

Íconos y memes

Luis Camnitzer

Arte e Investigación, Número Especial, e069, julio 2021. ISSN 2469-1488

<https://doi.org/10.24215/24691488e069>

<http://papelcosido.fba.unlp.edu.ar/ojs/index.php/aei>

Facultad de Artes. Universidad Nacional de La Plata

La Plata. Buenos Aires. Argentina

# ÍCONOS Y MEMES

## ICONS AND MEMES

LUIS CAMNITZER | [camnitzer1@gmail.com](mailto:camnitzer1@gmail.com)

Recibido: 15/2/2021 | Aceptado: 5/5/2021

### RESUMEN

¿Cuánto arte se necesita para transformar un objeto en ícono? ¿Y cuánto de ese arte permanece en la obra una vez que alcanza dicha categoría? Si nos alejamos de la discusión sobre el arte como producción y la apuntamos hacia el conocimiento, aparecen profundas implicancias pedagógicas que desafían la identidad icónica de la obra. Por eso frente al ícono que se limita a representar y a reafirmar los valores establecidos y muchas veces interesados, este texto indaga en el potencial aún no explorado del meme como usina capaz de inaugurar nuevas formas de conocimiento y de facilitar el acceso a ellas, integrando una estrategia decolonizadora en el proceso.

### PALABRAS CLAVE

Íconos; memes; redes; pedagogía; decolonialidad

### ABSTRACT

How much art does it take to transform an object into an icon? And how much of that art remains in the piece once it reaches that category? If we move away from the discussion about art as production and point it towards knowledge, the iconic identity of the work is challenged by the appearance of profound pedagogical implications. For this reason, with respect to the icon that only represents and reaffirms the values established and many times interested, this text investigates the still unexplored potential of the meme as a power source capable of inaugurating new forms of knowledge and facilitating access to them integrating a decolonization strategy in the process.

### KEYWORDS

Icons; memes; networks; pedagogy; decoloniality



Esta obra está bajo una Licencia Creative Commons Atribución- NoComercial-CompartirIgual 4.0 Internacional

Voy a empezar mencionando algunas cifras que reuní consultando a Google. Asumo que ellas dan una sensación cuantitativa sobre la popularidad y la relevancia cultural de ciertos artistas, incluso aunque estos números no tengan el peso de un análisis estadístico real.

El nombre Leonardo da Vinci registra 162 millones de resultados. El nombre de Leonardo puesto junto con la Mona Lisa tiene solo 12,7 millones. La Mona Lisa sola, sin embargo, supera inclusive a Leonardo, con 198 millones. También tuve curiosidad de ver qué pasaba con la obra *LHOOQ* de Marcel Duchamp, esa en la que le puso un bigote a la Mona Lisa. Duchamp aislado tuvo 8 millones 65 mil entradas. Junto con su Mona Lisa el número bajó a 142 mil. *LHOOQ* sola, en cambio, pasó a 237 mil.

Estos descubrimientos despertaron mi curiosidad sobre cuántos resultados podía encontrar en relación con la pintura conocida como el *Ecce Homo*, de la iglesia de Borja, en España. Originalmente pintada en 1930 por Elías García Martínez, fue luego restaurada por una amateur de 81 años llamada Cecilia Giménez. Google muestra 22 900 resultados de Martínez, un total que podría resultar engañoso dado que en muchas de ellas se asocia su nombre a la restauración de Giménez. Cuando el nombre de García Martínez se tipea acompañado de *Ecce Homo*, las entradas caen a 16 500. En contraste, Cecilia Giménez como pintora tiene 5,52 millones de entradas; y una vez que se tipea *Potato Jesus*, que es uno de los nombres dados a la restauración, las entradas saltan a 35,6 millones. En otras palabras, en términos de interés público, Giménez sin dudas le gana a Duchamp, aunque no a Leonardo.

La única razón por la que hice esta indagación es porque me intriga la diferencia entre íconos y memes. En su uso convencional, ambos refieren a cosas. De alguna forma, me gustaría pensar estos conceptos como verbos: iconizar y memificar, donde iconizar está dirigido al consumo, y memificar pone el énfasis en la interacción, que es la forma en la que se usan actualmente los memes, incluso si esto frecuentemente lleva a la iconización.

Lo que define a un ícono es que el significado y el significante coinciden, y la manera en que usamos la palabra también incluye un juicio de valor generalmente positivo. Es justamente la presunción de calidad lo que hizo que la Mona Lisa sea vista como un ícono. Salvando las distancias, *LHOOQ*, sin embargo, ha conseguido una alta consideración entre aquellos que aprecian tanto el modernismo como la envergadura y el trabajo de Duchamp. La restauración de Giménez aún no ha alcanzado el estatus de ícono, pero sin dudas ha sido memificada.

Dado el momento histórico en que se produjo la obra de Duchamp —el bigote apareció en 1919— la fama icónica de *LHOOQ* fue relativamente modesta. Sin embargo, se puede decir que con esa obra Duchamp prefiguró la memificación.

Es innegable que los íconos, los memes, y los híbridos (que serían los íconos memificados), influyen en la cultura. No importa cuánto desconfiemos de las cifras de Google, ya que cambian de acuerdo al idioma, la fecha e incluso las costumbres de utilización de los usuarios; allí hay mucho para pensar. Por ejemplo, a nivel popular, el significado de los esfuerzos de los museos por convertir las obras canónicas en íconos. La política conducente a la apreciación real de las obras de arte no parece muy efectiva culturalmente. Funciona mejor en la determinación de los precios en el mercado que en la transformación de la cultura.

