

Nº 60/61 • 2007

Zehar

EDICIÓN ESPECIAL

REVISTA DE ARTELEKU-KO ALDIZKARIA

"La enseñanza de las artes visuales debe ofrecer alternativas de actuación..."

"Hay una actitud distinta para cada ocasión..."

"Procuro favorecer el despliegue de un escenario de libre circulación del conocimiento."

"La individualidad se ha descontrolado..."

"...a medida que crece el proyecto crece el conocimiento."

"...en una Escuela de Arte hay un dilema que es consustancial a su existencia..."

"No sirve de mucho la intransigencia o la arrogancia del que se concibe como experto..."

Eskola irekia

La escuela abierta

incluye colaboraciones sobre la enseñanza artística y la práctica situada

Nº 60/61 • 2007 Zehar

Argitaratzailea

GIPUZKOAKO FORU ALDUNDIA
DIPUTACIÓN FORAL DE GIPUZKOA
Edita

Diputatu Nagusia

JOXE JOAN GONZALEZ DE TXABARRI MIRANDA
Diputado General

Kultura Zuzendari Nagusia

IMANOL AGOTE ALBERRO
Director General de Cultura

Artelekuko Zuzendaria

LOURDES URRUTIA
Directora de Arteleku

Aldizkariaren Zuzendaria

MIREN ERASO ITURRIOZ / K6 Kultur Gestioa
Directora de la Publicación

Koordinazioaren Laguntzaileak

K6 Kultur Gestioa
GORETTI ARRILLAGA ALDALUR
LARRAITZ MENDIZURI ARBELAITZ
Ayudantes de Coordinación

Itzulpenak

Euskararen Normalkuntzarako Zuzendaritza Nagusia/Tisa
MARIA JOSE BARDAJI
MERVYN HENDERSON
LUIS MARI LARRANAGA
ALLAN OWEN
Traducciones

Testuen orrazketa

IDOIA GILLENEA
JOE LINEHAN
Revisión de textos

Diseinua

LAUREN HAMMOND
Diseño

Aurreinpresioa eta inprimaketa

ZYMA
Pre-impresión e impresión

Lege gordailua

SS.1.104/89
Depósito legal

ISSN 1133-844 X

Art Bibliographies Modern-ek indizatua

Indizada por Art Bibliographies Modern

Zeharek ez du derrigorrez bat egiten kolaboratzaileen iritziekin.

Zehar no comparte necesariamente las opiniones de sus colaboradores.

Zehar Attribution-NonCommercial-ShareAlike gisako Creative Commons lizentzia baten mende dago. Hemengo testuak nahiz itzulpenak kopia, banatu eta jende aurrean erakutsi ditzakezu irabazi asmorik gabe baldin bada. Horrez gain, hemendik eratorritako lanik sortzen baduzu, lizentzia beraren mende egin behar duzu.



<http://creativecommons.org/licenses/by-nc-sa/2.1/es/legalcode.es>
<http://creativecommons.org/licenses/by-nc-sa/2.5/legalcode>

Zehar 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.

Artelekuri buruz gehiago jakiteko, bisita ezazu web orrialdea. Zeharren aurreko aleak ikusteko sar zaitez **www.zehar.net** helbidean.

Visita la página web para conocer el programa de Arteleku. Consulta **www.zehar.net** para leer números anteriores.

FORUM

Contribuyen en La escuela abierta:

IMANOL AGIRRE
JUAN VICENTE ALIAGA
LAURA BAIGORRI
ANNA BARSEGHIAN
JOSÉ LUIS BREA
CRITICAL PRACTICE
TONY CHAKAR
GUADALUPE ECHEVARRÍA
DANIEL GARCÍA ANDÚJAR
MARINA GRZINIC
IÑAKI IMAZ
JUAN LUIS MORAZA
CARMEN NAVARRETE
CARME ORTIZ
CARMEN PARDO
JOSÉ PÉREZ DE LAMA
PLATONIC
EDDIE PRÉVOST
JUAN ANTONIO RAMÍREZ
JANE RENDELL
NATXO RODRÍGUEZ
MARTHA ROSLER
FRANCISCO RUÍZ DE INFANTE
JOSÉ ANTONIO SÁNCHEZ
JOOST SMIRS
BEGOÑA VICARIO
GABRIEL VILLOTA TOYOS

Inicio64

Testuak euskaraz**www.zehar.net**

La escuela abierta Eskola irekia

Editoriala2

IRIT ROGOFF

Akademia potentzialtasun gisa4

La academia como potencial10

MURIEL ANDRIN

Hezkuntzaren sinkretismoaren alde16

Por un sincretismo educacional20

ARIELLA AZOULAY

Argazkiak historiaren epaiketari ebidentzia
izaten hasten direnean24

Cuando las fotografías empiezan a
convertirse en pruebas en el proceso histórico30

REBECCA GORDON NESBITT

Artea hezkuntza gisa36

El arte como educación40

MARINA GARCÉS/ESPAI EN BLANC

Gu baten esperientzia44

La experiencia del nosotros48

CATHERINE WALSH

Jakintzaren geopolitikak eta boterearen kolonialitatea.
Elkarriketa Walter Mignolo-ri52

Las geopolíticas del conocimiento y colonialidad del poder.
Entrevista a Walter Mignolo58

SHORTS

XABIER GANZARAIN Identitatea beti arazo121

JOANA HURTADO MATHEU Las sábanas están secas122

IÑAKI URDANIBIA *Revival* paulino123

AIMAR ARRIOLA United Nations Plaza124

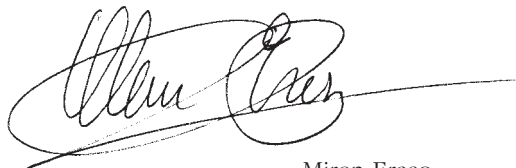
Eskola irekia

Zehar aldizkari honek “Hezkuntza (tokiko erakundea)” gaiarekin *documenta 12 magazines* proiektuan parte hartzeko arrazoia hauxe izan zen: Artelekuk — aldizkari hau editatzen duen erakundeak — bide luzea zuela egina formazio arloan. Berezitasun honek aukera eman zigun Artelekuko jardunaren azterketatik abiatuta heziketa berari heltzeko, eta esperientzia hori *Zehar* honetara ekartzeko. Esperientzia editoriala “Eskola irekia” izendatu dugu.

“Eskola irekia”, alde batetik, aldizkaria bertan parte hartu duten pertsonen, hezkuntzarekin erlazio zuzena duten horien, zabaltzeko gogoaren isla da, eta, bestetik, eztabaida gune bat sortzeko gogoaren isla, eztabaida horrek eraginik izango duelakoan. Oraingoan, paperezko lehen bertsioa dakarkigu. Bertan, lankide bakoitzak bere heziketa jarduna azaltzen du, bere bakarkako edo taldekako esperientziek beste batzuk sorraraz ditzaten xedearekin; bigarren bertsio batean, berriz, interneten bateratze lan bat egingo da. Eta, nahiz hasiera batean uste izan genuen eztabaida-lekuan egin genituen galderek eztabaida gaiak mugatu zitzaketela, ikusi dugu, harriturik ikusi ere, hitz egiten duenaren posizioak (artearen historialaria, irakaslea, artista edo komisarioa), eta diziplinak eta baita esperientzia berak ere (arkitektoa, ikusizko artista, irakaslea, musikaria) baldintzatu egiten dituztela bai erantzunak, bai haiei heltzeko modua.

“Eskola irekia”-rekin sustatu nahi genuen ikasketa mota “*école mutuelle*” izeneko ideian zegoen. Hain zuzen, desberdinen arteko eta elkarren arteko laguntzan oinarritutako hezkuntza proiektua da. Zentzu honetan, kolaboratzaile guztiek diote, modu eszeptikoan nahiz baikorki, artearen heziketak lagundu egingo lukeela kulturari begira gizarte osasuntsuago bat izaten, nahiz eta dioten, egun heziketa horrek sozialki balioa galdu duela.

Utz ditzagun hor editorialaren iritziak. Azken batean, kolaborazioak osoki irakurtzera eta uztalean egingo dugun eztabaidan parte hartzera gonbidatu nahi zaituztegu. Ziur baikaude zuen iritziak eta zuen praxiak, jada geureganatu ditugunekin batera, beste hezkuntza esperientzia bat osatuko dutela.



Miren Eraso

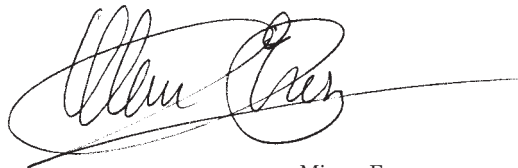
La escuela abierta

La decisión de *Zehar* de contribuir al proyecto *documenta 12 magazines* con el tema “Educación (La institución local)” estuvo motivada por el hecho de que Arteleku, la institución que edita la revista, tiene una larga trayectoria ligada a la formación. Esta peculiaridad nos permitía abordar la educación desde el análisis de la práctica realizada en Arteleku, y trasladar la experiencia a *Zehar*. A la experiencia editorial la hemos denominado “La escuela abierta”.

