sus concepciones sobre las nociones de obra de arte y artista, y sobre su acervo cultural en torno a las obras y artistas que les hayan resultado significativos. Específicamente, se propusieron las siguientes preguntas:

1. ¿Qué es para vos una obra de arte?
2. ¿Recordás alguna que hayas visto y te haya atraído? ¿Cómo era?
3. Buscá alguna obra que te llame la atención, comentá brevemente datos de la misma y de su autor.

4. ¿Qué es para vos un artista?

De este cuestionario surgió, entre otras cosas, una problemática sobre el carácter disciplinar del arte, específicamente, del dibujo y la pintura, y sobre la estrecha relación que mantiene con la bidimensión. Esta cuestión podría interpretarse como una muestra de las implicancias que arrastra el arte, todavía vigentes, y como una forma de vislumbrar el sostenimiento del paradigma de las Bellas Artes y el uso de una educación artística tecnicista-academicista. Con relación a lo anteriormente expuesto, puede decirse que es muy común escuchar las siguientes frases: "Hoy tenemos dibujo", "No terminé el dibujo". Todas ellas son una marca que denota el abordaje que se le da a la plástica en la escuela primaria donde, generalmente, sólo se trabajan técnicas gráficas, en la clásica carpeta de dibujo N° 5. Sin embargo, el espacio apunta –o debería apuntar–, a la multiplicidad de disciplinas, técnicas, materiales y soportes; como así mismo, a la conceptualización y contextualización de los mismos, para generar sentido y conocimiento.

Puntualmente, frente a la pregunta "¿Qué es para vos una obra de arte?" las respuestas se dividieron, en su mayoría, en dos concepciones. La primera apuntaba a la posibilidad de expresarse mediante el arte.



Figuras 4 y 5. Producción de alumnos de la Escuela Nacional Pérez Esquivel

Fueron once, de treinta, los estudiantes que respondieron cosas como estas: “Expresa sentimientos”, “Expresión de pensamientos”. La segunda división de las respuestas –elaboradas por nueve alumnos– se refería a una cuestión disciplinar: “Es un dibujo, una escultura, una pintura, etc.” Otras respuestas fueron: “Lo que el artista imagina”, “Creación simbólica”, “Una creación como un libro, película, composición musical”, “Medio de comunicación que expresa sentidos y creencias”, “Cuadro donde el pintor expresa su talento”.

En cuanto al arte como expresión de sentimientos, consideramos que es algo que también se debe trabajar, en función de las posibilidades del arte contemporáneo “como idea”, a partir de las cuales el artista aparece como contador de historias, defensor de voces silenciadas, cronista de la cultura popular o espejo de la memoria, y hace uso de su poder mediador desde lo visual para producir espejos en los que se recrea la realidad que vive. Muchos estudiantes se acercaron a estos conceptos, desde la apreciación de que el artista trabaja con un sentido.

Con respecto a los interrogantes acerca de una obra que les llamara la atención y sobre qué es un autor, los treinta estudiantes que las respondieron seleccionan pinturas. Esto prueba, nuevamente, la

asociación que se hace de las artes visuales a esta disciplina. Sobre todo, porque continúa en vigencia la noción histórica occidental de “obra maestra”, surgida en el renacimiento, que está basada en la configuración del sistema integrado de las Bellas Artes –que se sustenta en las teorías del genio y la inspiración–, y que, a su vez, le otorga al artista cierta exclusividad (Jiménez, 1986). Estas cuestiones responden a un paradigma academicista de la educación artística que continúa vigente, en ciertos aspectos, como el de enfatizar la recepción de la cultura artística eurocéntrica, reproduciendo modelos clásicos, considerados de validez universal. Este paradigma convive, en las escuelas, con la mirada tecnicista, cuyos rasgos negativos son las actividades prácticas descontextualizadas, que favorecen el aprendizaje de técnicas irreflexivas, la metáfora y la carga simbólica de la producción se encuentran ausentes.

Los estudiantes de segundo año de la Escuela Pérez Esquivel tienen un profundo acercamiento a la concepción del “arte como idea” –que hemos planteado en los primeros apartados del presente trabajo– y observan, analizan y comprenden, crítica y reflexivamente, producciones que van desde los *ready made*, de Duchamp, hasta el arte colectivo y los objetos de



Figura 6. Producción de alumnos de la Escuela Nacional Pérez Esquivel

conciencia, del grupo argentino Escombros. Asimismo, proyectan, producen y fundamentan sus propias obras, lo que genera resultados de lo más diversos y comprometidos, e interesantes metáforas visuales desde la resignificación de los materiales culturales de su entorno cotidiano.

