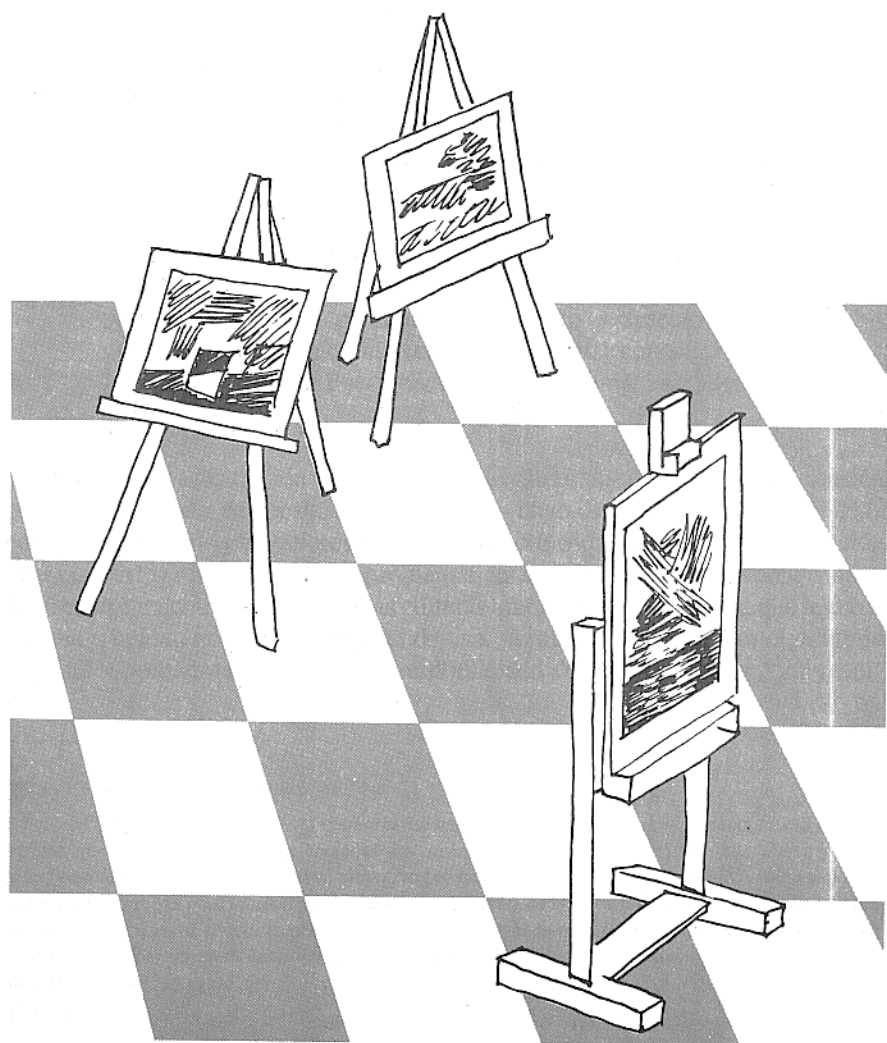


**La Escuela de Artes Plásticas
Historia y Proyecto**

Por: María del Socorro Cruz



LA ESCUELA DE ARTES PLÁSTICAS HISTORIA Y PROYECTO

Por: María del Socorro Cruz

I. Historia

La historia de la Escuela de Artes Plásticas se desarrolla dentro del marco institucional del Instituto de Cultura Puertorriqueña. El 21 de junio de 1955, por mandato de ley se funda el Instituto de Cultura Puertorriqueña como corporación pública,

“Con el propósito de contribuir a conservar, promover, enriquecer y divulgar los valores culturales del pueblo de Puerto Rico, y para más amplio y profundo crecimiento y aprecio de los mismos, se crea una entidad corporativa que se conocerá como Instituto de Cultura Puertorriqueña y se designará en adelante como Instituto.”¹

La idea de una institución normativa para la cultura suscitó una amplia discusión pública —a favor y en oposición al proyecto— cuyo discurso giró alrededor de la noción, el contenido y los valores de la cultura puertorriqueña. La conceptualización misma de la ley refleja ese núcleo problemático. La nacionalidad puertorriqueña se forjó en el encuentro y choque de las culturas amerindias; la española, que lejos de ser una totalidad homogénea, resulta de una pluralidad de luchas por el dominio regional y político- económico y la multiplicidad de etnias africanas,* cuya di-

1. Ley 89, Sección 1. Creación del Instituto.

* Pero más allá de las circunstancias que forzaron su llegada a Puerto Rico, hay que recordar el enorme influjo que tuvieron en nuestra sociedad los miles de jóvenes ashantis, yorubas, ibos, jelofes, senegaleses, dahomeyanos, lucumíes, minas, angoleños, guineanos, carabalíes y otros sobre aspectos tan diversos como la producción agraria, la música, la dieta, los hábitos sociales gregarios, el gusto por vestir y lucir bien, el teatro, la poesía, la sensibilidad y el humor puertorriqueños. A pesar de las adversidades, los innumerables atropellos y la explotación de que fueron víctimas, tuvieron la voluntad de perpetuar aquí su genio. (Picó, F., *Historia General de Puerto Rico*. Huracán: Río Piedras, 1986, pág. 144).

ferenciada riqueza constituye una ganancia de la historiografía más reciente. Se debaten pues, cuáles son las aportaciones de cada uno de esos núcleos geoculturales, cuáles son los aspectos simplemente accesorios y cuáles son los elementos constitutivos de la cultura nacional. Uno de los aspectos menos obvios, pero de mucho peso sociológico, se relaciona con el racismo. Cuatro siglos de dominio español, esclavitud indígena y africana dio margen a relaciones sexuales interraciales. El resultado es una mezcla de rasgos que le imprimen un carácter particular al racismo puertorriqueño. Este se expresa a veces con ironía: "¿y tu abuela en dónde está?" y otras con eufemismo reveladores: "es negro, pero decente"; "es negro, pero tiene alma de blanco". La ley apunta hacia la obligación histórica de conocer ese pasado, comprender este presente y conservarlo.