De todos modos, la promoción del canon del arte es muy efectiva para establecer el valor comercial. La Mona Lisa de Leonardo se ha ganado el título de *invaluable*. La última vez que fue valuada durante su viaje a Nueva York en 1962 se le fijó un costo de seguro equivalente a 850 millones de dólares a moneda de hoy. *LHOOQ*, contrariamente, fue subastada por 750.000 dólares en 2017. Para el *Ecce Homo* de García Martínez, no hay un precio fijado. Sabemos que en 2012 Cecilia Giménez vendió una pintura no relacionada con la restauración por 1.300 dólares en E-bay.

La interpretación económica dominante de la cultura da prioridad a las obras icónicas y a aquellas con potencial icónico, y el público global turístico va en su búsqueda. Ícono, por lo tanto, es un término que ha sido internalizado positivamente. Esto crea una demanda específica que altera la forma en la que los artistas producen su arte y aumenta la separación entre las instituciones artísticas comunitarias que operan a escala local o barrial y aquellas que se dedican a la construcción de un canon global.

De esta manera, podemos decir que la aspiración primaria de producir arte ha devenido en la creación de íconos globales. Los íconos en el arte son el equivalente a una marca comercial reconocida, y a veces esto produce cruces entre arte y comercio. Sucedió que encontrándome en Nueva York, la Mona Lisa llegó al Museo Metropolitano en 1963. La ventana del Macy's de la calle 34 estaba repleta de toallas de mano reproduciendo a la Mona Lisa. El entonces presidente Kennedy la había recibido en Washington proclamando:

La vida de esta pintura que tenemos ante nosotros esta noche abarca toda la vida del Nuevo Mundo. [...] Nosotros ciudadanos de naciones no nacidas al momento de su creación somos entre herederos y protectores del ideal que le da origen. Pues esta pintura no sólo es uno de los mayores logros de la habilidad y la visión del arte, sino que su creador encarnó el propósito central de nuestra civilización. Leonardo da Vinci era, no sólo un artista y un escultor, un arquitecto y un científico, y un ingeniero militar — una ocupación que persiguió, según nos dice, con el objetivo de alcanzar el gran regalo de la naturaleza, que es la libertad. [...] Nosotros aquí esta noche, entre los muchos hombres encargados del destino de esta República, venimos también a rendir homenaje a la gran creación de la civilización que compartimos, las creencias que protegemos y las aspiraciones por las que juntos luchamos (Christie's, 2015, s. p.).

La cita hiperbólica fue tomada del catálogo de Christie's que estaba vendiendo la pieza basada en la Mona Lisa que Andy Warhol produjo ese mismo año. Ícono por derecho propio, la obra de Warhol eventualmente fue vendida a 56.165.000 dólares.

Uno deduciría entonces que el mayor signo de éxito con el que un artista podría soñar, es el de producir un ícono. Posiblemente, incluso, lograr un nivel de ícono como persona, como lo lograron tanto Leonardo como el propio Warhol. En concordancia a lo anterior, tanto las escuelas de arte como la visión convencional del arte se enfocan en la producción. Se trata de producir objetos o situaciones distinguibles, donde unos serán mejores que otros, pero todos encajarán en los requerimientos del canon preestablecido. Estos serán ubicados en una jerarquía que está poblada por artistas icónicos que produjeron íconos. Por lo tanto, para ser reconocido dentro del espacio limitado que proporciona la historia del arte, no es suficiente hacer objetos buenos o competentes. Tienen que convertirse en super-objetos que alcancen la categoría de ícono. Todos sabemos que esto no sucede solo, y que hay un elaborado sistema de soporte que ayuda en esta tarea.

En realidad, las escuelas de arte deberían reconocer que a lo que aspiran es a fomentar a aquellos artistas que son productores de íconos. Podrían incluso llamarse *escuelas de íconos*. Ícono, por un lado, es un término muy preciso que cubre tanto la existencia del objeto como la respuesta a él. Arte, por otro, es una categoría bastante ambigua que se adapta a casi todo. Así mismo, el ingreso a una buena escuela de arte no está realmente basado en el potencial creativo artístico del estudiante, sino en su potencial como creador de íconos. Crear íconos demanda un proceso complejo y riguroso que también incluye la formación de opiniones y la garantía de la vida futura del objeto. Este camino meritocrático es sencillo y claramente mensurable, primero por el impacto y luego por el precio. Hay aquí una acumulación de poder. Los cursos de creación de íconos deben reconocer la importancia sustancial de la administración de negocios, el marketing, la publicidad y las técnicas de relaciones públicas en su currículum. Esto demanda una especie de educación holística mucho más compleja que la simple formación artesanal.

La pregunta, sin embargo, es: ¿cuánto arte se necesita para transformar un objeto en ícono? Y, si es que hay cierto arte involucrado en esto, ¿cuánto de este arte permanece en la obra una vez que es clasificada como un ícono? Obviamente, la Mona Lisa es una pintura bastante buena, y puede que su sonrisa continúe intrigándonos en el día de hoy. Pero ¿cuánto es lo que en realidad aprendemos de ella? ¿Cuán relevante es verdaderamente la Mona Lisa hoy, más allá del discurso del presidente Kennedy o de su valor histórico/económico? Preguntas similares pueden surgir respecto a la broma de Duchamp de 1919. En su época, ni siquiera era tan original. Cuarenta y cuatro años antes, en 1875, Eugène Bataille ya había representado a la Mona Lisa fumando una pipa. La versión posterior de *LHOQQ*

de Duchamp realizada en 1965, una reapropiación de la obra original *afeitada* después de su primera intervención con bigotes, parece una pieza mucho más interesante. Con esta obra concretaba una cascada de íconos que, comenzando con el original de Leonardo y pasando por su propia *LHOOQ*, culminaba en esta tercera vandalización puramente conceptual. A pesar de este acto de magia, la versión afeitada es menos popular y menos entendida. En 2010 se vendió por solamente 104.000 dólares.