“La escuela abierta” nombra, por un lado, el deseo de abrir la revista a todas aquellas personas que durante estos últimos años han colaborado en *Zehar* y tienen una relación directa con la educación, y por otro, la intención de crear una plataforma de discusión que esperamos tenga un efecto multiplicador. Ahora presentamos una primera versión en papel en la que cada colaborador transmite su práctica educativa con el objetivo de que su experiencia pueda servir para crear otras nuevas, y en una segunda versión, se organizará una puesta en común en internet. Y aunque inicialmente pensáramos que las preguntas que formulamos para Forum podrían limitar los temas de debate, hemos observado con sorpresa que la posición desde la que se habla (historiador del arte, profesor, artista o comisario), así como la disciplina y experiencia desde la que se escribe (arquitecto, artista visual, profesor, músico) condicionan las respuestas y el enfoque que se hace de ellas.

El tipo de aprendizaje que nos interesa promover en “La escuela abierta” está basado en la idea de lo que se denomina la “école mutuelle”, un proyecto educativo que activa la colaboración entre diferentes, y la ayuda mutua. En este sentido, todos los colaboradores, en tono escéptico u optimista, participan de la idea de que la enseñanza del arte ayudaría a crear una sociedad culturalmente más sana, aunque destaquen que hoy en día ésta está socialmente devaluada.

Dejamos aquí las apreciaciones editoriales y os invitamos a leer las colaboraciones en su totalidad y a participar en el debate que realizaremos en el mes de junio. Estamos seguros de que vuestras ideas y vuestras praxis sumadas a las que ya tenemos conformarán una nueva experiencia educativa.



Miren Eraso

Akademia potentzialtasun gisa

Orain, hain zuzen ere

Noizean behin, gelan “arrastorik ere ez dut” esan beharrean izaten naiz, nire ikasle sinesgogor samarren aurrean. Hori ez da ezjakintasun adierazpen gezurrezko bat, ezta apaltasun itxura ezegoki bat ere, baizik eta, jakinduria egituratuaren terminoetan, egon behar dudana tokira nola iritsi ez dakidan adierazpen garbia. Iruditzen zait eskura ditudan jakinduria atalak eta premiazko kontuak ez datozela bat, eta gaiak, argudioek eta funtzionatzeko moduek akasgabeki bat egiten duten bide bat sorrarazten dutela. Eta honela, emango luke “akademiaren” eginkizuna, irakaskuntzarena, ez dela josturarik gabeko bategite honi eragitea, baizik eta batasunik gabeko produkzio hori eta birsortzeko dituen aukerak ulertzea. Gaiak eta jakinduriak ez dira harmoniazko produkzio egoera sinple batean bizi: hauxe da irakaskuntzari buruzko gaur-gaurko eztabaidaren dimentsio tazitua, eta tazitua diot, hain zuzen ere hezkuntza aurrez zehaztutako emaitza multzo baterantz modu uniformearen instrumentalizatzeko helburuen arabera delako. “Akademiko” espazio eta atmosfera horietako biztanleak izaki, uneoro harrapatuta gaude joan nahi ahal izango genukeen tokia zein den jakitearen eta bidaia honetan abiatzeko eskubide guztiak ditugun sentsazioak eragiten duen boterearen arteko tentsioan (espero dezagun tentsio emankorra izatea);

aldi berean, oso gogoan dugu behar ditugun lanabesak faltako zaizkigula agian, edota lurralde ezezagun batera egiten den bidaia orok eskatzen duen espiritu sendotasuna bestela. “Ahal/Ezin” dilema honetan txertatzen da hemen garatu nahi dudana nire “Akademia potentzialtasun gisa” nozioa.

Beharbada adierazi egin beharko dut ezen, gauzak argi azaltze aldera, testu honetan baztertu egin ditudala ikaskuntza-espazio eta erakusketa-espazio nozioak. Ordena instituzional desberdinetakoak izan badaitezke ere, finantzaketa iturri desberdinez, prestakuntza desberdina duten profesionalen kontratazioaz, eta emaitza desberdinak espero dituztela besteak beste, egungo proiektua —“akademia”— horiek guztiak elkarrekin errefraktatzen ari da ahalegintzen.

Gaur egun, badirudi jende guztia irakaskuntzaren aurka dagoela zeharo. XX. mendearen erdialdeaz geroztik, hezkuntzaren erreforma sekula ez da hain arazotsua izan, eta sekula ez da halako dinamismo gogorrez blaituta egon, ezen alde batetik ustezko eragimena lortu nahia egon da eta, bestetik, espekulatzeko itxurazko askatasun bat babesteko kanpainak. Izan ere, bi bandoren arteko nahikoa gerra bitxia gertatu da. Horietako batean ditugu “esanguraz gidatutako irakaskuntza” mantendu nahi duten pertsonak, eta bestean, berriz, bere formak eta egiturak zaindu eta kontrolatu nahi dituztenak, irakaskuntza horren eraginkortasuna azpimarratzen eta edukiei, are bidera lezakeenari berari ere interes gutxi aitortzen diotenak. Irakaskuntza oro har eta “akademia” bereziki dira erabiltzen ari diren metaforak (eta, batzuetan, neurriz



Egilearen kortesia

Londreseko Goldsmiths College eta ETH Basle zentroetako ikasleek, 2006ko Veneziako arkitektura biurtekoa zela eta, eginiko *Geographies and Spatial Practices* tailerlean.

gain), gaizki dagoen guztiaren eta posible izan litekeenaren guztiaren kontra borrokatzeko unean, gure egunotako gai premiazko eta garrantzitsuetara iritsi ahal izatearren. Oro har, iluntasun, desenkantu eta beldur handia dago; baina, han eta hemen, gune marjinal txiki batzuetan, bada, halaber, eztabaida kementsu honen inguruan halako baikortasun berezi bat, edo, Homi Bhabhak aspaldi adierazi zuen bezala, *"In every emergency, there is also an emergence"*³. Horrela izango ez balitz, hezkuntzan ez balego halako posibilitate sentimendu bat, ez genuke formatutzat ikerkuntza, laborategi, ikaskuntza eta irakaskuntza ideiak bereganatzen dituzten erakusketetarako hainbeste ekimen izango. Modu arraro batez, "Bologna"ko eskala handiko ekimenak eta honek berekin dakartzan nazioz gaundiko kontrol

motek, Britainia Handian gertatzen ari den irakaskuntzaren gero eta kontrol burokratiko handiagoarekin batera, aurkaritzarako zein irudimen aukerentzako eremu gisako "akademia" bat sortzea ekarri dute. Eta, horrela, askatasun indibidualisten halako burbuila onbera bat sortuz hogeita bost bat urtean zehar (60ko hamarkadaren amaieraz geroztik) gainbeheran abiatu dena eztabaida politikoen lehen lerroan agertu zaigu bat-batean, administrazio instituzionaletik haratago doan zer-baitetan murgildurik. Hemen aitortu egin behar dut ezen, arreta gogotsuegi honen arriskuak ondo ezagutu arren, oso gustukoa dudala irakaskuntzaren gaurkotze hau, bere potentzial politiko osoa eskuratu baitu, dagozkion barnekontuak baino askoz gai zabalagoak eztabaidatzeko eremu bihurtuz. Berezik, *arteetan, arteetako eta artee-*

tarako heziketa, bere epistemologia ez teologiko, ezegonkor eta sendotasunik gabekoez, proba-eremu egokia ari zaigu bihurtzen, bai halako tarte bat utzi beharra egiaztatzeko eta irakaskuntzako ekarpenen eta emaitzen arteko harremana aztertzeko, bai pentsamenduak eta praktikak nola eraman gaitzaketan aurrez jakin ahal izateko ezintasuna azpimarratzeko.

Horrek guztiak arte irakaskuntzan eragiten duen modua oso-oso labaina da, zeren eta hemen prozesua eta ikerkuntza baitira dena, eta halaz ezinezkoa baita “emaitza” eztaba daezin eta bizkorrik zehaztea hezkuntzako prestakuntza edo ikaskuntza bat arrakastaz burutu dela adierazteko. Ikara eragiten digu gero eta “profesionalagoak” diren artista, zuzendari, kontserbatzaile, kritikari eta abarren ideiak, hauen guztien ikasketak bideratuta baitaude museoek agindutako kalitatea izango duten erakusketak, performanceak, kultur erresistentziako erakusketa ezin dotoreago profesionalizatuak egitera, edota jarrera kritikoa dutelarik eta bikain egokituta daudelarik argitaratzea merezi duen testuak egitera bestela. Eta ikara eragiten digu, ez gauza aspergarria delako, asperga-

rria baden arren, baizik eta ikerkuntza-prozesu baten emaitza aurreikusteko gai izatearen ideia zeharo dagoelako “irakaskuntzak” jorratzen duen noziotik beretik at.

Beste maila batean, tentsioak areagotu egin dira hezkuntzako “ahalmen sortzailearen” eremuaren inguruko joeren artean; artikulaziorik gabeko inspirazio nozio zaharkituak, gaitasun analitiko eta kritikoaren garrantziari buruzko nozio berrixeagoak, horiek guztiak borrokan direla jakinduriaren ondorio iraunkortzat gaurkotzea, pertsonifikatzea eta kritikotasuna jartzen dituzten gaur-gaurko pedagogiekin. Eta hori guztia giro instituzional berean ari zaigu, batzuetan aurrez aurreko talkak eraginez, baina denbora gehienez zehar halako axolagabekeria liberal batean elkarrekin izanik, horretan ez baitira aintzat hartzen “desberdintasunaren” kontraesan eta auziak, oinarri guztiak estaltzen dituen gaizki ulertutako halako harmonia suertebaten onerako.