Otras de las líneas del debate se centra en la intervención de la cultura norteamericana. Desde el 1898, que Puerto Rico pasa a ser territorio de los Estados Unidos de Norteamérica, la vida social puertorriqueña ha recibido una extraordinaria influencia norteamericana. Esa intervención se dramatiza a partir de la década del cuarenta (40) por las modificaciones en los estilos de vida social que acompañan la entrada de la economía industrial. En este contexto se discute el fenómeno de la transculturación y se alerta a la necesidad de conservar no sólo el pasado remoto, sino de proteger el presente. La ley apunta hacia la tarea de cuidar y enriquecer un patrimonio cultural que particularmente el sector independentista percibe amenazado. Es muy claro, pues, que en el fondo del debate sobre la fundación del Instituto, había otro mucho más radical, el de la identidad nacional. Así parece entenderlo Ricardo Alegría cuando afirma...

"Cultura es, sobre todo, concepto y manera de vida; es estado espiritual que define la fisonomía de una gente, de una nacionalidad."²

La estructura ordenadora del Instituto implica la selección de aquellas expresiones de la actividad creadora que reflejan formas fundamentales de ese "estado espiritual" del pueblo puertorriqueño. Los programas organizativos responden al interés primario de proteger y estimular un mayor conocimiento de la producción nacional en la esfera de la literatura, el teatro la música, las artes plásticas, el folclore y la artesanía popular. También debía desarrollarse, desde esta institución, un proceso de investigación histórica y antropológica, además de iniciar trabajos de conservación arqueológica.

2. Alegría, Ricardo. *El Instituto de Cultura Puertorriqueña 1955-1973*. Barcelona, 1978, pág.11.

El análisis de estos objetivos que aúnan la misión y las metas del Instituto de Cultura Puertorriqueña, revela una complejidad intrínseca a su existencia. Se trata de la ambigüedad en los matices de la ideología subyacente. El origen de este fenómeno no se encuentra en el Instituto, sino en el Partido Popular Democrático. No puede olvidarse que el PPD nace con una afirmación autonomista-independentista. En este sentido, el populismo del PPD es cónsono con una defensa de la nacionalidad. En segundo lugar, la ideología que permea la plataforma del PPD es suficientemente amplia, como para permitir la participación de personalidades identificadas con distintas posturas políticas. En tercer lugar, la práctica propuesta en la plataforma del partido, de cara a las necesidades de Puerto Rico, era tan urgente que posibilitó la colaboración estrecha del sector independentista. No es de extrañar, pues, que intelectuales y artistas de aquella procedencia encontraran un espacio de producción bajo la égida del populismo del PPD y con la anuencia de Tío Sam.

En el área de las artes plásticas se reiteran los fines y propósitos de la institución. Debía fomentarse el estudio de la producción plástica nacional y posibilitar su divulgación para hacerla accesible a la mayor parte del pueblo puertorriqueño. A la misma vez, se hizo patente la necesidad de garantizar la continuación de esta actividad artística, que cumplía a la vez funciones políticas e ideológicas. A estos objetivos responde el establecimiento de talleres de arte como espacio de trabajo creador para los artistas y para la enseñanza del arte de los jóvenes que reconocieran una vocación artística. Los talleres se organizaron en base al modelo artesanal europeo tradicional...

“En los talleres, los estudiantes trabajan en estrecho contacto con el artista-maestro, actuando a la vez como aprendices y ayudantes suyos. Esto les proporciona la oportunidad de llegar a ser eventualmente nombrados auxiliares del maestro, caso que ha ocurrido con varios de nuestros estudiantes.”³

Taller	Maestro	Estudiantes
Artes Gráficas	Lorenzo Homar	José R. Alicea Antonio Martorell Myrna Báez José A. Rosas

3. Ibid. pág. 42.

Escultura	Francisco Vázquez (Compostela)	Tomás Batista Rafael López de Campo Luis Medina Rubén Rivera
Vitales	Arnaldo Mass	Augusto Marín José Iranzo
Cerámica	Amadeo Benet	Fernando Rosado Julio Namán Reynaldo Colón
Mosaicos	Rafael Ríos Rey	

Los talleres crecieron en un doble movimiento cualitativo y cuantitativo. A la misma vez que cumplían exitosamente sus fines originales, surgían nuevas necesidades. Por un lado, reunían los talleres a un número excepcional de los mejores artistas en calidad de maestros y los aprendices de entonces, son algunos de los más prestigiosos artistas de hoy. Por otro lado, se plantea que la excelencia en el desarrollo de las destrezas artísticas debía ir acompañado por el conocimiento de la cultura nacional y de una cultura universal.

En el año 1965, se vuelve a legislar una enmienda a la Ley 89 en la sección 4, Inciso (a), para adicionar un número (13)...

“Organizar y establecer un programa para la enseñanza de técnicas artísticas y materiales relacionadas con la cultura puertorriqueña,...”⁴

Así, pues, el Acta 52 de 1965 le otorga al Instituto la facultad de fundar un programa de enseñanza técnica y cultural. Con la aprobación de esta enmienda comienza el proceso de superar la condición de especialidad del taller a un nuevo nivel en que se conserva el adiestramiento necesario para el desarrollo del talento integrándolo con una formación cultural más amplia. Es el Acta 52 la que abre el espacio para el desarrollo de un currículo que incluyó Historia de Puerto Rico, Literatura Puertorriqueña, Historia del Arte y Estética.

Es importante destacar que el Acta 52 también le concede al Instituto el

4. Acta 52, junio de 1965.

poder de emitir un certificado en que se le reconoce al estudiante la aprobación satisfactoria del programa de destrezas técnicas y materiales relativa a la cultura.

“...y otorgar a cualquier persona que haya aprobado satisfactoriamente los requisitos académicos, un certificado académico acreditativo de haber cursado estudios especializados en artes plásticas y materiales relacionados con la cultura puertorriqueña.”⁵

En el año 1969, con aprobación de la Ley 94, el Departamento de Instrucción Pública reconoce al Programa de Artes Plásticas del Instituto “que los estudiantes egresados pudieran ejercer como maestros del sistema de instrucción pública” a condición de que los alumnos cumplirán además con los requisitos necesarios a la obtención de la licencia para maestros, reglamentada por el mismo Departamento de Instrucción Pública. El entonces Secretario de Instrucción, Ramón Mellado Parson, certificó el Programa de Artes del Instituto como una “Escuela Técnica”, adscrita al Distrito Escolar de San Juan Este.