Dentro de este linaje de íconos, el trabajo de Cecilia Giménez no tenía ni aspiración ni chance. Ella ni siquiera creó arte. Solamente quería ayudar en su iglesia aportando lo que pensaba que eran sus habilidades plásticas. La publicidad, asociada con la restauración y el humilde estatus de Giménez, atrajo 200.000 visitantes en un período de seis años. En pocas palabras, esto le dio un aura de estatus icónico temporal a su trabajo. De hecho, su restauración fue un meme con marca.

Lo que resulta interesante, por lo menos desde mi perspectiva idiosincrática, es que ícono y calidad artística parecen entrar en conflicto. Una vez que un ícono se colma de las resonancias de la fama, se torna mucho más difícil verlo como un ejemplo de arte vivo. Su calidad permanece apresada en el objeto y con el tiempo se torna progresivamente más inaccesible. Como artista, por lo tanto, el sueño de crear íconos afecta o incluso mata al otro sueño: el de activar la cultura. Esta activación está basada en el impacto que la obra tiene en el imaginario colectivo, y este efecto ocurre independientemente del autor. La falta de percepción en torno a estas reacciones colectivas podría explicar por qué tanto arte representado como práctica social todavía se sigue promoviendo en función de una autoría que en realidad erosiona y disminuye el poder del compromiso social prometido.

Trasladar el énfasis de la producción de íconos a la activación cultural cambia el propósito de la expresión y la comunicación propuesta por la obra, que pasa de la contemplación al cuestionamiento; de reafirmar una historia conocida a explorar algo aún no contado, por conocer. De esta forma, llegamos a la pregunta de cuál es el propósito o el papel del arte en la cultura. ¿El arte se trata de proporcionar objetos para la contemplación reverencial, o su propósito busca promover aventuras de la mente hacia lo desconocido? Claro que es un error y un intento fútil pensar esta pregunta desde la elección excluyente entre una u otra posibilidad, ya que, por ejemplo, los mensajes contenidos en el arte histórico y religioso abordan ambos aspectos. Los ismos modernistas, sin embargo, al favorecer un despegue del pasado, inclinaron la balanza hacia el conocimiento en oposición a la contemplación reverencial. A este cambio de énfasis se refería esencialmente Paul Klee cuando dijo: «El arte no reproduce lo visible; lo hace visible».

La irrupción del conceptualismo a mediados de los sesenta fue crucial porque, por encima del aspecto formal, enfatizó la información, la formulación de problemas

y la comunicación. En América Latina, esto fue parte de un movimiento cultural generacional impulsado por la resistencia política. El arte no estaba solo, sino que era parte de un momento cultural más complejo que incluía a la Teología de la Liberación y a las reformas pedagógicas como las promovidas por Paulo Freire. La función del arte era destronar íconos más que crearlos. Freire expresó su postura respecto a la pedagogía en estos términos: «[...] no hay creatividad sin ruptura, sin ruptura con lo viejo, sin el conflicto en el cual se debe tomar una decisión» (Horton y Freire, 1990, p. 38).

En algunas áreas, particularmente en los centros hegemónicos, el destronamiento se centró mayormente en los roles que juegan los íconos dentro del arte mismo. Warhol fue excepcional ya que no los destronó, sino que los explotó. Probablemente haya sido el artista que más claramente haya percibido la relación entre íconos y marca comercial, y la abordó con precisión quirúrgica. Por ello, en su obra, el ícono y la marca a veces confluyen y al fusionarlos sentó un ejemplo. Ya en 1965, Yves Saint Laurent utilizó composiciones de Mondrian en sus vestidos, y en 1980 L'Oréal usó un diseño similar en los envases de su línea de productos. Desde una perspectiva teórica e intelectual, al borrar estos límites se estaba trivializando al arte. Pero lo que no se reconoció es que el concepto de arte icónico en sí mismo termina trivializando el acto cognitivo.

El poder de los íconos reside en que, de hecho, la contemplación se convierte en un acto de confiada delegación de autoridad. Incluso el asombro producido por el acabado virtuosista forma parte del poder del ícono. Se supone que el admirador queda anonadado. El espectador queda sin poder alguno, y es de ahí que surgen las opiniones conflictivas sobre la iconoclastia.

En un menor nivel de confrontación, la relación entre el espectador y la obra de arte está regida por fórmulas. La altura recomendada para colgar una pintura tradicional es de alrededor de 146 centímetros desde el piso hasta el centro de un cuadro. Esto tiende a ser alto para el público promedio. Obliga a levantar la mirada desde un punto inferior, en lugar de permitir que el público mire hacia abajo y domine la relación. Hay una ideología del poder en esto que es coherente con la pedagogía utilizada para apreciar la obra.

Generalmente, la habilidad de apreciar el arte es vista como una señal de sofisticación cultural, una categoría que dentro de ciertos parámetros es positiva. Pero esa sofisticación se produce alrededor de una escala canónica de valores y, por lo tanto, la apreciación se basa en la aceptación de estos valores. Así, la iconicidad de la obra actúa como un agente de colonización. Un poco esquemáticamente se puede decir que dentro de una cultura esta colonización va de las clases pudientes, que tienen el poder de establecer el canon, a las no pudientes, que tienen que aceptarlo. En ese sentido, podemos pensar que el kitsch es el resultado de una

colonización a medio hacer, en donde la necesidad de apreciación fue creada, pero sin equipar al colonizado con los medios para discernir la diferencia entre sentimentalismo y estética. Con ello la estratificación cultural es acentuada, ya que los verdaderamente sofisticados desprecian a los que no lo son. La palabra negativa *vulgar* se refiere al vulgo o a la *gente común*.