Eta esango nuke fakzio hauek arazo eta konpromiso multzo gezurrezko bat sorrarazten dutela. Irakaskuntza orokorraren eta irakaskuntza artistikoaren

kontua, oraindik aztertzen hasi ez garen hori alegia, ez datza jakin behar duguna eta hori jakin behar dugun modua zehaztean, ezta hori nork zehaztuko duen eta honetatik onura nork aterako duen argitzean ere; aitzitik, kontu horrek jasotzen duena zera da, zein modutan jakin genezakeen oraindik nola jakin ez dakiguna. Eta hementxe datza, nahi konplexu horretara iristeko helburuan alegia, gure hitzak aldatzeko, ezagueren transferentzia eta ezagueren balorazioa, profesionalizazioa, emaitza zenbakarriak eta komertzialgarritasuna beste termino multzo batez eta beste nahi multzo batez trukatzeko dugun beharra.

Nahi horiek lotura izan lezakete esperimentatzen ditugun gaur-gaurko errealtate iraunkorrekin, edo gure baitan sartu ahal izango luketen premia sentsazioarekin, errealtate iraunkor horiek guri ekintzan hasia eta beronen eragile bihurtzea ahalbidetuko liguketen lanabes kritikoak zein diren erakusteko moduarekin. Beraz, lortu nahi nukeena gorantz datorren termino alternatibo multzo bat izango litzateke, “oraindik ezagutzeko jakinduria” horren izenean garatuko den bat hain justu. Potentzialtasuna, errealizazioa eta sarbidea bezalako terminoak alegia, niretzat egungo pedagogia baterako eraikuntza-blokeak eta nabigazio-bektoreak baitira, bere partzialtasunaz bakean den pedagogia, arrakastaz ez baizik eta ahalegintzeaz kezkatzen den pedagogia baterakoak.

Potentzialtasuna, errealizazioa eta sarbidea bezalako

terminoak alegia, niretzat egungo pedagogia baterako eraikuntza-blokeak

eta nabigazio-bektoreak baitira.

Entzuten ari zaizkidan eszeptikoek ezetz egingo dute buruaz, eta nire tolesgabetasuna kritikatu dute, bere buruari galdetzen diotelarik nola ezin ditudan ikusi burokraziaren eta merkatuaren, arteetako enpresarien eskakizun guztiak, eta akademiako garrantzi, marka eta kontsumo guztia. Faktore horiek guztiek egiten duten presio izugarria behin ere ukatzeke, argudiatu beharrean naiz, hala ere, gatazkan baino paraleloan diren ekonomietan bizi izaten ikasi behar dugula; eta albona mugitzen, une egokia bilatzen, legimitatu gabeko prozesu askotan konprometitzen, guretzat geuretzat behar ditugun gai berriak lantzen, beti une horretatik eta puntu horretatik hasten, eta beti *garrantzitsua* bilatzen *erabilgarria* izan litekeenaren ordez.

Potentzialtasuna

Ekin diezaigun, bada, potentzialtasunari. Potentzialtasuna, arrazonamendu aristoteliko zahar bati jarraiki, errealitatearen aurkakoa da; halaz, posible denaren erresuman aurkitzen da, plan gisa antolatze ahaleginik gabe ordea. Giorgio Agamben-ek dioenaren arabera, haren gaia “ahal izan” aditzaren esangura ulertzeko ahalegintzat har lezake: “Zertaz ari naiz neure buruari *“Ahal, Ezin”* esaten diodanean?”

Aristotelesen bideari jarraiki, Agamben-ek dio bi potentzialtasun mota daudela; potentzialtasun generiko bat dago, eta horixe aipatzen dugu, hain justu ere, esate baterako haur batek jakiteko potentzialtasuna duela eta estatu-buru bihur daitekeela esaten dugunean. Potentzialtasunaren beste zentzua ezaguera edo abildade bat duen pertsona bati dagokiona da. Illo horretatik, arkitektoak eraikitze *potentzialtasuna* duela esaten dugu, eta olerkariak olerkiak idazteko *potentzialtasuna* duela. Potentzialtasunaren alderdi interesgarrienetako bat egiteko zein ez egiteko potentzialtasuna izatean datza, eta gaiztakeria erradikala ez da ekintza txar hau edo hura izatea, baizik eta iluntasun potentzialtasuna, argiaren potentzialtasuna baita aldi berean. “Potentziala izateak”, diosku Agambenek, “esan nahi du nor bere *ezgaitasuna* izatea, *norberaren ezgaitasunarekiko berarekiko harremanean*

egotea. Potentzialtasunaren mailan diren izakiak *bere ezgaitasunerako bererako gai dira*; eta modu horrexe-tan bihurtzen dira, ez beste inola, izaki potentzial. *Izan daitezke*, bere ez-izatearekin berarekin lotuta egoteari esker.

Beraz, “akademia” “potentzialtasun” gisa hartzea, ez egiteko, ez gauzatzeko posibilitateetan pentsatzea da, pentsatze, ekite eta gauzatze ekintzen erdigunean bertan egoteko aukerarik ez sortzeko posibilitateetan pentsatzea. Izan ere, berekin dakar irakaskuntzarekin batera doala dirudien instrumentalizazioaren zati handi bat arbuatzea, lanbide edo merkatu honentzako edo harentzako “prestakuntza” nozio bati lotuta dagoen administratibismoaren zati handi bat errefusatzeko. Bazterrean utziz “akademia” prestakuntzara bideratuta dagoen eta onartutako emaitza bakartzat praktika edo objektu jakin batzuen multzoa duen eremutat hartzen duten nozioetako asko eta asko. Aukera ematen du irakaskuntza eta ikaskuntza-praktika batean hutseginkortasun zein errealizazio nozioak sartzeko, eta pentsamenduaren sormenerako oso sarbide interesgarria irizten diot honi, izatera iristearen une desberdinekiko erlazioari dagokionez.

Niretzat garrantzitsuagoa da, ordea, zirriboratu dudana dualtasun horren eta instituziotzat hartu beharrean prozesu eta espekulazio sortatzat hartzen dudana horren bidez definitutako “akademien” testuinguruan, gure kultura komunean gertatutako hainbat aldaketak garrantzi-tsu aurkitu dezakegula. Eta aldaketa horietan gero eta erlaxatugoko autoritate sorta baten bidez pentsatu behar-rean, hedabideen arteko bereizketa orokorren, irakasle kreditatuen, emaitza eta produktu existentzien, kontzeptu baten ukapenaren,

ikaste eta imitatze eta erreproduzitzeko beharren bidez pentsatu beharrean, berdintzeko jatorrizko identitaterik ez duen “izatera heldu” bat har dezakegu gogoan. “Izatera heltzeko bideak ez du hasierarik ez amaierarik, ez irteerarik ez helmugarik, ez abiapunturik ez jomugarik... Izatera heltzeko bideak bitarteko bakarra du; bitartekoa ez da batez besteko bat, mugimendu bizkor bat da, mugimenduaren lastertasun absolutua da”².

Zein dira aipatzen ari naizen eta “potentzialtasunaren” berezko dualtasun horren erakusgarri ditugun aldaketak?

Nabarmenenetako bat kritikatik kritikotasunerako aldaketa izan da. Kulturaren adierazpenak, ikerkuntza eta aurkikuntza prozesu amaigabeen bidez, hainbat asmo eta balio sor edo estali produzitu behar dituela dioen eredutik abiatuta.

Literatur testuak eta beste era batzuetakoak, irudiak eta praktika artistikoaren beste forma batzuk erabiliz, Analisi Kritikoa saiatzen da aitortu gabeko desirak, baldintza ezkutatuak eta botere harremanak kultur adierazpen bihurtzen. Estrukturalismoaren, post-estrukturalismoaren eta post-post-estrukturalismoaren lanabes eta analisisako eredu sorta zabala erabiliz, eskura baititugu horiek guztiak, modua izan dugu kultur zirkulazioaren esangura ezkutatuak agerian uzteko, askatzeko, azaltzeko eta biluzteko, esangura horiek ageriko eta ezkutuko zein interesentzako zerbitzuan ari diren agerraztearekin batera. Hemen, ordea, oso arazo larria topatuko dugu, zeren eta esangura inmanentea delako balizkoa baitugu, hau da, uneoro hor dagoela eta aurkikuntzaren beraren aurretikoa dela dioena.

Potentzialtasuna, arrazonamendu aristoteliko zahar bati jarraiki, errealitatearen aurkakoa da; halaz, posible denaren erresuman aurkitzen da, plan gisa antolatze ahaleginik gabe ordea.