En el año 1971, se legisla otra enmienda en la que se le reconoce un valor institucional al poder que el Acta 52 le otorgó al Instituto de emitir certificados de acreditación por los estudios aprobados en el programa de arte. “...estos certificados expedidos por el Instituto de Cultura Puertorriqueña tendrán el mismo valor que los correspondientes expedidos por otras instituciones de enseñanzas acreditadas en Puerto Rico y como tales serán reconocidos y admitidos para todos los fines donde se exigieran...”

En septiembre de 1976 el programa de Artes del Instituto ocupa la sede actual, el antiguo edificio de beneficencia y manicomio en los terrenos del Castillo El Morro en San Juan. La nueva ubicación significó también la consolidación de un cambio en la nomenclatura. El “programa para la enseñanza de técnicas artísticas y materias relacionadas con la Cultura Puertorriqueña” fijó su intitulación como Escuela de Artes Plásticas, con la dirección de José Oliver y una facultad compuesta por Compostela, Frank Cervoni, Luis Henández Cruz, Rafael Ríos Rey y Eugenio Méndez. Se organizó un currículo para cuatro años. En los primeros dos los estudiantes debían adquirir las destrezas básicas en las técnicas plásticas y las artesanías; en su tercer año debían elegir una especialización.

Queremos llamar la atención sobre estos eventos. EN PRIMER LUGAR, el acta 52 facultad al Instituto para establecer un programa de enseñanza

5. Ibidem

de técnicas artísticas y no una escuela de arte. Esta diferencia tiene grandes implicaciones. La fundación de una escuela presume la formulación de un modelo, metas y objetivos cuya realización se instrumenta mediante proceso educativo. Asimismo, un proyecto institucional de aprendizaje requiere la elección de metodologías afines a los objetivos establecidos y a desarrollar sistemas de evaluación. En síntesis, modelo teórico-filosófico, currículo, metodología y evaluación son los elementos constitutivo de cualquier proceso de educación institucional. La Escuela de Artes Plásticas se origina sin explicitar este conjunto orgánico y su crecimiento espontáneo por veinte años resulta en una situación muy compleja.

EN SEGUNDO LUGAR, el Acta que avala el poder acreditativo del Instituto —también otorgado por fiat legislativo mediante el Acta 52— no garantiza la equivalencia de ese certificado con un grado de bachiller. Para convertir el certificado otorgable por el Instituto en un grado de bachiller, el Instituto hubiese tenido que efectuar una reforma institucional que instrumentara ese programa con la estructura apropiada a un centro docente de enseñanza superior. La propuesta de un centro de enseñanza artística para nivel superior tendría que haber sido sometida para su evaluación y aprobación al Consejo Superior de Enseñanza, cuerpo rector que tiene a su haber esta función institucional en Puerto Rico. Este proceso tampoco ocurrió.

En síntesis, la Escuela de Artes Plásticas funcionó en los últimos diez y seis años, de 1970 a 1986, como si fuese un centro de enseñanza de educación superior sin haber sometido a los organismos correspondientes un proyecto artístico-académico e institucional. Así parece entenderlo la Health Education and Welfare de Estados Unidos cuando le niega a la Escuela de Artes Plásticas la concesión de becas BEOG, a pesar de que la mayoría de los alumnos cualifican para la misma.

El análisis crítico de la historia de la Escuela de Artes Plástica permite identificar algunas áreas problemáticas.

Primero: El hecho de que la Escuela de Artes Plásticas procede de los talleres del Instituto determina la pervivencia subyacente del modelo artesanal a través del crecimiento espontáneo de la Escuela. Ese modelo particular de taller responde a las necesidades históricas de los artesanos en su lucha político-jurídica por afirmar su libertad de producción y venta en los nuevos centros urbanos dentro de una sociedad de estructura feudal. Es necesario elevar a la conciencia la historicidad de ese modelo artesanal existente para superarlo como parte del proceso de fortalecimiento del taller. Es necesario ampliar y enriquecer el taller sobrepasando esa identidad entre taller y práctica. La apropiación y dominio de las destrezas artísticas puede convertir también el taller en un espacio que estimule la búsqueda, la curiosidad, la experimentación, la investigación y la reflexión,

la crítica y la evaluación. Superar el modelo artesanal permitiría establecer una relación dialéctica en que maestro y alumno desarrollen su vocación artística.

Segundo: Algunos de aquellos aprendices de ayer, artistas prestigiosos hoy, continuaron su desarrollo artístico en academias europeas y constituyen una parte importante de la facultad de la Escuela. En consecuencia, ocurre una situación curiosa. Mientras que la práctica de la enseñanza en el taller se mantiene dentro del modelo artesanal, se postula una concepción del arte teóricamente académica que determina gran parte del currículo.