Conclusiones

Tal como hemos planteado, siguiendo el posicionamiento de José Jiménez, el arte pone ante nuestros ojos un estado de posibilidad mediante la producción-construcción de universos ficticios. Esto implica concebir al arte como creación simbólica que incumbe, a su vez, una presencia poética y otra metafórica, y que, en el decir de Fedro de Valéry (1995), “[...] da alas y te conduce no importa dónde”. De este modo, pone en crisis los hábitos perceptuales y amplía la percepción.

Asimismo, esta creación simbólica, categorizada como “obra de arte” desde una noción histórica occidental surgida en el Renacimiento, es justamente cultural (Jiménez, 1986). Este planteo encierra las conceptualizaciones de la dialéctica de los materiales y de la dialéctica histórica adornianas, al considerar que “en cada obra impone el material unas exigencias con-

cretas y la acción con que se manifiesta cada una de las inéditas es la única estructura histórica vinculante para el autor” (Adorno, 1964). Si retomamos el diálogo entre Sócrates y Fedro, descubriremos cómo la ruptura o pasaje hacia el arte contemporáneo se manifiesta en ese objeto ambiguo, “hecho de la misma materia que su forma, materia de dudas”; imposible de ser clasificado entre las cosas simples y puras de la ontología platónica, ni en las categorías que acompañan al concepto de obra de arte; por lo tanto, es rechazado y devuelto a lo desconocido. Este diálogo resulta crucial y esclarecedor porque su análisis también puede transportarnos a los escenarios de la educación artística actual, en la que todavía se puede vislumbrar una brecha entre lo que acontece en el campo de las artes visuales contemporáneas y las prácticas que son legitimadas en las escuelas, que muchas veces se encuentran en el linde entre las Bellas Artes y la manualidad, y que develan voluntades academicistas y tecnicistas por parte de ciertos docentes que, como Sócrates joven, rechazan las prácticas contemporáneas, tal vez porque continúan mirando “[...] con la lente del ordenamiento previo” (Entel, 2010).

Trabajo presentado en el marco del Seminario “Pedagogía y Didáctica de los Lenguajes Artísticos”, Especialización en Lenguajes Artísticos, FBA - UNLP.

Bibliografía

- COLOMBRES, A.; ACHA, J.; ESCOBAR, T. (1991). *Hacia una teoría americana del arte*. Buenos Aires: Ediciones del Sol.
- ADORNO, T. (1964). *Reacción y progreso*. Barcelona: Tusquets.
- BORGES, J. L. (2001). *Arte poética. Seis conferencias*. Barcelona: Crítica.
- BÜRGER, Peter (1987) *Teoría de la Vanguardia*. Barcelona: Ediciones Península.
- ENTEL, A.: en CIAFARDO, M. (2010). “¿Cuáles son nuestras sirenas? Apuntes para la enseñanza del lenguaje visual”, en Revista Iberoamericana de Educación N° 52.
- GENETTE, G. (1997). *La obra de arte, inmanencia y trascendencia*. Barcelona: Lumen.
- JAUSS, H. R. (1986). *Experiencia estética y hermenéutica literaria*. Madrid: Taurus.

- JIMÉNEZ, J.: (1986) *Imágenes del hombre. Fundamentos de estética*. Madrid: Tecnos.
- LÓPEZ ANAYA, J. (1999). *Estética de la incertidumbre*. Buenos Aires: Fundación Klemm, 1999.
- LUCIE-SMITH, E. (1979). *Movimientos en el arte desde 1945*. Buenos Aires: Emecé.
- NOÉ, L. F. (2007). *Noescritos sobre eso que se llama arte: 1966-2006*. Buenos Aires: Adriana Hidalgo.
- PÉREZ GÓMEZ, A. I.; SACRISTÁN GIMENO, J. (1992). *Comprender y transformar la enseñanza*. Madrid: Editorial Morata.
- VALERY, P. (1995). *Eupalinos; L' Ame et la Danse; Dialogue de l'Arbre*. París: Gallimard.