Kritikotasuna

Baina, kulturaren izaera errerealizaziozkoa- rekin gero eta gehiago konprometitzen garen neurrian, gertaerak garatzen diren neurrian sortzen diren esangurez, urrundu egin behar dugu iker, azal eta agerian utz daitekeen esangura inmanentearen nozioetik. Denbora batean zehar, pentsatu izan dugu irakas-kuntza-praktika bat behar genuela, hain zuzen adierazpenaren azpian dagoena azalduko zuen bat, “gauze-tatik zehar ikusteko” ibilaldi gidatu baten antzeko ikaskuntza-praktika batekin batera. Hau da, nolabait berezko tolesgabetasun ororen eragina indargabetuko duena, ikasleei balizko natura-lizatuaren kontra lan egin dezaten lagunduz, irakaskuntzan esan izan den moduan “kritiko izanez”. Iritzi kritiko bat emateko gai izatea garrantzitsua bada ere, ez dugu zalantzarik, horrek seinale eta abisu sorta bat eman ez funtzionatzen du; ez ditu, ordea, gaurkotzen, pertsonen, arazo baten anali-siaren bidez izan ordez arazo horren bizipenaren bidez kritikotasuna sortzeko moduari buruz dituzten nozio atxikiak eta, sarritan, intuiziozkoak. Eta hori egia izaten da, bai teoriara bai praktikara bideratutako irakaskuntzan. Eta egia da, halaber, artearen esperi-mentazioan eta ageriko kulturaren beste alderdi batzuetan ere. Aldaketa horretan, oso gogoan hartu behar izan ditugu obra bat bere “testinguruan” kokatzeko muga muturrekoak edo eremu edo diziplinek eragindako isola-mendu faltsua, baina horiez guztiez gain, hainbat elementu geureganatu behar izan ditugu, hala nola:

- Esangura sekula ez da sortzen modu isolatuan edo isolatze prozesuen bidez, baizik eta konexio sare trinkoetan zehar.
- Unibertsitateko ikastaroek, artelane-
k, erakusketa tematikoek eta kultur adie-
razpenetara eskainitako beste foro
batzuek, edo horiek erreproduzitzeko
lanak, ez dute esangura inmanenterik;
izan ere, posibilitate eremu gisa
funtzionatzen dute ikuslego desberdi-

nentzat kultur zertzelada eta modu zeharo desberdin eta dibergenteetan, elementu esanguratsuak sortzeko xedeaz inolaz ere.

- Eta, azkenik, gogoetaren bidez eginkizun analitikotik behaketaren eta partaidetzaren eginkizun gauzatzaile-
alduz gero, esanguraren bila aztarrika
ibili beharrik ez dagoelako adosta-
sunera irits gaitezke, esangura hori
orainean “sortzen baita”.

Azken atal horrek ongi erakusten digu erakusketetako eta espazio publikoe-
tako artelane-
kiko ikasketaren, behake-
taren eta elkarrekintzen dinamika,
baina horietaz gain, jaso egin ditugu
oraindik orain kritika eta teorika bizi
izan ditugun moduak berak ere. Eta
iruditzen zait denbora epe labur samar
batean gai izan gaita kritizismotik kri-
tikara eta gaur egun kritikotasun esaten
diodan horretara aldatzeko. Hau da,
kritizismotik, hau akatsak aurkitzeko
eta balio kontsensu baten arabera
balorazio bat egiteko modu bat baita,
kritikara aldatu gara —horretan aztertu
egiten ditugu logika konbentzigarri-
gisako zerbait sortzea ahalbide leza-
keten azpiko balizkoak—, integrazio
errealean multzo zehaztugabe batean
oinarritzen den kritikotasunera iritsiz
hurrena. Eta horrekin esan nahi dut
ezen kritikotasunak, kritikan oinarri-
tzen bada ere, analisi kritikoaz beste-
lako harreman baten bidez habitatu
nahi duela kultura, akatsak agerian
uztetik, elisioak aurkitzetik, erruak
leporatzetik bestelako bide batean
barrena abiatuz horretarako.

Zer dugu, ordea, kulturaren analisi
kritikoaren ondoren? Zer ote doa,
baina, hainbeste denboran zehar
kezkatu gaituzten ezkutuko egituren,
botere ikusezinen eta irain ugarien
katalogazio amaiera gabe horretatik
haratago? Eta barnean onartuak eta
kanpoan baztertuak izan direnak seina-
latzean eta ikusgarri uztean oinarritu-
tako prozesuetatik haratago? Eta here-
datutako ordena kulturaleko maisuzko
narratibak eta kartografia nagusiak
hatzez seinalatzeko gai izatetik harata-
go? Eta gorantz doazen eta gutxiengo-
aren taldeen identitatea beregango eta
berezko lorpen gisa ospatzetik haratago?

Ikusizko Kulturaren, erantzun partzial
batzuk atera ahal izango ditugu, galde-
tzen dugularik zer ote datorren, kri-
tikaren ondotik, ikusizko kulturaren

arreta erakartzen duten objektuen
ikerkuntza —ikasketarako modu
gisa—, errerealizazioa —praktika— eta
ikustea —audientzia— osatzen dituen
guztiaren arteko harreman tradizioalen
aldaketa baten bidez. Horren oinarrian
1970 eta 1980ko hamarkadetatik hona
bilakaeran izan den aparatu kritiko
ahaltsua dago, ezen horretan edukien
eta objektuen arteko harremanen
halako askatze bat gertatu den, agin-
tarien aurkako kritika erradikalen,
harrokeria epistemologikoaren eta,
elementu nagusizat gainera beharbada,
jakinduriaren etengabeko hazkunde-
testu-arte-
ko subjektibotasunaren ere-
muetan zeharreko noragabeko ibilaldi
gisakotzat hartzearen bidez. Proiektu
hau abian da dagoeneko, eta bere
lorratzean darama kulturaren azterketa
angelurik zeharrenekotik planteatzeko
baimena, horren bidez arduratu
ahal izan gaitezen, hain zuzen ere,
aurrez ziren eremuek guretzat agian
egituratu ez dituzten azterketa-gai
berrien sorreraz.

Museoa pentsa ote daiteke “pedagogia
erradikal” baten tokizat, informazioaren,
esperientziaren edo kultur kapitalaren
eskuragarritasunaren sinpletasuna
saihesten eta horietarako *sarbideari*
buruzko galdere-
z ordezkatzen duen
pedagogiaren lekutza? Zein ote, galde
genezake inolaz ere, bi termino horien
arte-
ko alde nagusia? Zergatik jarri
guztia aldaketa erradikal baten jokoa,
elkarrekin lotutako bi termino horien
arte-
ko ezberdintasun semantiko arin
batean oinarriturik? Erantzun gisa esan-
go nuke oso alde handia dagoela, eta
alde horrek adierazi egiten duela zein
muga dagoen erraz eskura daitezkeen
informazio eta estimuluen metaketa
gisako kulturaren eta horrek nola egin
badakigun galderen berrantolaketa
baterantz zabaltzeko duen potentziala-
ren artean. Nola eraman “*sarbide*”
nozio hori museo batera? Nola
funtziona dezake kritikotasunak
museoan, ikaskuntzarako espazio
bihurtuz hura zentzu errealean, infor-
mazio transferentziatik, asebetetze
estetikotik edo kultur eraikuntza iza-
tetik haratago joz?

Eta, beraz, “akademia”, egiteko zein ez
egiteko, ikasteko zein ez ikasteko egi-
ten duen aholku inplizituaz, kritikota-
sun modu horren gauzatze bat da,
sekula kanpoan ez geratzeko modua-
rena, eta aldi berean izugarrizko ana-

lisi aparatua zabaltzen du, guri geuri aukera emanez egiaz “ezagutzeko”, egiaz jakiteko zer ari den gertatzen. Alabaina, beti-beti gaude aztertzen ari garen arazo honetan murgilduta, bere baldintzak bizi izaten, bere eraginak partekatzen, behar besteko arretaz aztertzeko kapaz garen aldi berean.

Era honetako egoera batean, baliteke hutseginkortasuna bera goragoko eske- ma batean sartzea; posible da hutsa gertatzea, eta oso litekeena da, gainera, huts hori gertatzea, are gehiago, posi- ble izango da hutsa analizatzea eta jakinduria mota bat bihurtzen den modua aztertzeko ere. Zeren eta akatsa baita —itxura batean ezkutuan dagoen zerbaitetik zehar ikustearen garaipena baino gehiago— artearen itxura afek- tuzkoa eragiten duena —zure lurralde- tik irtenarazten eta lurralde berri bat bilarazten dizun une hori—. “Bakar- bakarrik zertzeladak interesatzen zaizkigu”, dioskute Deleuzek eta Guattarik; gehiago esango nuke, potentzialtasunaren “ahal izate” hori zertzeladak geureganatzen ditugun una besterik ez da.

Nahikoa bitxi

Orain arte azaldutako ideietako asko eta asko sartu dira arte praktiketan, eta “praktikaz zuzendutako teoria” definitu dute. Termino horrek, hasieran, halako bilakaera bat izan zuen, 1970/1989ko hamarkadetakako arte praktikaren eredu- tik abiatutik; izan ere eredu honek jasoa zuen, neurri batean, aurretiko belaunaldien espresibotasunaren, barnetasunaren eta hauste menderakai- tzaren sare trinkoak ezabatu zituzten teorien eragina (eta horien erakuslea zen gainera). Praktikak, ordea, zirikatu egin dezake, ez modu autokontzien- tean informatuta dagoelako, baizik eta baimen sorta desberdin bat hartzen duelako beretzat. Uneoro oinarri guz- tiak ez estaltzeko baimena, erditik hasteko baimena, errealitatea eta fikzioa nahasteko baimena, lengoaiak asmatzeko baimena, aurretiazko jakin- duriaren baten frogaren bidez eskari guztiak ez babesteko baimena, subjek- tibotasunari munduarekin eta honen atsekabeekin konprometitzeko modu- tzat pribilegioak emateko baimena, iluna izateko baimena eta hona, une honetan bertan, iritsi garen moduaz zeharo bestelako bat irudikatzeko baimena.