Es necesario someter a crítica la conceptualización académica en la enseñanza del arte ubicándola en su contexto histórico-social. La normatividad para la práctica artística mediante reglas que se establecían en las Academias, especialmente las francesas, —Academia de la Lengua y Literatura en el 1635, la Real Academia de Pintura y Escultura en el 1648— forma parte de un proceso mucho más amplio político-ideológico y filosófico-científico. Políticamente, la monarquía se afirma frente a la nobleza feudal recuperando las prerrogativas administrativas y la unidad jurídica del Estado, a la vez que, desarrolla la ideología del poder divino. La filosofía cartesiana tiene una influencia medular por las reglas sistemáticas para el conocimiento y la universalidad racionalista de la claridad y la distinción como criterio de verdad. El racionalismo cartesiano tiene su complemento teórico en la física de Galileo después de la revolución copernicana. Una visión mecanicista del universo que se concibe en términos de pesos, figuras geométricas, volúmenes, distancias y movimiento, elementos que lo hacen cognoscible por la regularidad de sus leyes. Socialmente, esta visión mecanicista del universo y la legalidad del conocimiento “verdadero” se complementa con una economía manufacturera en desarrollo de la mecanización del trabajo productor de plusvalía. Si bien es cierto que la reyecía y la burguesía se aliaron temporariamente en la defensa de sus intereses particulares, prevaleció la unidad del poder estatal y jurídica; también se intentó recuperar la unidad religiosa y mantener la universalidad del latín como lengua científica. Con la capacidad expresiva del arte, no es extraño, pues, que se le hiciera imprescindible al absolutismo monárquico someter la actividad artística a una reglamentación representativa de modelos ejemplares o clásicos. Las Academias se ocuparon de esa normatividad histórica de los paradigmas artísticos. El estudiante de arte podrá apropiarse de los valores estéticos que corresponden a esa estructuración académica con la conciencia de que estos valores no son los únicos existentes. Sin negar el peso específico que tuvo ese racionalismo clásico, el academicismo no logró dominar por completo la libertad creativa de los artistas del siglo XVII. Sin embargo, lo que me parece más importante es la diversidad estética en los siglos subsiguientes.

tes: romanticismo, realismo, impresionismo, expresionismo y toda la gama de "ismos" durante el XX. Al abrir el espacio del conocimiento estético se puede elevar la conciencia del estudiante de arte hacia la libertad de sus opciones de expresión. El estudiante podrá entonces asumir la responsabilidad de su propio lenguaje plástico.

Tercero: La ausencia de un examen críticamente riguroso respecto al propio crecimiento resulta en una tercera línea que cruza las primeras dos expuestas. Existe en la Escuela una concepción romántica del artista. En el movimiento romántico de principios del siglo XIX se concibe al artista como un ser dotado de una capacidad creadora de origen divino. En la teoría romántica se entiende que el genio, en virtud del don y talento que posee, tiene por naturaleza dentro de sí todo lo que necesita para la creación artística. En la Escuela se maneja esta concepción en el discurso cotidiano y permea una actitud anti-intelectual que rechaza la actividad reflexiva y teórica sobre el arte. En tanto ese romanticismo subterráneo opera como ideología, limita la posibilidad de un diálogo crítico y fraterno entre profesores y estudiantes sobre el proceso y el resultado del trabajo creativo.

Cuarto: El hecho de que el origen de la Escuela está inscrito en un movimiento de afirmación nacional, alimentado en la mayoría de los casos por un auténtico sentimiento de defensa de la cultura, entraña algunas complicaciones. Esa defensa funciona como ideología, especialmente después del 1952, en que se acelera el proceso de transculturación norteamericana. Consecuentemente, ocurre una folclorización iconográfica de la cultura que desdibuja su naturaleza múltiple y dinámica. De esto resulta que cuando algunos estudiantes trabajan temas nacionales, se nota una cierta literalidad en la imagen. Falta en la expresión el vuelo imaginario para recrear estéticamente elementos culturales que se sienten y se saben propios.

Quinto: Los estudiantes de una escuela de arte necesitan apropiarse de la visión comprensiva del fenómeno artístico que las ciencias humanas y naturales en general, y de la Estética en particular, nos ha posibilitado conocer y apreciar. Todos los componentes constitutivos de una escuela de arte —modelo filosófico, currículo, talleres, facultad, estudiantes, actividades culturales y recreativas— deben participar, en el grado y la forma necesaria y pertinente a su capacidad de esa visión comprensiva.

II. Filosofía Educativa

A. Educación general y educación artística

La relación entre la educación y un proceso de formación de la personalidad humana es un principio que se ha mantenido vigente a través de la

historia de la cultura occidental. Este principio estructura diferentes sistemas de educación con base en la jerarquía de valores socio-históricos concretos; y mantiene abierta la propuesta de que el conocimiento hace posible el acceso a un nivel superior de la libertad humana.

En la Edad Media, Trivium y Quadrivium constituyen el conjunto de las artes liberales, artes para el hombre libre. En la época del Renacimiento se despliega una concepción dinámica del hombre a la vez que los valores se codifican en una gran diversidad de órdenes. No obstante, se reitera la idea del que el mayor valor del hombre es su capacidad de transformarse, de cultivarse; facultad que le otorga un lugar privilegiado en el cosmos. Más tarde, el pensamiento ilustrado, el arte y pensamiento clásico alemán y filosofía marxista, en sus discursos respectivos, insisten en el ideal de un desarrollo pleno e integral como máximo valor de la personalidad humana.

En los Estados Unidos de Norteamérica la teoría de la educación general ha tenido su particular desarrollo. Dentro de una institución tan joven como es el "college", los estudios generales se concibieron, en una primera etapa, como cursos panorámicos que debían servir de introducción para áreas especializadas de estudio. Más tarde, especialmente en Chicago, la teoría se mueve hacia un mayor énfasis en el proceso mismo de formación del estudiante, tanto en el aspecto intelectual como en el desarrollo de una conciencia jurídico-civil utilizando como texto a los clásicos del pensamiento occidental. A partir del 1945 —Redbook— la teoría de la educación general muestra una mayor cercanía y afinidad con la educación liberal entendida en la tradición cultural clásica. En esta última fase se acentúa la exigencia de un programa de estudios orientado al hombre libre, en el que se cultiven las destrezas intelectuales y de comunicación para la vida social entendida como una ética práctica. Asimismo, se apunta a la necesidad de estimular en los estudiantes la comprensión de la herencia cultural que reciben y la apropiación de los conceptos fundantes del conjunto de saberes acumulados en una larga tradición de desarrollo intelectual. Por último e igualmente importante, se señala a la necesidad de integración de la personalidad humana como signo de acceso a una vida libre. Una vez más en la historia de occidente, vuelve a encontrarse, con sus particularidades específicas, el mundo antiguo y el mundo moderno en la formulación de un ideal humanístico viable por el proceso de la educación.

La educación general ha sido una filosofía contaminada de ideología. Teóricamente se formula en el proceso de desarrollo de la sociedad civil y su sistematización más acabada coincide con el predominio del capitalismo norteamericano después de la segunda guerra mundial.