Cuando el proceso de apreciación es impuesto en otras culturas es más complejo. La sofisticación obligada, o falsa sofisticación, tiende a sustituir los valores que originalmente mantienen activa la cultura invadida. Simplificando un poco la situación, la estratificación separa a la cultura *alta* invasora de lo que pasa a ser lo folclórico local. Es útil saber que la palabra *folklore* fue creada por el arqueólogo inglés William Thoms en 1846 y que, al igual que *vulgar*, también se refiere a la *gente común*, pero esta vez como miembros de la otredad observada.

Si nos alejamos de la discusión sobre arte como producción y la apuntamos hacia el conocimiento, hay implicancias pedagógicas que desafían la identidad icónica de la obra. Son implicancias que todavía no se han explorado dentro del currículum educativo general. En términos pedagógicos, las artes visuales aún se consideran como un campo profesional vinculado a la producción de objetos, sin ningún reconocimiento de su papel potencial en la adquisición, procesamiento y expansión del conocimiento. Es más, se asume que el conocimiento es concreto y definitivo, y que se expande con el tiempo para conquistar más territorio. Sugiero que el asunto es al revés, que pensemos entonces que no hay nada concreto y definitivo en lo que creemos que sabemos. Que el conocimiento es por definición provisional. Que lo que importa es adquirir herramientas cognitivas que nos ayuden a comprender y a navegar en esta provisionalidad. A mi entender, el arte puede ser aplicado como herramienta cognitiva y debería ser usado de este modo. En cambio, con lo que nos encontramos en la forma en la que el arte se transmite, desde nuestra primera infancia en adelante, es que el acento está en las habilidades manuales y no en la cognición. Las habilidades están para literalmente *manufacturar* objetos, y el siguiente paso lógico y superior entonces es el de hacer *super-objetos* que merezcan ser apreciados en la categoría de ícono.

Enseñar a hacer objetos es fácil, pero hacer super-objetos no lo es. Existe una larga tradición que afirma que no se puede enseñar. El porcentaje de graduados en arte con éxito es mínimo comparado con el de aquellos que pertenecen a otras disciplinas. Y aquellos que llegan a producir íconos, siguen siendo clasificados dentro de una tarea que corresponde al ocio. Carente de aplicabilidad práctica, así el arte queda muy abajo en la escala de prioridades de la Academia. Los planes de estudio promueven el entrenamiento tecnológico para asegurar la posibilidad de empleo, los fondos se reducen cada vez más y los departamentos de arte se cierran. Emory College cerró el suyo en 2014 argumentando que los fondos eran requeridos para cumplir con su misión de *capacitar a los líderes del siglo venidero*.

Aunque no utilizan el argumento, es innegable que el hacer objetos de arte no mejoró en mucho las calidades de liderazgo de Adolf Hitler, Winston Churchill, Vladímir Putin o de George W. Bush.

Y si hablamos de calidad de liderazgo, hay claramente un grave vacío en su formación. A pesar de la retórica, en 2015 los estudiantes estadounidenses ocuparon el puesto 24 en lectura, el 25 en ciencias y el 41 en matemáticas en el ranking de evaluaciones PISA. En conjunto, Estados Unidos ocupa el puesto 31, por debajo de Eslovenia, Polonia, Rusia y Vietnam. Respecto al sistema de salud ocupa el puesto 37 superado por Colombia, Chipre y Marruecos, y tiene la tasa de cáncer más alta entre los 50 países estudiados. El 15 % de las personas viven en la pobreza, por lo que queda por debajo de 41 países, incluidos Uzbekistán y Sri Lanka (Wittner, 2018). Por lo tanto, no hay una razón clara por la que los artistas, cuando están correctamente educados como trabajadores de la cognición, queden excluidos de la posibilidad de liderazgo. Pero, el arte reducido a ser una disciplina discreta que tiene que competir con otras disciplinas discretas por su existencia y supervivencia, no tiene chance. Inclusive si nuestro interés estuviera realmente en la creación de íconos, debido a la complejidad y a la vaguedad de las variables, llegar a crear uno es mucho más difícil que operar un cerebro o construir un puente. La recompensa es pequeña, pero esto no es culpa del arte sino de los márgenes reducidos en los cuales se le permite funcionar. Si el arte como forma de cognición estuviera integrado en todos los niveles educativos como lo está la alfabetización, nos iría mejor: en otras palabras, menos íconos y más memes. Los íconos reafirman el conocimiento establecido. Los memes permiten entrometerse y alterarlos y con ello integrar una estrategia decolonizadora en el proceso.

El conocimiento fragmentado ayuda en la especialización. Bien utilizado esto lleva a una distribución útil del trabajo y a mejorar algunos oficios. Pero también permite priorizar algunos fragmentos sobre otros para beneficiar intereses que usualmente no están relacionados con el bienestar de la gente. Esto es lo que conduce al aislamiento del arte y contribuye a cercenar tanto la imaginación como el pensamiento crítico. El no permitir la integración del arte en la educación es equivalente a lo que sería forzar a que la gente sea analfabeta.