Eta espazio arrotz honi esan diot “akademia”, neurri batean unibertsita- teaz eta neurri batean museoaz osatuta dagoenari, neurri batean teoriarik eta neurri batean praktikan oinarrituta dagoenari, espazio honetan ez baitago garbi materialak edo gaiak ote diren adierazpena osatzen dutenak; eta sortzen ari den funtzionatzeko moduak behin eta berriz adierazten digu ekin- tzez gain izatez ere ikas dezakegula. ❧

IRIT ROGOFF Ikusizko kulturen irakaslea da Goldsmiths College-n, London University. *Terra Infirma-Geography's Visual Culture* lanaren egilea da eta berriki *De-Regulation with the Work of Kutlug Ataman* erakus- ketaren komisarioa izan da, Anberes, Herzylia eta Berlinen, eta *Academy-Teaching and Learning* erakusketarena, Eindhoven Van Abbemuseum-en.

OHARRAK ETA ERREFERENTZIAK

1 Itzultzailearen oharra: hitz joko bat da, “emergency” (berehala zerbait egitea eskatzen duen arrisku egoera) eta “emergence” (agertzea, sortzea, eta honen ondorioa) baliatzen dituen. Esaldiaren itzulpen bat “larrialdi guztietan zerbait sortzen da” izan liteke.

2 DELEUZE, G. eta GUATTARI, F. *A Thousand Plateaus*, New York : Continuum Pub. Group, 2002, 239 or.

Nola funtziona dezake kritikotasunak museoan, ikaskuntzarako espazio bihurtuz hura zentzu errealean, informazio transferentziatik, asebetetze estetikutik edo kultur eraikuntza izatetik haratago joz?

La academia como potencialidad

Justo ahora

De vez en cuando, me encuentro en el aula diciendo “no tengo ni idea” a mis estudiantes un tanto incrédulos. Esta no es una falsa declaración de ignorancia ni una modestia impropia, sino una expresión genuina del hecho de que no sé, en términos de conocimiento estructurado, cómo llegar al lugar en el que necesito estar. Me parece que los cuerpos de conocimiento y las cuestiones urgentes que tengo a mi disposición no concuerdan y producen una vía en la que temas, argumentos y modos de funcionamiento se fusionan a la perfección. Y de este modo, parecería que la labor de la “academia”, de la enseñanza, no consiste en afectar a esa fusión sin costuras, sino en comprender esta desunión productiva y sus posibilidades de creación. Los temas y los conocimientos no viven en un estado sencillo de armonía productiva: ésta es la dimensión tácita del debate contemporáneo sobre la enseñanza, tácita debido a que responde a los objetivos de instrumentalizar de forma uniforme la educación hacia un conjunto de resultados predeterminados. Como habitantes de estos espacios y atmósferas de “academia”, estamos atrapados de forma permanente en una tensión (esperemos que productiva) entre el conocimiento del lugar al que podríamos querer ir y el poder provocado por la sensación de que disfrutamos de todos los derechos para embarcarnos

en este viaje, siendo conscientes al mismo tiempo de que podríamos carecer de las herramientas que necesitamos o de la fortaleza de espíritu exigida por cualquier viaje a territorio desconocido. Este dilema “puedo / no puedo” constituye el núcleo de mi noción de “La academia como potencialidad” que espero desarrollar aquí.

Es posible que, en aras de la claridad, deba manifestar que en este texto he acabado con nociones de espacios de aprendizaje y espacios de exposición. Aunque pueden pertenecer a diferentes órdenes institucionales que disponen de fuentes de financiación distintas, que contratan a profesionales con formación diferente y que esperan resultados diversos, etc., el proyecto actual —“academia”— está intentando refractarlos entre sí.

En la actualidad, parece que todo el mundo se opone enfurecidamente a la enseñanza. Desde mediados del siglo XX, jamás la reforma educativa había sido tan conflictiva ni había estado tan imbuida de un feroz dinamismo para lograr una presunta eficiencia por una parte, contrarrestado por campañas para salvaguardar una aparente libertad para especular por la otra. Se ha producido una guerra bastante extraña en la que aquellas personas que desean mantener la “enseñanza dirigida por el significado” chocan con las que quieren vigilar y controlar sus formas y estructuras, prestando mucho énfasis a su efectividad y otorgando poco interés a su contenido o, más importante aún, a lo que podría facilitar. La enseñanza en general y la “academia” en particular son las metáforas que se están utilizando (y, ocasionalmente, utilizando en demasía) para luchar contra todo lo que está mal y todo lo



Taller *Geographies and Spatial Practices* realizado por alumnos de los centros Goldsmiths College de Londres y ETH Basle con motivo de la Bienal de arquitectura de Venecia de 2006.

que podría ser posible, para lograr acceder a los temas urgentes e importantes de nuestros días. En general, existe mucha oscuridad, desencanto y temor; pero, aquí y allá, en pequeñas bolsas de marginalidad, también existe un extraño tipo de optimismo que rodea a este energético debate o, como señaló Homi Bhabha hace mucho tiempo, “In every emergency, there is also an emergence”¹. Si no fuera así, si la educación no estuviera imbuida de cierto sentimiento de posibilidad, no tendríamos de tantas iniciativas para exposiciones que asumen como formato ideas de investigación, de laboratorio, de aprendizaje y de enseñanza. De un modo extraño, la iniciativa a gran escala de “Bologna” y el tipo de controles supranacionales que está produciendo, junto con el

cada vez mayor control burocrático de la enseñanza en Gran Bretaña, han dado lugar a la creación de una “academia” como ámbito tanto de oposiciones como de posibilidades imaginativas. Y, de este modo, lo que ha languidecido durante unos veinticinco años (desde finales de la década de los 60) creando una burbuja benigna de libertades individualistas ha irrumpido repentinamente en la primera fila de los debates políticos, inmerso en algo que va más allá de la administración institucional. Debo confesar aquí que, a pesar de conocer bien los peligros de esta atención demasiado entusiasta, me agrada mucho esta actualización de la enseñanza hasta alcanzar todo su potencial político y convertirse en la arena en la que se debaten temas más amplios que sus propias cuestiones

internas. En especial, la educación en, de y para las artes, con sus epistemologías no teológicas, inestables e inconsistentes, se está convirtiendo en terreno de prueba adecuado para comprobar la necesidad de distanciarse y problematizar las relaciones entre las contribuciones y los resultados en la enseñanza, y de insistir en la imposibilidad total de conocer por anticipado adónde podrían llevar el pensamiento y la práctica.

El modo en que esto influye en la enseñanza artística es especialmente escabroso, puesto que aquí el proceso y la investigación lo son todo y es virtualmente imposible lograr la determinación de “resultados” irrefutables y rápidos que atestigüen la terminación con éxito de una formación o un aprendizaje educativo. Uno se estremece ante la idea de artistas, directores, conservadores, críticos, etc. cada vez más “profesionales”, cuyos estudios están dirigidos a llevar a cabo exposiciones finales con la calidad prescrita por los museos, performances, muestras exquisitamente profesionalizadas de resistencia cultural, textos posicionados críticamente y perfectamente puestos a punto que merecen ser publicados. Uno se estremece, no porque esto sea aburrido, que ciertamente lo es, sino

porque la idea de ser capaz de prever el resultado de un proceso de investigación es completamente ajena a la misma noción de lo que trata la “enseñanza”.

En otro nivel, las tensiones han aumentado entre las diferentes tendencias que rodean el campo de la “creatividad” educativa; nociones anticuadas de inspiración sin articulación, nociones un poco menos anticuadas acerca de la importancia de la competencia analítica y crítica, todo ello compitiendo con las pedagogías contemporáneas de la actualización, la personificación y la criticalidad como las consecuencias duraderas del conocimiento. Todo esto nada en el mismo caldo institucional produciendo, en ocasiones, choques frontales pero coexistiendo la mayor parte del tiempo en un tipo de indiferencia liberal en el que se ignoran las contradicciones y los contenciosos de la “diferencia” en aras de cierta armonía erróneamente concebida en la que se tapan todas las bases.

