

Cerdo-jabalí. La enseñanza del arte y sus contextos

IÑAKI IMAZ

Debemos transformarnos en despiadados censores de nosotros mismos

Alain Badiou

De niños aprendemos que cerdo y jabalí provienen de la misma familia. Y, con ello, interiorizamos la idea de que el primero es un ser sucio y estúpido que no ha sido capaz de defender su libertad, mientras que, por el contrario, vemos al segundo como una especie de proscrito heroico o justiciero animal que en algún momento futuro quizá libere al pusilánime cerdo de su yugo. La idea de familia (el guión escrito entre cerdo y jabalí) posibilita la existencia de toda una serie de convencimientos absurdos. Eliminar el guión significaría comenzar a ver en sí mismo cada uno de los términos de la relación. Pero, ¿existe de verdad un “sí mismo” que ver o, por el contrario e inevitablemente, todo a nuestro alrededor son familiaridades indisolubles? ¿Qué sería un cerdo en sí mismo, sin relación alguna con el jabalí o con cualquier otro animal?, ¿qué sería un jabalí?

Si un “sí mismo” supone un adentro y un afuera con el que relacionarse y, por tanto, unos límites, quizá nada ni nadie pueda ser alguna cosa sin un contexto familiar que lo defina. Si esto a su vez es condición indispensable de la existencia, o al menos de nuestro modo de pensar en ella, la única manera posible de superar la herencia recibida y crear algo que vaya más allá de la autocomunicación será tratar de alejarse de la casa parental hacia nuevos entornos de relación.

En consecuencia, lo verdaderamente liberador para el cerdo no sería ni tratar de ser un cerdo “auténtico” ni tender hacia el jabalí, sino poder formar conjuntos tales como cerdo-gato, cerdo-araña o, incluso, cerdo-roble. En el caso del jabalí, sus posibilidades emancipatorias pasarían seguramente por abandonar la condición imaginaria de libertador individual y contar con la posibilidad de devenir, por ejemplo, hormiga u oveja, seres gregarios por excelencia en los que es difícil encontrar casi ninguna cualidad épica con la que identificarse.

En la enseñanza, quizá debiéramos comenzar a dejar de preocuparnos por el guión familiar que nos ata a nuestros alumnos. Ellos no son el ejemplo máximo de inocencia, de frescura, de libertad, de desconocimiento, de irresponsabilidad, de ilusión, de apertura creativa. Lo mismo que tampoco nosotros somos la figura de la experiencia, la norma, la academia, el conocimiento, la ayuda desinteresada, la resignación o la imposición. Una tablilla babilónica de ladrillo, cuya edad ha sido calculada en 3.000 años por lo menos, dice: “La juventud de hoy está corrompida hasta el corazón, es mala, atea y perezosa. Jamás será lo que la juventud ha de ser ni será nunca capaz de preservar nuestra cultura”. Los estereotipos relacionales que llevamos interiorizados constituyen una dificultad clave en la enseñanza.

Más allá de la simple transmisión de informaciones, las verdaderas experiencias de conocimiento no se producen, por lo general, cuando nos empeñamos en mantener ciertos estándares de relación, sino precisamente cuando se da algún tipo de desviación tendente a la generación de nuevos vínculos. Toda aquella metodología que sirva para generar cierto

desorden en el sistema de enseñanza o modelo relacional establecido en un contexto cualquiera será la que propicie un salto significativo en la evolución técnica y el desarrollo integral de los individuos. No me refiero exclusivamente a la enseñanza reglada, sino a cualquier tipo de situación en la que la transmisión del conocimiento siga el cauce unidireccional profesor-alumno, cauce que, por otra parte, es el único que conozco. La idea de la institución educativa como fundamentalmente represora, anclada en el pasado e inmovilista (idea que, al menos en nuestro entorno próximo, se tiene de la Universidad) no libera al resto de centros de enseñanza, sean del tipo que sean, del peligro fundamental de la institucionalización. Hablo precisamente del riesgo de construir contextos en base a una idealización excesiva tanto de sus elementos como del contexto en sí. Ni las Universidades son cerdos, ni los jabalíes existen en este asunto. Creo que el problema está en otro lado.