Para inyectar algo de drama a este punto, quiero citar al rey marroquí Hassan II. En 1965, los tanques enfrentaron a las multitudes que se rebelaban contra la monarquía. Su ministro del Interior contribuyó disparando contra la gente desde un helicóptero. Hassan culpó a los maestros y a los intelectuales por el hecho. En un mensaje a su país dijo: «Permítanme contarles que no hay mayor peligro para el Estado que el llamado intelectual. Hubiera sido mejor si todos fueran analfabetos» (Becker y Seddon, 2018). Cabe destacar que el Rey mandó disparar a su *propio* pueblo, y no a algunas personas de distinto color que intentaban cruzar la frontera y arrojar piedras. Sumado a la visión perezosa de la gobernanza

propia del autoritarismo, esto catalogaba a Marruecos como incivilizado. Medio siglo después, las ideas de Hassan II se están difundiendo. Jair Bolsonaro, el nuevo presidente de Brasil, ha prometido purgar al sistema educativo de la pedagogía de Paulo Freire e incluir el creacionismo en el plan de estudios bajo el disfraz de una *educación sin partidos políticos*. Bolsonaro, un miembro orgulloso de la dictadura brasileña, todavía hoy aboga por el uso de la tortura (Fox, 2018). Opina que la imagen del nacionalsocialismo alemán como un ejemplo de ideología derechista es una calumnia. Según él, los nazis eran de izquierda.

Volviendo a los íconos, estos son *admirables*, etimológicamente, algo para *mirar desde al lado*. Se da una situación ambigua en esto, una que mezcla la aproximación positiva con un distanciamiento intimidante. Bataille primero y Duchamp luego, transgredieron esta distancia. Lo hicieron sabiamente, usando reproducciones en lugar del original. Fue un vandalismo tímido, pero alcanzó para desacralizar el ícono y declararse como individuos libres. Podríamos interpretarlo como una forma de memificar, pero también como un ejemplo de *filosofía transdisciplinaria*.

Desde hace muchísimo tiempo los estudiantes creen que la educación está ahí para lograr el éxito personal. Lo que no se advierte es que son entrenados y filtrados para satisfacer las necesidades definidas por otros. Generalmente los estudiantes tienen que pagar para participar en esto, para adquirir unidades que representan, pero no son conocimiento. Todo esto parece algo normal. El mismo pensamiento aplicado a los ejércitos militares obligaría a los soldados a pagar por el derecho de ir a la guerra. La idea parece extemporánea, sin embargo, la retórica utilizada en los cambios que se introducen en la educación invariablemente utiliza argumentos de defensa de la competitividad nacional, la promoción de la nación y el liderazgo en el mundo.

Esto me lleva a salirme un momento de los íconos y de los memes para hablar de la educación *Science, Technology, Engineering and Mathematics* (STEM), porque es otra presión colonizadora que distorsiona el conocimiento. STEM no solamente excluye al arte del currículum escolar, sino además asignaturas como Filosofía, o peor, esa que acabo de inventar hace un ratito, la *filosofía transdisciplinaria*, que ni siquiera tuvo oportunidad de ser excluida. Está de moda atacar al sistema STEM, porque se promueve en detrimento de las disciplinas humanísticas. Yo también estoy en contra de STEM y creo que su propuesta debe combatirse, pero no como una resistencia en boga. Aunque el acrónimo nació a fines de los noventa, el concepto de impulsar disciplinas duras para ayudar en el liderazgo mundial de la nación es mucho más antiguo. Comenzó con la crisis de la identidad nacional provocada por el Sputnik Soviético en 1957. Esto generó la promulgación de la ley que se conoció como *National Defense Education Act* del año siguiente, y luego continuó con el documento *A Nation at Risk* [La nación en peligro] de Ronald Reagan en 1983, la *American Competitive Initiative* de Bush Segundo en 2006,

y siguió durante la administración de Barak Obama. El foco siempre estaba puesto en las competencias y en el liderazgo. La justificación del proyecto *Advanced Research Projects Agency for Education* (ARPA-ED) de 2011 expresaba:

Al buscar agresivamente nuevas y mejores formas de educar y capacitar a nuestros ciudadanos, podemos cumplir con esos requisitos, superar a otras naciones y recuperar el liderazgo mundial en educación. Para lograr esto, Estados Unidos debe superar en innovación a la competencia, una competencia que ya está superando a los Estados Unidos y tiene una clara dirección nacional (p. 1).

*Hacer que Estados Unidos vuelva a ser grande*, que es en suma lo que propone esta política, termina siendo una declaración de guerra económica contra cualquier otro país que también quiera ser grande. El slogan de Donald Trump es de hecho una declaración de guerra económica contra todos los países que aspiran a llegar a la grandeza, y los Estados Unidos en esto son, por supuesto, un ícono.

Utilizado correctamente, STEM puede ayudar a resolver muchos problemas y atacarlo resulta regresivo. Porque STEM no es el problema: el real problema es el reduccionismo de un *STEMismo* que trata de apropiarse de la educación en beneficio del ícono. STEM solo representa un segmento del conocimiento, pero los *STEMistas* pretenden utilizarlo aparentando que ocupa todo el campo y eliminar así todo lo que no tenga aplicación práctica, al punto que resulta un requerimiento para ocupar los puestos de trabajo y termina implicando un chantaje social. Con ello, aquellos que no tienen recursos o interés en formarse en el campo tecnológico quedan excluidos, lo que aumenta la estratificación social.

Las escuelas *charter*, mejor financiadas que el resto de las escuelas públicas y a sus expensas, están adoptando esta tendencia. Un artículo sobre una de ellas (LEAP University Academy Charter School) finaliza con la siguiente frase: «De la pobreza a la riqueza – así es el estilo americano. Funciona en Camden; puede funcionar en otros lugares también» (Bonilla Santiago, 2011).