Diría que estas facciones producen un falso conjunto de conflictos y compromisos. La cuestión de la enseñanza en general y de la enseñanza artística en particular, la cuestión que aún no

hemos comenzado a tratar, no consiste en especificar lo que necesitamos saber y el modo en que necesitamos saberlo ni en quién determina esto y se beneficia de ello; por el contrario, es una cuestión que se refiere al modo en que podríamos saber lo que aún no sabemos cómo saber. Y aquí, en el objetivo de acceder a esta compleja aspiración, radica la necesidad que tenemos de cambiar nuestro vocabulario, de intercambiar la transferencia de conocimientos y la valoración de conocimientos, la profesionalización, los resultados cuantificables y la comerciabilidad por otro conjunto de términos y otro conjunto de aspiraciones. Estas aspiraciones podrían tener relación con las realidades contemporáneas duraderas que experimentamos, con la sensación de urgencia que podrían inculcarnos, con el modo en el que estas realidades duraderas podrían indicarnos las herramientas críticas que nos permitirían entrar en acción y convertirnos en agentes de la misma. Lo que me gustaría lograr, por tanto, es un conjunto de términos emergentes alternativos que se desarrolle en el nombre de ese “conocimiento aún no conocido”. Términos tales como potencialidad, realización y acceso que, para mí, constituyen los bloques de construcción y los vectores de navegación para una pedagogía actual, una pedagogía en paz con su parcialidad, una pedagogía no preocupada por el éxito, sino por el intento.

Los escépticos que me estén escuchando negarán con la cabeza y criticarán mi ingenuidad, se preguntarán cómo no puedo reconocer las exigencias de la burocracia y del mercado, del nuevo empresariado de las artes y toda la importancia y las marcas y el consumo en la academia. Sin negar por un solo momento la presión abrumadora de todos estos factores debo argumentar, sin embargo, que necesitamos aprender a vivir en economías más en paralelo que en conflicto; a movernos lateralmente, a hallar el momento oportuno, a comprometernos en numerosos procesos no legitimados, a elaborar los nuevos temas que necesitamos para nosotros mismos, a comenzar siempre desde este momento y desde este punto, y a buscar siempre lo que podría ser importante en lugar de útil, a saber.

Necesitamos aprender a vivir en economías más en paralelo que en conflicto; a movernos lateralmente, a hallar el momento oportuno, a comprometernos en numerosos procesos no legitimados.

La potencialidad

Vamos, pues, con la potencialidad. La potencialidad, siguiendo un antiguo razonamiento aristotélico, es lo opuesto a la realidad, de modo que habita en el reino de lo posible sin ordenarlo en forma de plan. Giorgio Agamben afirma que podría caracterizar su tema como un intento de comprensión del significado del verbo “poder”, “¿Qué quiero decir cuando pregunto “¿Puedo, No puedo?””. Existen, afirma Agamben siguiendo la estela de Aristóteles, dos tipos de potencialidad; hay una potencialidad genérica y ésta es a la que nos referimos cuando decimos, por ejemplo, que un niño tiene el potencial de saber o que puede convertirse potencialmente en jefe del estado. El otro sentido de potencialidad pertenece a una persona con un conocimiento o una habilidad. En este sentido, manifestamos que el arquitecto tiene el potencial de construir, que el poeta tiene el potencial de escribir poemas. Uno de los aspectos más interesantes de la potencialidad es que es tanto potencial para no hacer como para hacer, y la malignidad radical no consiste en esta o aquella mala acción, sino en la potencialidad de oscuridad que es, al mismo tiempo, la potencialidad de la luz. “Tener potencial” afirma Agamben “significa ser la incapacidad propia de uno mismo, estar en relación con la

propia incapacidad de cada uno. Los seres que existen en el nivel de la potencialidad son capaces de su propia impotencialidad; y sólo de este modo se convierten en potenciales. Pueden ser debido a que están relacionados con su propio no ser.

Por tanto, pensar en la “academia” como en “potencialidad” es pensar en las posibilidades de no hacer, de no realizar, de no dar lugar a estar en el mismo centro de los actos de pensamiento, acción y realización. Implica rechazar gran parte de la instrumentalización que parece ir pareja con la enseñanza, gran parte del administrativismo que está asociado con una noción de “formación” para esta o aquella profesión o mercado. Despojándose de gran parte de las nociones de “academia” como terreno dedicado a la formación cuyos únicos resultados permitidos son un conjunto de prácticas u objetos concretos. Permite las inclusiones de la noción tanto de falibilidad como de realización en una práctica de enseñanza y aprendizaje, lo que me parece un punto de introducción muy interesante a la creatividad del pensamiento en relación con los diferentes momentos del llegar a ser.

Más importante para mí es que, en el contexto de una “academia” definida por la dualidad que he bosquejado y por lo que no considero como una institución, sino como una serie de procesos y especulaciones, podemos localizar varios cambios importantes que se han producido en nuestra cultura común. En lugar de pensar en ellos a través de una serie de autoridades cada vez más relajadas; de divisiones genéricas entre los medios de comunicación, de profesores acredita-

dos, de exigencias de resultados y productos, de la negación de un concepto, de aprendizaje y su necesidad de imitar y reproducir, podemos pensar en un “llegar a ser” que no tiene una identidad original a la que emular. “El camino para llegar a ser no tiene ni principio ni fin, ni salida ni llegada, ni origen ni destino... El camino para llegar a ser sólo tiene un intermedio; un intermedio no es un promedio, es un movimiento rápido, es la velocidad absoluta del movimiento”².

¿Cuáles son los cambios a los que me refiero y que ejemplifican esta dualidad innata de la “potencialidad”?

Uno de los más destacados ha sido el cambio del antidogmatismo a la criticidad, a partir de un modelo que afirma que la manifestación de la cultura debe producir ciertas intenciones y valores latentes a través de procesos interminables de investigación y descubrimiento.

Utilizando textos literarios y de otro tipo, imágenes y otras formas de práctica artística, el Análisis Crítico intenta convertir los deseos no reconocidos, las condiciones ocultas y las relaciones de poder en una manifestación cultural. Utilizando la amplia gama de herramientas y modelos de análisis del estructuralismo, el post-estructuralismo y el post-post-estructuralismo que tenemos a nuestra disposición, hemos podido desvelar, desenmarañar, exponer y desnudar los significados ocultos de la circulación cultural, y los intereses manifestos y ocultos a los que sirven. Pero aquí nos encontramos con un grave problema, puesto que existe el supuesto de que el significado es inmanente, es decir, que siempre está ahí y que precede a su descubrimiento.

**La potencialidad, siguiendo un antiguo razonamiento aristotélico,
es lo opuesto a la realidad, de modo que habita en el reino de lo posible
sin ordenarlo en forma de plan.**

Criticalidad

Pero, a medida que nos comprometemos cada vez más con la naturaleza realizativa de la cultura, con significados que se producen a medida que se desarrollan los eventos, también debemos alejarnos de la noción del significado inmanente que puede ser investigado, expuesto y evidenciado. Durante algún tiempo, hemos pensado que lo que necesitábamos era una práctica de enseñanza que expusiera lo que subyace bajo la manifestación y una práctica de aprendizaje que conllevara un “ver a través” de las cosas guiado. Que, de algún modo, contrarrestará cualquier ingenuidad inherente ayudando a los estudiantes a trabajar contra supuestos naturalizados siendo, lo que se ha denominado convencionalmente en enseñanza, “ser críticos”. Aunque ser capaces de ejercer un juicio crítico es, obviamente, importante, esto funciona proporcionando una serie de señales y avisos, pero no actualiza las nociones inherentes y, con frecuencia, intuitivas de las personas acerca del modo de producir criticalidad a través de la vivencia de un problema en lugar de su análisis. Esto resulta cierto en la enseñanza orientada tanto a la teoría como a la práctica. Es igualmente verdadero en la experimentación del arte y otros aspectos de la cultura patente. En este cambio, hemos tenido que ser conscientes no sólo de las limitaciones extremas de situar una obra en su “contexto” o del falso aislamiento provocado por los campos o disciplinas, sino que también hemos tenido que asimilar los elementos siguientes:

- El hecho de que el significado jamás se produce de forma aislada o a través de procesos de aislamiento, sino más bien por medio de intrincadas redes de conexiones.
- El hecho de que los cursos universitarios, las obras de arte, las exposiciones temáticas y otros foros dedicados a manifestaciones culturales o el

trabajo para reproducirlos, no poseen significados inmanentes, sino que funcionan como campos de posibilidades para diferentes públicos en circunstancias culturales distintas y modos totalmente divergentes, con el fin de producir elementos significativos.

- Y, por último, acerca del hecho de que, en un cambio reflexivo, de la función analítica a la función realizativa de la observación y la participación, podamos llegar al acuerdo de que no hay que excavar en busca del significado, sino que “se produce” en el presente.

Este último apartado ejemplifica no sólo la dinámica del aprendizaje, de la observación y de la interacción con las obras de arte en las exposiciones y en los espacios públicos, sino que también se hace eco de los modos mediante los que hemos vivido la crítica y la teórica en el pasado reciente. Me parece que en el espacio de un plazo de tiempo relativamente breve, hemos sido capaces de cambiar de la crítica al antidogmatismo y a lo que denomino actualmente criticalidad. Es decir, hemos cambiado de la crítica, que es una forma de hallar fallos y de ejercer una valoración conforme a un consenso de valores, al antidogmatismo, que consiste en examinar los supuestos subyacentes que podrían permitir que surgiera algo en forma de lógica convincente, a la criticalidad, que se basa en un conjunto indeterminado de integraciones reales. Con esto quiero decir que la criticalidad, aunque se basa en el antidogmatismo, sin embargo desea habitar la cultura con una relación diferente a la del análisis crítico; diferente a la de visualizar defectos, localizar elisiones, asignar culpas.