Cuando hablamos de enseñanza del arte, lo que al fin y al cabo pretendemos desde la posición de profesores es ayudar a algunas personas a producir obras “mejores”, entendiendo por “mejor” el hecho de que trasciendan el “uno mismo” y se conviertan en deseables para otros. Al tratar de hacer algo “bien”, más que alguna cosa o alguna imagen en concreto, lo que en realidad anhelamos es que nuestro deseo se convierta en deseo del Otro, que lo que nosotros queremos sea lo que precisamente y como por casualidad quieren los demás también. Todas las ideas que manejamos acerca de “lo bueno”, “lo correcto”, “lo actual”, etc., no son otra cosa que nuestra manera de apelar a una instancia superior que nos libere del sentimiento de desamparo que precisamente ella misma nos provoca. Buscamos que nuestro deseo quede inscrito y sea reconocido en la red simbólica en la que vivimos. Tratamos de hacer valer nuestra dignidad, deseamos de alguna forma ser devorados, pasar de sujetos a objetos, disolvemos en el mundo, en la comunidad de la que, aun siendo parte, no nos sentimos nunca del todo integrados. Podríamos decir que pretender trabajar bien es, quizá, desear el propio deseo y que ello es síntoma de vitalidad, ya que lo contrario no significaría sino el fin de toda experiencia. Pretender trabajar bien es, entonces, como amar. Y amar es en gran medida desear ser amado, desear ser objeto de deseo, desear ser lo que a la otra persona le falta, desear ser precisamente lo que no tiene y darle lo mismo a cambio, lo que no tenemos, nuestro deseo de ella.

Por tanto, como profesores, intentamos ayudar al alumno a que desarrolle una técnica propia para que trascienda su “sí mismo” y se convierta en otra cosa, para que consiga ser amado sin resultar aplastado, para que alcance a romper esas relaciones ideales, esos guiones que lo vinculan a modelos inexistentes y lo condenan al empleo de técnicas repetitivas y carentes de interés. Pretendemos liberar al cerdo del jabalí y viceversa, porque uno no representa sino el yo ideal del otro, y esto, a su vez, no es sino una estratagema psicológica para resultar amables ante los ojos de ese poder superior que engloba todos los guiones posibles. Al enseñar a borrar el guión tratando de predicar con el ejemplo (intentando renovar ese otro guión que supuestamente es el único posible entre maestros y aprendices), buscamos la toma de conciencia y la consecuente relativización de las soluciones tanto objetuales como relacionales ensayadas en un momento dado. Intentamos mostrar cómo generar contextos que provoquen la necesidad de objetos y técnicas nuevas (más cercanas a la verdad del deseo personal) antes que objetos y técnicas para contextos preexistentes. El conocimiento, si es que se produce, lo hace al desplazar guiones y crear nuevas relaciones, al desordenar la realidad.

Pero este papel liberador que como profesores nos arrogamos es, por supuesto, también ideal. Al ser conscientes de ello, podemos decir que cualquier tipo de contexto resulta

potencialmente propicio para la enseñanza efectiva del arte y que lo que importa es que seamos capaces de ponerlo siempre en duda. Especialmente en esas ocasiones en que corremos el riesgo de que el contexto se vuelva transparente porque lo consideramos como el único o el mejor posible.

Iñaki Imaz es profesor de la Facultad de Bellas Artes de Bilbao.

CC

Este artículo está bajo una licencia Recono-NoComercial-CompartirIgual de Creative Commons, bajo la cual se permite copiar, distribuir y comunicar públicamente los textos y las traducciones sin fines comerciales, y además se permite crear obras derivadas siempre que sean distribuidas bajo esta misma licencia. Licencia completa:

<http://creativecommons.org/licenses/by-nc-sa/2.1/es/legalcode.es>