Los conceptos de libertad y dignidad son valores que enarbola la burguesía en el proceso de convertirse en clase dominante. En los Estados

Unidos va dirigida a una clase media profesional y al ciudadano promedio blanco que en la sociedad civil debe instrumentar los deberes de la ley y el orden. En este sentido, esa historia ideológica de la pedagogía fundamenta mediante principios positivistas y pragmatistas la idea de la democracia como valor supremo de la educación general.

No obstante, conocer los elementos ideológicos y la instrumentalidad socio-política de esa pedagogía, permite rescatar la pertinencia de los principios filosóficos de la educación general. Este proceso requiere mínimamente tres líneas de acciones complementarias. Una puesta al día de los conceptos fundamentales de ese núcleo teórico. Conceptos tales como persona, integración, currículo, han cambiado partes fundamentales de sus contenidos y de sus relaciones en los últimos cincuenta años. Segundo, es necesario tomar en consideración a quién va dirigida la educación, especialmente respecto a los cambios generacionales de los alumnos. Tercero, qué metas concretas propone y requiere el grupo a quien va dirigida la educación. Los principios son sólo puntos de partida generales que necesitan concreción especificadora a la par del propio desarrollo de conocimiento. Reiteramos, la pertinencia de la educación general, su carácter integral, formativo, su prioridad de los procesos del pensamiento sobre los contenidos, su interés en las destrezas de expresión oral y escrita, tanto como las del pensamiento lógico matemático, el centro, que tiene la persona como entidad ética y psicológica, histórica y social, sostiene la actualidad de la educación.

Una escuela de arte es un lugar especialmente propicio para fundamentar su modelo artístico-académico en la teoría de la educación general. Toda la personalidad humana, que es el sujeto de desarrollo de esta filosofía educativa, está comprometida en la actividad artística.

Un estudiante de arte debe desarrollar al máximo sus capacidades, destrezas, habilidades intelectuales porque las usará para manejar sus instrumentos de trabajo y sus materiales. Las usará para establecer relaciones entre su trabajo particular y la esfera del arte en que este se inscribe. Las usará para comprender las múltiples relaciones que existen entre todas las formas históricas del arte.

Un estudiante de arte debe desarrollar especialmente la riqueza de los sentidos porque el objeto de arte es uno por esencia sensible y para la recepción sensible.

Un estudiante de arte debe tener conciencia de los valores

que fundamentan su carácter para que, en el libre ejercicio de su voluntad pueda elegir aquellas formas, medios y modos de expresión artística que sean más afines a su sentimiento, su visión de mundo y personalidad puesto que el arte es fundamentalmente una expresión humana para un receptor humano.

Un estudiante de arte debe desarrollar al máximo su autoconciencia genérica. Así comprenderá las múltiples funciones que el arte ha cumplido en el desarrollo antropológico de la esencialidad humana. Para que pueda comprender los aspectos ideológicos en su visión de mundo y pueda ampliar en su trabajo el espacio que le corresponde a la autonomía relativa del arte.

Un estudiante de arte debe desarrollar al máximo, en todas sus formas, medios y modos, su capacidad creadora. Así comprenderá la riqueza ilimitada de esa facultad humana. De esta manera desarrollará criterios objetivos para el juicio de toda expresión artística. Para que busque su propia forma expresiva sin menosprecio de las otras existentes.

III. Proyecto: La Escuela de Artes Plásticas en la realidad actual de la nacionalidad puertorriqueña

La Escuela de Artes Plásticas es un centro de educación para el desarrollo de una vocación artística. La conciencia de una vocación es un proceso muy complejo. Intervienen en ese proceso los estímulos primarios del entorno familiar y los estímulos de los signos sociales del éxito en una relación con el desarrollo intelectual y psicológico y con los valores que la persona identifica en mayor o menor claridad. Ese proceso ocurre además dentro del marco de unas posibilidades reales y materiales.

En el caso de la creación artística, el reconocimiento de la vocación puede darse en el descubrimiento de un primer nivel de afinidad y gusto por el arte y un segundo nivel de descubrimiento de un talento propio. La Escuela de Artes Plásticas debe proveer el espacio para que el estudiante de arte lleve a la conciencia ese inicial registro de su vocación. Llevar a la conciencia significa un proceso reflexivo, un proceso de autocuestionamiento respecto a qué significa para sí mismo ser artista; constituye también establecer un diálogo con el ser propio sobre la necesidad subje-

tiva de ser artista.

El preguntar y el responder desde la interioridad de la persona sobre qué significa ser artista incluye también el conocimiento de que se elige a la vez una manera de vivir la propia vida, una manera de acercarse al mundo, una manera de entender la realidad. La conciencia de la vocación debe explicitar que la elección presume un compromiso con el desarrollo del talento, de las capacidades y la persona toda. Y, en consecuencia, la decisión por la vocación artística no es ajena a un planteamiento ético que se especifica en sus particulares aspectos personales dialécticamente relacionados con una concreta situación histórico-social.

Esa conciencia de su ser artista y del cumplimiento de una vocación elegida no constituyen procesos que se resuelven en la abstracción pura. Son procesos de conciencia que requieren la comprensión de los sentimientos, las dudas y los fines; pero sobre todo, que exige la comprensión de aquella materialidad que se requiere transformar en una imagen plástica para evitar que ésta se queda en su primer nivel de literalidad. Uno de los fundamentos de esa comprensión es el conocimiento de la realidad histórica. Ese conocimiento es imperativo para cualquier trabajo intelectualmente productivo, pero cobra una urgencia específica para los alumnos de arte de hoy por las consecuencias que tiene para la actividad artística los cambios vertiginosos que ha experimentado la sociedad puertorriqueña en los últimos cuarenta años.