Pero, ¿qué viene después del análisis crítico de la cultura? ¿Qué va más allá de la catalogación interminable de las estructuras ocultas, los poderes invisibles y las numerosas ofensas por los que nos hemos preocupado durante tanto tiempo? ¿Más allá de los procesos consistentes en señalar y hacer visibles a los que han sido incluidos y a los que han sido excluidos? ¿Más allá de ser capaces de señalar con el dedo las narrativas maestras y las cartografías dominantes del orden cultural heredado? ¿Más allá de la celebración de identidades de grupos minoritarios emergentes como un logro en y de sí mismas?

En la Cultura visual, se pueden sondear algunas respuestas parciales a la pregunta de qué viene después del antidogmatismo a través de un cambio de las relaciones tradicionales entre todo lo que integra la investigación como modo de aprendizaje, todo lo que integra la realización (práctica) y todo lo que integra la visualización (audiencia) de los objetos que atraen la atención de la cultura visual. Esto, por supuesto, se basa en el aparato crítico poderoso que ha evolucionado desde las décadas de 1970 y 1980, y en el que se ha producido un desenmarañamiento de las relaciones entre los contenidos y los objetos a través de antidogmatismos radicales contra las autoridades, la vanidad epistemológica y, quizá más que ningún otro elemento, a través de la percepción en constante crecimiento del conocimiento como una deambulación por los campos de las subjetividades intertextuales. Este proyecto ya está en marcha y en su estela conlleva el permiso para plantear el estudio de la cultura desde el ángulo más oblicuo, para ocuparnos de la constitución de nuevos objetos de estudio que pueden no haber sido articulados previamente para nosotros por los campos ya existentes.

¿Puede pensarse en el museo como en el lugar de una “pedagogía radical”, una pedagogía que evita la simplicidad de la accesibilidad a la información, la experiencia o el capital cultural y la sustituye por preguntas acerca del acceso? ¿Cuál, podríamos preguntarnos, es la gran diferencia entre estos dos términos? ¿Por qué apostar todo a un cambio radical basándose en una leve diferencia semántica entre estos dos términos relacionados? Como respuesta, diría que existe una gran diferencia, una diferencia que señala el límite de la cultura como una acumulación de información y estímulos fácilmente disponibles, y su potencial apertura hacia una rearticulación de las preguntas que sabemos cómo realizar. ¿Cómo se traduce esta noción de “acceso” a un museo? ¿Cómo puede la criticalidad funcionar en el museo, convirtiéndolo en un espacio de aprendizaje en un sentido real más que en una transferencia de información, una satisfacción estética o una edificación cultural?

Y, por tanto, la “academia”, con su exhortación implícita tanto a hacer

como a no hacer, a aprender y a no aprender, es una encarnación de esta forma de criticalidad, de no quedarse nunca fuera al tiempo que se despliega un gran aparato analítico que nos permite “conocer” realmente, saber realmente que está pasando. En cambio, siempre estamos inmersos en la problemática que estamos tratando, viviendo sus condiciones, compartiendo sus efectos al tiempo que somos capaces de considerarlo detenidamente.

En un estado de este tipo, es posible que la falibilidad se incorpore en un esquema superior; no sólo es posible y es probable que se produzca el fallo, sino que también es posible examinar el fallo y estudiar el modo en que se convierte en una forma de conocimiento. Porque es el fallo —más que el triunfo de ser capaces de ver a través de algo aparentemente oculto— lo que produce el aspecto afectivo del arte —ese momento que te obliga a salir de tu territorio y te hace buscar la reterritorialización. “Sólo estamos interesados por las circunstancias” afirman Deleuze y Guattari, y me permitiría añadir que el “puedo” de la potencialidad no es nada más que el momento en que hacemos nuestras las circunstancias.

Suficientemente extraño

Gran parte de las ideas previamente expuestas han penetrado en las prácticas artísticas, definiendo la “teoría dirigida por la práctica”. Éste fue un término que evolucionó originariamente para cambiar de un modelo de la práctica artística de las décadas de 1970/1980 que estaba ligeramente influenciado por (y era ilustrativo de) las teorías que barrieron las intrincadas redes de la expresividad, la interioridad y la trasgresión rebelde de las generaciones anteriores. En cambio, la práctica puede espolear, no porque esté informada de forma autoconsciente, sino porque se otorga a sí misma un conjunto de permisos diferente. El permiso para no tapar todas las bases en todo momento, el permiso para comenzar por el medio, el permiso para mezclar realidad y ficción, el permiso para inventar lenguajes, el permiso para no respaldar todas las demandas con la prueba de algún conocimiento previo, el permiso para otorgar privilegios a la subjetividad como modo de comprometerse con el mundo y sus aflicciones, el permiso para ser oscuro y el permiso para representar una vía totalmente distinta del modo en que hemos llegado aquí, en este mismo momento.

Es este espacio extraño lo que he estado denominando “academia” y lo que está constituido parcialmente por la universidad y parcialmente por el museo, lo que está basado parcialmente en la teoría y parcialmente en la práctica, un espacio en el que no está claro si los materiales o los temas son lo que constituyen su manifestación, un modo de funcionamiento que está surgiendo y que insiste en que podemos aprender no sólo del acto sino también del ser. ■

IRIT ROGOFF es profesora de Cultura visual en el Goldsmiths College, London University. Es autora de *Terra Infirma-Geography's Visual Culture* y recientemente ha sido comisaria de la exposición *De-Regulation with the Work of Kutlug Ataman* que ha viajado a Amberes, Herzlyia y Berlín, y de la exposición *Academy-Teaching and Learning* en el Eindhoven Van Abbemuseum.

NOTAS Y REFERENCIAS

1 N. de la T.: Juego de palabras entre “emergency” (situación de peligro que requiere una acción inmediata) y “emergence” (acción y efecto de emerger). La frase podría traducirse del siguiente modo: “En todas las emergencias, siempre hay un surgimiento”.

2 DELEUZE, G. y GUATTARI, F. *A Thousand Plateaus*, New York: Continuum Pub. Group, 2002, p. 293.

¿Cómo puede la criticalidad funcionar en el museo, convirtiéndolo en un espacio de aprendizaje en un sentido real más que en una transferencia de información, una satisfacción estética o una edificación cultural?

Hezkuntzaren sinkretismoaren alde

Artearen bilakaera, entitate gisa, isolamenduaren (ezberdintzearen) eta fusioaren arteko etengabeko joan-etorrietan adierazten da. Arte bakoitza, bereiz hartuta, besteen arabera bizitzen eta garatzen da, espezie partikular eta barietate moduan. Garaiei arabera, arte batek ala besteak masaren artea izateko joera hartzen du; eta, *sinkretismoaren* arnasak bultzatuta, beste arteen elementuak bereganatzen saiatzen da. Arteen historian, ezberdintzea eta sinkretizatzea prozesu iraunkorrak dira, bata bestea bezain garrantzitsua, eta bata bestearen araberrakoa. Forma sinkretikoak ez dagozkio soilik basa-arteari edo “herriaren” arteari, nahiz eta garai batez hala uste izan dugun; beren birsortzeko joera betikoa da kultura artistikoan. 1926an, Boris Eichenbaum formalista errusiarrek, “Zinema-estilistika arazoak” artikuluan, objektuari buruzko eztabaida piztu zuen. Gai horrek, baina, ingurune kritikoak jada astintzen zituen, zinemaren hasiera-hasieratik. Objektua; zinema, arte garbi moduan, edo “arte zikin” moduan, André Bazinek handik hamarkada batzuetara esan zituen hitzetan. Inpresionista frantsesak eta Europako abangoardia aktibismoaren gorenean zeuden garai hartan, Eichenbaumek zinema arte sinkretiko gisa definitu zuen.

Zinemaren sinkretismoa (gaur diziplina aniztasunaren kontzeptua erabiliko genuke errazago), baita berak sortu eta indartu duen hizkeraren berezitasuna ere, ez dira gehiago frogatzekoak, ez eta gutxiagorik ere; fenomeno gero eta ohikoagoa da, eta bere prozeduren mugak eta egoerak era sistematikoan ukatzen dira; aipuak, maileguak, asimilazioak, erreferentziak —testuartekotasun zinematografikoak tonu eta geometria guztiekin jokatzen du—. Bere definizioa etengabe aldatzen da, arte mota guztien eraginez (literatura, eskultura, pintura, argazkilaritza, etab.), baina ez da barrutik soilik deklinatzen, hedadurak eta kanpo luzapenak ere baititu; hala, museoetan, artista garaikideen obretan, agerian uzten du bere kutsua, eta bere egiten du artearen unibertsoa, irudien, kontakizunen, berrikuntza estetikoaren eta, batez ere, *irudimenaren* bidez.