Entretanto también hay un cambio de lenguaje. Creatividad ahora significa ingenio. Mientras que el arte es una herramienta para la exploración abierta, el ingenio consiste en el reordenamiento de elementos conocidos para aumentar su efecto. La meta del ingenio es la de incrementar la productividad en el campo de la práctica, y no la de producir nuevos significados. La especulación en STEM se limita a la solución de tópicos que pertenecen al campo de lo predecible. Los resultados muchas veces merecen admiración y agradecimiento, pero la habilidad de maravillarse, de sacudir las certezas, está disminuida, si no ausente. Este desfasaje hacia la ingeniosidad hace que el arte crecientemente produzca presentaciones espectaculares y carentes de ambigüedad. El conocimiento, así, es tomado como algo absoluto.

El arte como dispositivo para la cognición requiere ambigüedad, pero explora mucho más que eso. La ambigüedad, como la palabra indica, implica dudas e interpretaciones que se distribuyen uniformemente entre dos posibilidades. Es una duda cuantificada y la expectativa está en que una de las posibilidades gane. El arte, sin embargo, es mucho más abierto y versátil, explora lo que podríamos llamar *multigüedad*. La explicación de lo elusivo en la sonrisa de la Mona Lisa, quizás el único elemento que logra escapar de la prisión del ícono, podría ser un ejemplo de *multigüedad*. El resto de la pintura sostiene esa sonrisa, pero es solo en la sonrisa donde hay ausencia de victoria por parte de cualquier posibilidad. Así, la *imposibilidad de definir* es lo que en el arte crea una relación con la ignorancia diferente a la que ofrece cualquiera de las disciplinas *duras* agrupadas en STEM, que asume que una vez que se identifica el problema, uno está obligado a identificar una solución. Cuando el arte se define estrictamente como una herramienta para la resolución de problemas, el supuesto es similar. El problema está ahí y tiene que estar bien formulado y resuelto. Dado que se trata de arte, debe resolverse en una forma creativa, tal vez incluso artísticamente. Esto implica que la obra de arte puede ser reducida a la solución de un problema que, de una manera u otra, ya se conocía.

Por un largo tiempo compartí estos supuestos, y hace algunos años llamé al enfoque *pensamiento artístico* (*Art Thinking*, en su momento, viviendo en Nueva York) porque quería diferenciarlo del pensamiento científico basado en la cuantificación. Hoy me doy cuenta de que el arte es más complejo que eso. En realidad, lo estaba pensando desde una perspectiva funcionalista, entrando en una dinámica centrípeta donde se asume que la solución está dentro del problema y nuestra función es extraerla. El problema en el arte, sin embargo, es centrífugo. Las soluciones son múltiples y se encuentran en cualquier lado. Es más, el arte también es un camino para presentar nuevos problemas que necesitan solución. En ocasiones su potencia, justamente, proviene de no resolver un problema, una de las razones por la cual el *pensamiento artístico* no resulta un concepto suficientemente amplio. A principios de los años veinte, René Magritte y Victor Servranckx escribieron que, a diferencia de los buscadores de oro, los artistas crean lo que buscan *mientras* buscan. Esto significa que, hasta cierto punto, no hacemos arte permaneciendo en el campo de lo conocido o extrapolando de él. Hacemos arte entrando en el campo de la ignorancia, de lo desconocido y lo incognoscible, asumiendo riesgos y sin tener idea de lo que estamos haciendo.

A menos que estemos concentrados en la fabricación de íconos, trabajamos sin saber exactamente qué cosa es arte. Mucho de lo que hacemos no es más que un intento de averiguarlo, aun si el producto parece ser arte y lo vendemos como tal. En términos del conocimiento, las consecuencias de esta vacilación o duda es más seria. Mucho de la producción artística no es más que una muestra de ingenio y conocimientos recocidos envueltos en un envoltorio artístico y que no contribuyen a la cultura.

Si tuviéramos que hablar de nuestra relación con el Universo en términos geográficos, el conocimiento solamente ocupa un pequeño territorio. Es un territorio ya conquistado y nos esforzamos por ampliarlo. La educación como la conocemos está enfocada en, por lo menos, memorizar su propio mapa y luego quizás tratar de hacerlo más grande. Las estrategias cuantitativas como aquellas que son empleadas por la ciencia son aplicadas cautelosamente en su exploración. Los científicos buscan puntos predecibles que se remontan a lo que ya es sabido. Los puntos aún no están en el mapa, pero tienen que encajar en él para ser aceptables. El arte, sin embargo, escapa a esto porque la ignorancia en términos del arte es impredecible. Es un territorio para ser explorado sin precondiciones. Esto nos enfrenta a la disyuntiva sobre qué territorio queremos habitar, cuándo y cómo sobrevivimos en él, y cómo deberíamos ser educados de acuerdo a nuestras decisiones.

Generalmente suponemos que habitamos en el terreno de lo conocido. Tenemos que aprender a circular en él, siguiendo las reglas del país y respetando los marcadores. Los marcadores son íconos. Si no los respetamos nos castigan, tenemos que pagar multas o nos mandan al exilio. Cuanto más sepamos sobre el territorio y sus reglas, mejor funcionaremos. Aprendemos el nombre que fue dado a las cosas y cómo hacer funcionar a esas cosas para nuestro beneficio. Cuando algo no encaja en este panorama práctico, hay otra zona no-práctica que utiliza su propio tiempo. Allí encontramos los rituales religiosos y políticos, y las actividades correspondientes al ocio en general. En última instancia, estas actividades también sirven a propósitos prácticos, dado que ayudan a mantener la estructura de poder y alimentan a la economía por medio del consumo. Esto es lo que hace la educación normal. STEM la dinamiza aún más con una agenda clara, e introduciendo cambios en el lenguaje para que la educación parezca abierta.