Desde fines del siglo XIX y hasta las primeras cuatro décadas del siglo XX, domina la economía puertorriqueña un capitalismo agrario, principalmente azucarero, cuyo poder está en corporaciones norteamericanas con sede en Estados Unidos. Para el 1934, la South Porto Rican Sugar, la Central Aguirre Sugar Co., la Fajardo Sugar Co. y la Porto Rico Sugar Co., poseían 116,100 cuerdas de tierra sembradas de caña, con una ganancia anual de \$54 millones. Las condiciones de la vida social que acompaña esta economía agraria latifundista son las características de la pobreza extrema. En el 1930 había 2,144 maestros y 221,000 niños que asistían a las 1,465 escuelas existentes. Una serie de epidemias minaban la endémica salud de la población, mientras que la tasa de desempleo subió a un 60% en el 1929.

Es importante señalar que los artistas de la generación del 30 y del 40, en su afán de denunciar y rechazar la situación paupérrima en que vivía la mayoría del pueblo trabajador puertorriqueño, efectuó una idealización de la vida campesina bajo del dominio español, elevando la figura del jíbaro a una personalidad en la que pone idealmente los valores más preciados de la identidad nacional. A la vez, se maneja una imagen idílica de la vida hogareña de los hacendados como modelo óptimo de valores culturales. Estos elementos del lenguaje literario y del lenguaje plástico están todavía

hoy, nostálgicamente, vigentes, como puede apreciarse en algunos de los anuncios televisivos de la Bacardí —antes de convertirse en propaganda erótica— y son parte de un discurso ideológico que se cruza con dos discursos más, según expondremos adelante.

En la década del cuarenta, el Partido Popular Democrático se constituye en el instrumento político de un proceso histórico que transforma la vida social puertorriqueña. En la esfera de la economía agraria se legisló para expropiar tierra en exceso de los 500 acres; se reparte tierras en forma de parcelas y se seccionan fincas de beneficio proporcional. A la misma vez, el estado auspicia el establecimiento de fábricas de papel, botellas, zapatos y cemento, estimulando el consumo interno. En el área de los servicios públicos —necesarios para el proceso de industrialización— el estado instituye la Autoridad de Fuentes Fluviales (1941), la Autoridad de Transporte (1942), la autoridad de Acueductos y Alcantarillados (1945), la Autoridad de Comunicaciones (1946) y la Corporación de Industrias de Prisiones (1946). En el área social, se instrumenta una reforma educativa, se legisla para bienestar social, se establece un salario mínimo, se construyen hospitales y viviendas y se establece la Cooperativa Agrícola y de Consumo.

En la década del cincuenta ocurren dos acontecimientos extraordinarios. Primero, el dominio político-jurídico de Estados Unidos sobre Puerto Rico se redefine bajo el título de Estado Libre Asociado mediante la Ley 600 de 1952 y que significó instaurar una Constitución puertorriqueña. Segundo, un gran desarrollo del capitalismo dependiente en la manufactura de textiles bajo el programa de Manos a la Obra. Este proceso de fomento industrial se efectúa mediante crédito al capital norteamericano, con exención contributiva, mano de obra barata y un clima industrial “seguro”. Desde el punto de vista social, este proceso de industrialización echó las bases del surgimiento de la clase media principalmente urbana que cumplió la función de hacer circular el capital en un movimiento de salario —consumo. La ganancia de ese consumo de bienes, junto con la plusvalía del capital que los produce, se concentra en una burguesía nacional—numéricamente muy pequeña—y una burguesía mayoritariamente extranjera. Ese proceso consolida durante la década del sesenta.

En términos generales, la sociedad puertorriqueña cobra una apariencia que sobrepasa la utopía del progreso burgués que idearon los ilustrados del siglo XVIII. Se multiplica la urbanización de la vivienda de cemento para poseer propiedad privada. Se construyen carreteras y autopistas. Se construyen centros comerciales —Plaza Las Américas, Plaza Carolina— que se mantienen constantemente llenos de un público que consume a crédito. Se multiplican los supermercados, con un cambio en los hábitos alimenticios y proliferan las cadenas de “fast food”. Se fundan universi-

dades privadas y se desarrollan las ya existentes, que junto con Institutos, Academias y Colegios aumentan considerablemente el número de profesionales. La vida cotidiana se reproduce socialmente mediante el uso de una gran cantidad de enseres eléctricos.

Por otro lado, en la misma década del sesenta se están desarrollando fuerzas contradictorias a ese modelo ideal. Ocurren dos procesos paralelos. Mientras que el capitalismo manufacturero—de abundante mano de obra—empieza a desplazarse hacia áreas geográficas que garantizan una mayor plusvalía, se introduce en Puerto Rico la industria del refinado de petróleo, la industria electrónica, la industria química y farmacéutica, que utilizan poca mano de obra. En consecuencia, se reduce el por ciento de empleo disponible por dos vías a la vez, cierre consecutivo de fábricas, y establecimiento de industrias con trabajo técnico muy especializado y numéricamente reducido. El capital financiero bancario, necesario para mantener el aparato económico existente, permitió que la clase media se excediera en un consumo sin control. La riqueza se concentró en la alta burguesía extranjera mientras que se polarizó la desigualdad social con un aumento en la pobreza. La crisis del petróleo en la década del sesenta, precipitó primero y cristalizó después esa desigualdad social en la distribución de la riqueza.

Queremos destacar dos puntos relativos al arte en el marco de ese proceso histórico-social, que nos parecen importantes cuando nos planteamos como preocupación la proyección de una escuela de arte en la actual sociedad puertorriqueña; más aún si dentro de esa proyección entendemos la necesidad de estimular en el estudiante de arte la conciencia de su vocación y de su elección. En primer lugar, en términos generales en la pintura y en la gráfica de la generación del cincuenta hay una expresión de afirmación nacional, de protesta y de denuncia. En pleno auge del desarrollismo capitalista urbano, ese artista se detiene en la tristeza de un rostro mulato; en la alegría burlona e irónica de la plena; en la imagen de esos pueblos construidos en madera que no quieren ver sucumbir bajo el peso del cemento; en el flamboyán, que a veces se plasma solo rivalizando con la amapola por el título de flor nacional; y otras veces reconstruyen en la tela ese túnel natural arbolado por el que los viajeros van a la "isla", estrecha carretera que se va dejando atrás por la eficiente rapidez del expreso; en las calles de San Juan que han convertido la historia en magia frente al anonimato de los espacios urbanizados; en la Perla; arrabal que le cuestiona a la ideología del progreso su precaria certeza; en el rostro del trabajador que saborea la mixta de dólar cincuenta en alguna fonda de barrio. Este arte de rescate, de protesta, es el mejor testimonio de la complejidad que involucró a los artistas y a los intelectuales en la contradicción de un populismo que ocurría bajo el coloniaje. Esta opción

expresiva no constituye la realidad del estudiante de hoy.