Existen muchos tipos de ignorancia: la ignorancia feliz que el Rey Hassan II le deseaba a su pueblo, la ignorancia curiosa de las cosas predecibles y la ignorancia curiosa de las cosas impredecibles. Esta última engloba a todos los asuntos no-prácticos a los cuales no podemos asignarles soluciones probables como ¿Existe Dios?, ¿Qué pasaba antes del Big Bang?, quizás incluso, ¿Qué es el arte? Los otros temas, más convencionales, ocupan el espacio entre lo que sabe el especialista o el docente y lo que sabe el ciudadano o estudiante promedio. Llenar esos espacios con conocimiento es la tarea de la educación convencional y, desafortunadamente, moldea las formas en que se nos enseña. Para los científicos, el espacio entre lo que se sabe y lo que no se sabe puede ser predecible por lo que se sabe. El hecho que es predecible a menudo recién se revela una vez que se le ha identificado. Para el artista lo impredecible se hace más preciso, pero no llega a disolverse.

Desde un punto de vista educativo, esta definición convencional de ignorancia es tramposa, porque no contempla lo desconocido. Solo trata del conocimiento

existente que algunos poseen y otros no. Curiosamente, es *lo* desconocido lo que podría, si se enseñara correctamente, ser potencialmente abordado desde las humanísticas. El peligro del STEMismo es que se concentra en el acceso al conocimiento convencional e ignora *lo* desconocido hasta el punto de hacernos creer que la verdadera ignorancia, lo incognoscible, no existe. Y si existiera, debería ser algo de lo que se ocupara la religión y no —Dios nos ampare— la imaginación.

Aunque, hasta donde sé, no se articula de esta forma, la diferencia entre una pedagogía constructivista progresiva y una pedagogía convencional linda en las diferentes percepciones de lo que se desconoce y *lo* desconocido. La educación progresista intenta escaparse de las limitaciones metodológicas dadas por una ignorancia basada en la falta de acceso. Al fomentar la exploración y el descubrimiento, las fronteras del conocimiento se vuelven porosas y algunas moléculas de lo que es incognoscible pueden ser inhaladas para despertar la creatividad. El desafío para lograr que el aprendizaje suceda de la mejor manera en una exploración conjunta está, probablemente, en la abolición del poder del maestro, lo que resulta una parte fundamental.

La mayoría del aprendizaje convencional está basado en descubrir los nombres de las cosas que ya han sido llamadas. Esto sucede porque la mayoría de las cosas ya tienen nombre. Nombrar es una forma de apropiación, desde los nombres que les damos a nuestros hijos y mascotas, a la marca de hierro caliente del ganado, desde los números tatuados en los campos de concentración hasta los escritos en los brazos de las personas que buscan asilo. Una vez que tiene nombre, lo nombrado se vuelve propiedad, y luego, lo que se comparte son los nombres y los números, pero usualmente no lo nombrado. Esto quizás explique toda la confusión en torno a la palabra Macedonia, que no afecta a la propiedad de la tierra. Solo podemos nombrar aquellas cosas que aún no han sido tomadas, y en nuestra vida diaria aquellas son muy escasas. En una de mis clases creímos haber identificado una de ellas: el espacio vacío que existe en los agujeros del mango de las tijeras.

Resultó que incluso esto ya tenía su nombre. En inglés se llaman *finger holes* o *agujeros para los dedos*, y en español son *los ojos de la tijera*. Esto nos planteó unas especulaciones antropológicas inesperadas sobre cómo se nombran las cosas en diferentes culturas. No importa en qué cultura, el acto de nombrar es un acto creativo. Las tijeras mismas son solamente un resultado del ingenio. Cuchillas, ejes, manos y palancas, son todos ingredientes ya conocidos que solamente necesitaban ser combinados correctamente. Pero los nombres no se conocían y necesitaban una creación más allá del ingenio. Es, en este caso, una creación de nivel bastante bajo, aunque creación al fin. En inglés es solamente una descripción literal, realista, que indica la función. En español, por lo menos, es una analogía visual, aunque superficial y simplista. Hay por lo menos algo que intuye la metáfora. Lo importante es que en ambos casos trataron con algo que no se conocía y para lo

cual se tuvo que crear. No fue una hazaña artística porque solamente se llenó una ausencia sin iniciar un proceso. Al nombrar no se elaboró una poética. En realidad, a nadie le importa mucho qué nombre tienen esos agujeros. Pero no debemos despreciar la libertad absoluta de dar nombres en el territorio de lo desconocido. Esto nos acerca un poco a una comprensión de qué cosa es el arte. El arte es nuestra mejor herramienta para explorar *lo desconocido* porque no importa qué nombres creamos. Los nombres siempre son efímeros, son etiquetas aplicadas y solamente nos dan la sensación de un conocimiento absoluto, sin transmitir ese conocimiento.

En el arte podemos nombrar, desnombrar y renombrar. Quizás le perdamos el respeto a los íconos y hagamos memes sobre ellos. Quizás memifiquemos hasta agotar el proceso y terminemos fabricando un ícono. Quizás ordenemos, desordenemos y reordenemos. Quizás —en palabras de Stuart Hall— articulemos, desarticulemos y rearticulemos. La articulación, según él, es solo un estado final arbitrario: un orden provisional y pasajero abierto a una rearticulación posterior y a nuevos sistemas de orden. Desde una perspectiva cognitiva, una obra de arte puede, por lo tanto, verse no como una cosa acabada, no como un ícono final y estanco, sino como una articulación temporalmente terminada bajo condiciones arbitrarias elegidas. Acá es donde, en mi confrontación de íconos y memes, los íconos reclaman un estatus similar a los nombres. Obstaculizan la libertad de rearticulación, imponen un orden preestablecido y sirven para fijarlo. La memificación permite el cambio de nombre en forma interminable. Usada para la irreverencia y el humor, su potencial para explorar nuevos conocimientos y posibilitar el acceso a ellos por encima de las presiones de colonización, aún no ha sido explotada. Pero el acento no debería estar en la rearticulación, la memificación o los cambios de nombre. En última instancia, estas no son más que habilidades. El acento debería estar en la libertad y en cómo la usamos para cuidarla y ser quienes queremos ser.

Luego de redactar este texto encontré un artículo de un equipo de científicos que investigaron lo que titularon «Topología de una red óptima para el comportamiento colectivo receptivo» (Mateo y otros, 2019). En él, hablan de consenso u orden colectivo como algo diferente a la capacidad de respuesta colectiva. El grado de capacidad de respuesta es lo que realmente define el comportamiento colectivo, que se ve afectado por determinados líderes a los cuales los autores del estudio también se refieren como *agentes obstinados*. En grupos de animales, como por ejemplo bandadas de pájaros, estos agentes reaccionan a alguna perturbación externa proveniente del medio ambiente. Identifican fuentes de alimentos o depredadores y el líder proporciona un canal para inyectar perturbaciones locales en el comportamiento colectivo emergente. El artículo llamó mi atención porque lo encontré aplicable al arte. Imaginé que en nuestro caso el artista es en realidad el *agente obstinado* que inyecta perturbaciones en el comportamiento colectivo. El grupo en consenso o el comportamiento colectivo se encarga de absorber la

perturbación iconizándola. Esta dinámica se vuelve parte del orden hasta que una nueva perturbación aparezca.

Nuestra misión como artistas entonces está en estudiar cuidadosamente el consenso y determinar cuál parte es constructiva y cuál es destructiva para el bienestar común. Qué parte emergió orgánicamente para ese bienestar y cuál fue impuesta para servir intereses ajenos. Este análisis es fundamentalmente una actividad política, que oportunamente requiere perturbaciones. Como artistas, nuestra tarea es perturbar para corregir el consenso. Lo que debemos cuestionar es si queremos que la capacidad de perturbar se reserve a unos pocos poderosos o que se comparta colectivamente y se utilice no solamente en forma responsable, sino permanentemente. Como artistas ciudadanos nuestra tarea es equipar a todos para ayudar en esa perturbación. Esta tarea es, por lo tanto, fundamentalmente una actividad pedagógica. En ella, el ícono se limita a representar y a colonizarnos de acuerdo a valores conocidos y muchas veces interesados. El meme, en cambio, nos ofrece la posibilidad de ser libres y la todavía no explotada tarea de generar significados que sirvan a nuestros intereses.

## REFERENCIAS

Advanced Research Projects Agency for Education (2011). Wining the Education Future: The Rol of ARPA-ED [Ganar el futuro de la educación: el papel de ARPA-ED], 1-16. US-Department Education. Recuperado de <https://www.ed.gov/sites/default/files/arpa-ed-background.pdf>

Becker, H. y Seddon, D. (2018). Africa's 1968: Protest and Uprisings Across the Continent [África de 1968: protestas y levantamientos en todo el continente]. *Review of African Political Economy online*. Recuperado de <http://roape.net/2018/05/31/africas-1968-protests-and-uprisings-across-the-continent/>.

Bonilla-Santiago, G. (19 de diciembre de 2011). STEM and Urban Schools: Opportunities to Escape Poverty's Cycle [STEM y escuelas urbanas: oportunidades para escapar del ciclo de la pobreza]. *U.S. News & World Report*. Recuperado de <https://www.usnews.com/news/blogs/stem-education/2011/12/19/stem-and-urban-schools-opportunities-to-escape-povertys-cycle->

Christie's (24 de abril de 2015). Smile On: How the ultimate Pop icon conquered the U.S. [Sonríe: cómo el último ícono del pop conquistó los EE. UU], Christie's catalogue for Post-war and Contemporary Art. Recuperado de <https://www.christies.com/features/Warhol-Mona-Lisa-5898-1.aspx>

Fox, M. (12 de noviembre de 2018). Education is in the Crosshairs in Bolsonaro's Brazil [La educación está en la mira en el Brasil de Bolsonaro]. *The Nation*. Recuperado de <https://www.thenation.com/article/brazil-bolsonaro-education-repression/>

Horton, M. y Freire, P. (1990). *We Make the Road by Walking. Conversations on Education and Social Change [Hacemos el camino caminando. Conversaciones sobre educación y cambio social]*. Filadelfia, Estados Unidos: Temple University Press.

Mateo, D., Horsevad, N., Hassani, V., Chamanbaz, M. y Bouffanais, R. (2019). Optimal network topology for responsive collective behavior [Topología de una red óptima para el comportamiento colectivo receptivo]. *Science Advances*, 5, (4). doi:10.1126/sciadv.aau0999

# ARTÍCULOS

Wittner, L. (29 de diciembre de 2018). The United States is First in War, But Trailing in Crucial Aspects of Modern Civilization [Estados Unidos es el primero en la guerra, pero está a la zaga en aspectos cruciales de la civilización moderna] [Entrada de blog]. Recuperado de <https://zcomm.org/zblogs/the-united-states-is-first-in-war-but-trailing-in-crucial-aspects-of-modern-civilization/>