Aquella generación estaba en el mismo medio de la contradicción de fuerzas sociales operantes. La ideología del progreso democrático burgués llega a su cenit en el escenario histórico-social puertorriqueño en ese momento. Se asiste a una transformación en la esfera política, económica, jurídica, de salud, de vivienda, de educación, que se identifica con la ingerencia de la cultura norteamericana—capitalismo, tecnología, lenguaje, estilo de modernidad social—, vis a vis, con continuo empobrecimiento de un sector cada vez mayor de la población puertorriqueña. Ese centro de la contradicción ya se sobrepasó. Los estudiantes de hoy están de cara a una gigantesca crisis social que no entienden.

El segundo punto se refiere específicamente a la extraordinaria función social que cumplió la gráfica. El medio gráfico fue un magnífico instrumento de propaganda y educación popular. El estado contó con artistas gráficos para divulgar campañas de vacunación, de higiene, de escolaridad, en una palabra, de educación social en todos los aspectos del programa de gobierno. También sirvió la gráfica para elevar el nivel de cultivo del pueblo puertorriqueño afirmándole el valor de sus instrumentos musicales, de su folclore, de sus tradicionales e invitándole a participar de estas expresiones culturales en actos públicos que el mismo estado patrocinaba. Podemos afirmar que el proceso de educación y de identidad nacional en las décadas del cincuenta y del sesenta se realizó en gran medida a través de una gráfica de muy elevado valor estético, aunque éste se diera en contradicción dialéctica al estar patrocinado por una entidad gubernamental de un Estado no soberano. Esa función expresiva de la gráfica, no la tienen los alumnos de arte de hoy. La propaganda está en manos de agencias de publicidad de capital privado que responden, no a la necesidad de educación del pueblo puertorriqueño, sino a intensificar los hábitos de consumo por los que se sostiene la acumulación de plusvalía.

Antes de plantearnos el problema específico de la proyección social de una escuela de arte, todavía queremos apuntar una cuestión más. Con la conciencia de las particularidades de la historia social puertorriqueña, hay que tomar en cuenta que ese proceso no se da en un vacío. Por el contrario, en la medida recortada de una economía dependiente y de un estado no soberano, la sociedad puertorriqueña actual participa de elementos comunes al mundo ordenado por el conocimiento científico-tecnológico contemporáneo sobrepuesto en una sociedad subdesarrollada. Las formas de trabajo industrial y agrícola altamente tecnificadas; las aglomeraciones urbanas; las formas masivas de diversión, especialmente el cine y la tele; la universalización del deporte; la rapidez del transporte terrestre y espacial; los medios masivos de comunicación, son aspectos unitarios de las sociedades capitalistas-burguesas contemporáneas. Esa unidad proviene

del dominio científico de las fuerzas de la naturaleza y del uso tecnológico de ese conocimiento. Esta nueva realidad constituye un problema para la expresión artística. La velocidad del mundo contemporáneo, la economía intelectual, emocional y física que supone el uso masivo de la electrónica, la tecnificación de la vida cotidiana son fenómenos que el arte todavía no asimila del todo.

Cuando unimos ambos planteamientos, el de la historia particular puertorriqueña y su relación con el contexto del mundo contemporáneo, resulta la coexistencia de diferentes códigos en los que los jóvenes de hoy reciben los mensajes sociales. Transitan a la misma vez imágenes, signos y señales con significados diversos.

Podemos identificar tres códigos significantes en uso. En primer lugar, la existencia de un discurso ideológico de afirmación nacional. Se proclama la necesidad y el deber patriótico de proteger, defender, divulgar y enriquecer la tradición puertorriqueña, el arte puertorriqueño, y la cultura puertorriqueña. Se entienden que la cultura puertorriqueña está basada en unos valores que "distinguen" al pueblo puertorriqueño y que constituyen su "más auténtica aportación a la cultura universal". Estos valores se codifican en términos de...

"nuestro profundo sentido humanitario; expresado en el hábito nacional de la compasión por los infortunados; la arraigada convicción en la igualdad humana, manifestada a nuestro mestizaje y ejemplar convivencia social; la constante tendencia a la justicia, de la que se deriva nuestro amor a la democracia y a la libertad; la vocación por la paz, que ha hecho del nuestro uno de los pueblos más civilizados del mundo; nuestra devoción por la cultura, de la que nace el secular afán puertorriqueño por la escuela y la enseñanza; y, por último, nuestra tradicional sencillez, que nos capacita para reconocer y apreciar, espontáneamente todo lo bueno, noble y grande que tienen los demás pueblos."⁶

En segundo lugar, la existencia de un discurso ideológico de afirmación folclórica populista. Ese lenguaje refleja la reificación, ya efectuada históricamente, de unos signos de identidad nacional popular, a saber: el cemí, el coquí, la plena, los platos típicos, etc.

En tercer lugar, la existencia de un discurso ideológico de afirmación

6. Alegría, Ricardo. Op. cit.

progresista que se subdivide en dos códigos que a veces son complementarios y a veces antagónicos. La mayoría de la clase media educa a sus hijos en la universidad del estado; la burguesía con mayores expectativas económicas los envía a las universidades de Estados Unidos. El gusto de esa clase media se formó en el momento en el que el Recinto de Río Piedras se institucionalizó una concepción occidentalista clásica de la cultura. Formación que se reforzó con los viajes llamados de estudios a Europa. La cúspide de esa burguesía —que consolidó su “status” con el “boom” económico— sigue consumiendo los modelos estéticos del clasicismo europeo desde el Renacimiento hasta el siglo XIX. Los estudiantes que se educan en universidades norteamericanas, en general, reciben una educación mucho más especializada, con una dirección científico-tecnológica. Ese grupo maneja un lenguaje cuyos signos pertenecen a una sociedad capitalista desarrollada. Estos dos núcleos pueden unirse por intereses económicos, y cuando así ocurre, forma la élite de la burguesía nacional que ocupa el pequeño espacio del capitalismo puertorriqueño —médicos (hay 500 millonarios); abogados (hay 400 millonarios); ingenieros, arquitectos, banqueros, comerciantes—.

En síntesis, hay tres códigos vigentes producto de la misma historia, que cruzan sus valores significantes en el espacio cultural puertorriqueño de hoy. El uso ideológico de estos discursos resulta en una confusión respecto al valor específico de algunos de sus signos. Esa confusión se acentúa por el desfase que existe entre algunos de los signos del discurso y los contenidos reales y actuales de la esfera a que el signo pertenece. Por las múltiples relaciones que tiene el arte con la realidad en su totalidad, se hace imperativo la búsqueda de un desarrollo amplio y abarcador de la conciencia histórica del estudiante de arte hoy.

Finalmente, y no porque sea menos importante, ya apuntamos la situación problemática de la expresión artística del mundo contemporáneo. Esa expresión artística constituye todavía fundamentalmente una búsqueda según lo indica la cantidad de “ismos” que se suceden rápidamente. No queremos decir que esos “ismos” no representen valores estéticos. Estamos diciendo que es un problema. El rompimiento de los modelos conocidos, la perplejidad y el asombro del artista frente a los dramáticos hechos del siglo XX, obliga a la búsqueda de un nuevo lenguaje plástico, a un replanteo de los juicios del gusto y del valor estético.

Una escuela de arte para Puerto Rico hoy, tiene la responsabilidad de encarar ambos núcleos problemáticos, nuestra historia nacional y la historia contemporánea. Si tenemos conciencia de la totalidad del fenómeno artístico, si atendemos a la compenetración histórica entre el arte y la vida humana en todos sus aspectos, una escuela de arte de cara al siglo XXI, tiene que examinar la realidad en que ubica esa educación artística. Es a

partir de ese replanteo abarcador y comprensivo que una escuela de arte puede asumir la tarea de clarificar y profundizar en el estudiante de arte la conciencia de su ser artista posibilitando una práctica rica de la vocación elegida. El desarrollo técnico del talento y el desarrollo múltiple de la conciencia son los aspectos de una dialéctica que repite en la persona de cada alumno lo que ha sido el movimiento histórico del arte y la cultura.

NOTA: Este trabajo se originó en el 1986, en el contexto de formular un modelo filosófico que sirviera a la Escuela de Artes Plásticas en el proceso de solicitar la candidatura de acreditación por la Middle State Association. Por esta razón no se hace referencia a los cambios efectuados en la Escuela De Artes Plásticas en los últimos cuatro años.

BIBLIOGRAFÍA

- Bayer, Raymond. **Historia de la estética.** México, D.F.: Fondo de Cultura Económica, 1965.
- Berger, John. **Ways of seeing.** London: Pelican Original, 1983.
- Bosanquet, Bernard. **Historia de la estética.** Buenos Aires: Ediciones Nueva Visión, 1961.
- Cassirer, Ernst. **El problema del conocimiento en la filosofía y en la ciencia moderna.** México, D.F.: Fondo de Cultura Económico, México, 1979.
- Della Volpe, Galvano. **Crítica del gusto.** Barcelona: Ed. Seix Barral, 1963.
- _____. **Historia del gusto.** Madrid: Comunicación, 1971.
- De Torre, Guillermo. **Historia de las literaturas de vanguardia, I,** Madrid: Guadarrama, 1971.
- _____. **Historia de las literaturas de vanguardia, II,** Madrid: Guadarrama, 1971.
- Eco, Humberto. **La definición del arte.** Barcelona: Ediciones Martínez Roca, 1970.
- Escarpit, Robert. **Sociología de la literatura.** Buenos Aires. Compañía General Fabril editora, S.A., 1962.
- Hauser, Arnold. **Historia social de la literatura y el arte. I,** Madrid: Guadarrama: 1969.
- _____. **Historia social de la literatura y el arte. II,** Madrid: Guadarrama, 1969.

Historia social de la literatura y el arte. III, Madrid: Ediciones Guadarrama, 1969.

Heller Agnes. **El hombre del renacimiento**. Barcelona: Ediciones Península, 1980.

_____. **Crítica de la ilustración**. Barcelona: Ediciones Península, 1984.

Morawski, Stefan. **Fundamentos de la estética**. Barcelona: Ediciones Península, 1977.

Quintero Alfaro, A. **A crytical analysis of the general Studies Programan of the University of Puerto Rico and a plan for its development**. Tesis para optar al grado de Doctor en Filosofía. Chicago, Illinois, 1949.

ABSTRACT

This paper consists of three parts. Part I presents a critical interpretation of the history of the School of Fine Arts during its first twenty years. It focuses especially on those problems arising from the genesis of the school as an artistic crafts workshop for the Fine Arts Program of the Institute of Puerto Rican Culture. This insertion, at the originating moment, in an institution founded by the State to preserve and disseminate the national culture invests the school's artistic activity and goals with a specific ideological weight. The workshop's spontaneous growth strengthened the traditional artisan model without allowing for an analysis of the artistic and aesthetic theories underlying the model. Nor was there a discussion of philosophical or pedagogical models to help articulate a comprehensive curriculum encompassing the artistic phenomenon.

Part II proposes general education as the philosophical educational model for the School. A brief historical overview of this educational philosophy precedes the main argument which posits the timeliness and pertinence of the constituent principles of general education for a student of art.

Part III focuses on the School of Fine Arts in the context of Puerto Rican society. It presents a short synthesis of the socio-economic changes occurring from the 1940's to 1960. During that period there arose an artistic tradition of excellence which, in addition, fulfilled very specific social functions. Starting with the 60's economic changes forced a careful re-examination of the function of art within the national scope. At the same time, a reference to the international artistic movement is noted.

This set of issues seeks to emphasize the need for a comprehensive artistic experience that will heighten the student's understanding of his/her calling and foster (the development of) excellence in his/her artistic expression.