Alfred Hitchcock *Psycho* 1960



Mamoru Oshii *Ghost in the Shell* 1995

Zinemaren berezko diziplina-aniztasuna dago arte horren irakaspenaz dudan ikuspuntuaren oinarrian. Baina irakaskuntza horren asmoa artikulazio bikoitzean oinarritzen da beti; batetik, gaiaren berezitasuna azaltzea, eta bestetik, berezitasun horiek beste medio batzuenekin alderatzea. Izan ere, pintura, eskultura, argazkilaritza, literatur edo teoria testuak, instalazioak, telebista edo multimedia nahastu dira, forma hibridoak, bereziak sortzeko. Prozesuaren hurrenkera honako hau da: zinema bere bereizgarrietan planteatzea, eta ondoren, bere mugagabetasunean aztertzea, zirkulazio etengabearen dagoen objektua baita. Zinema testuinguru kulturaletik elikatzen da, eta ondoren, berak du testuingurua elikatzen, ingurumen sozial, politiko edo ekonomikoetan. Ingurumen horiek era paraleloan planteatu behar dira, nahi eta nahi ez, forma berri horien oinarria eta eragina egoki ulertzeko.

Baina niretzat, planteamendu hori ez litzateke eraginkorra, baldin eta mugagabetasuna, sinkretizazioa, ez balitz irakaskuntzaren objektu eta tresnen mailan bertan kokatzen. Azterketarako aukeratutako adibideak forma klasikoetan eta forma herrikoi edo baliza gutxiagokoetan hartu behar dira. Beharrezkoa da *high/low* kultura hurbiltzea, baina, aldi berean, kultura horrek *post theory* deritzonera garamatza, planteamendu teorikoen bereizketari zuzenean egiten baitio erreferentzia; kritika metodologikoen (linguistikoen, soziologikoen, psikoanalitikoen, historikoen) collage teoriko postmodernoari utzi diote lekua, nahiz eta collage horrek gardentasuna eta egokitasuna guztiz gorde behar dituen. Hezkuntza filosofia horretan, perspektiba bakarretara mugatzeko ukapena dago beraz, eta ikuspuntuaren aniztasuna aurkeztu beharra dago, aurretiaz ezer baztertu gabe, analisisa ahalik eta egokien

IRUDIAK BEGIRATZEKO TRESNEN ETA IKUSMEN-SORKUNTZAREN
DEMOKRATIZAZIOAK MUNDUA ERABAT ALDATU DU, HIZKUNTZA MOTA
BERRIAK SORTU DITU, ETA, BERAZ, BEREN IRAKASKUNTZA-OHITURAK
ZALANTZAN JARRI DITU.

nagusi. Nire iritziz, irakaskuntzaren printzipioak hausnarketa tresna moduan planteatu behar dira, baina ez soilik; zuzenean, saihezbiderik gabe, *in situ* aplikatu ahal diren tresnak ere baitira. Kontua loturak eta galdera etengabeak sortzea da, bai irakaskuntzaren eremuan, dela unibertsitatean ala bigarren hezkuntzan, bai idazketa edo sorkuntza praktikan, baina baita, eta ororen gainetik, mugimenduan dauden irudiez saturatutako egunerokotasunean ere. Ikasi behar da jario horretan beharbada galdu dugun ikuspuntu espezifikoak ikusten, errebelatzen.

Unibertso berri horretan, Stanley Kubricken *The Shining*eko bikiekin Diane Arbusek argazkian hartutakoei garamatzate; Douglas Gordonek hil ondorengo elkarrizketa hasten du Alfred Hitchcockekin, *Psycho* filmeko segundoko 24 irudiak eta arima filmikoa desegiteko, *24 Hour Psycho* instalazioaren bidez; *Ghost in the Shell* filmeko kreatura post-humanoak Fritz Langen *Metropolis*eko Futura berrikusten du —Fritz Langena ere Villers de l'Isle-Adamen Eve Futuren zegoen oinarrituta—; Akira Kurosawaren *Rashomon* landu eta berregiten du, era narratiboan, Nicolas Provost zinemagile belgikar gaztearen *Papillon d'Amour* ikusizko lanak. Mugimendua etengabea eta amaigabea da, baina osotasunak ez ditu irudiak irentsi; oraindik badiraute, bakarrik eta berez; sare amaigabeetan biderkatu badira ere, oraindik ulertzeko daukagu nola sortu ziren. Beren bakartasuna itzuli behar diegu, guk, beharbada, gure txandara, sortu ahal izateko. ❧

MURIEL ANDRIN Bruselasko Université Libre-ko irakaslea da.

laguntzeko, baina baita hausnarketa berriak sortzeko, eta aztertzen ditugun obra edo materiekin bat datozen eta lan kritikora zuzenduta dauden luzape-nak sortzeko ere.

Irudi zinematografikoen, eta oro har, mugimenduan dauden irudien nonahikotasunak ikaskuntza sistematikoa eskatzen du. Irudiak begiratzeko tresnen eta ikusmen-sorkuntzaren demokratizazioak mundua erabat aldatu du, hizkuntza mota berriak sortu ditu, eta, beraz, beren irakaskuntza-ohiturak zalantzan jarri ditu. Aldaketa horrek paradoxa dauka. Izan ere, batetik, askatasun oharkabea eta nabarmena eman die zinemaren analisiari eta praktikari; bideoak eta DVDak, dv kamerak eta beste altxor teknologikoei filmak mugagabe eraiki eta desegiteko aukera eman digute, erabateko autonomian. Baina bestetik, uholde izugarria sortu du, eta bertan, kritikaren eta sorkuntzaren zehaztugabetasuna da

Por un sincretismo educativo

La evolución del arte, en tanto que entidad, se manifiesta a través de oscilaciones permanentes entre aislamiento (diferenciación) y fusión. Cada arte, abordado de forma aislada, existe y se desarrolla con relación a los demás, como especie única y como variedad. En función de las épocas, ya sea uno, ya sea otro, tiende a ser un arte de masa e, inspirado por la influencia del sincretismo, pretende englobar los elementos de las demás artes. La diferenciación y la sincretización son, en la historia de las artes, procesos permanentes e igualmente importantes que evolucionan correlativamente. Las formas sincréticas no son, de ninguna manera, un rasgo exclusivo del arte de los salvajes o del “pueblo”, como se creía antes; su tendencia a resurgir es una constante de la cultura artística. En 1926, el formalista ruso Boris Eichenbaum, en su artículo “Problemas de la cine-estilística”, abre un debate en torno a un tema que anima y encrespa los medios críticos desde los comienzos del cine. El objeto; el cine como arte puro, o como arte impuro, tal y como lo llamará André Bazin algunas décadas más tarde. En plena efervescencia de los impresionistas franceses y de las vanguardias europeas, Eichenbaum declara al cine arte sincrético.

Tanto la naturaleza sincrética del cine (que se declinaría hoy en día en torno a un concepto de pluridisciplinariedad), como por otra parte, la especificidad del lenguaje que ha forjado, no necesitan ser probados. Al contrario, el fenómeno se desmultiplica, rechazando sistemáticamente los límites y las contingencias de sus procedimientos; citas, préstamos, asimilaciones, referencias, alusiones, evocaciones —la intertextualidad fílmica se conjuga en todos sus tonos y en todas las geometrías—. En constante redefinición, se declina no sólo desde el interior, a través de las múltiples influencias de todas las formas de arte (literatura, escultura, pintura, fotografía, etc.), sino también a través de extensiones, de prolongaciones exteriores, en los museos, dejando su impronta en las obras de los artistas contemporáneos, invadiendo el universo artístico mediante el impacto de sus imágenes, sus relatos, sus innovaciones estéticas, pero sobre todo de su imaginario.

Cortesía de Album Archivo Fotográfico, S.L.



Fritz Lang *Metropolis* 1927

Mi visión de la enseñanza de este arte se asienta en esta pluridisciplinariedad intrínseca del cine. Pero la ambición de esta enseñanza se basa en una doble articulación; la de, inicialmente, aclarar la especificidad de la materia, pero también, en un segundo momento, de comparar estas especificidades con las de otros medios; pintura, escultura, fotografía, textos literarios, teóricos o incluso instalaciones, televisión, multimedia, se mezclan para generar formas híbridas, especiales. Abordar el cine desde lo que tiene de único, después desde sus descompartimentalizaciones, como objeto constante en circulación que se alimenta de su contexto cultural y que se ve alimentado por éste, en sus entornos sociales, políticos o económicos que deben estudiarse de forma paralela, para delimitar el origen y el impacto de estas nuevas formas.

Pero para mí, el enfoque no resultaría eficaz si la descompartimentalización, la sincretización no impregnara los objetos y herramientas de la enseñanza. Los ejemplos elegidos para el análisis deben provenir tanto de las formas clásicas, como de las formas más populares o menos balizadas; la necesidad de abordar tanto la cultura *high/low* que nos lleva directamente a la explosión de los enfoques teóricos en movimiento, como el espíritu de *post theory*; las críticas metodológicas (lingüísticas, sociológicas, psicoanalíticas, históricas) han dado paso a un collage teórico postmoderno que debe permanecer puro, preservando toda su pertinencia. Existe así, en esta filosofía educativa, un rechazo a encerrarse en

Cortesía del artista

Douglas Gordon *24 Hour Psycho* 1993

LA DEMOCRATIZACIÓN DE LAS HERRAMIENTAS DE VISIONADO DE IMÁGENES, PERO TAMBIÉN DE CREACIÓN VISUAL, HA TRASTORNADO EL MUNDO, CREANDO OTRAS FORMAS DE LENGUAJE, Y POR EXTENSIÓN, CUESTIONANDO LOS USOS DE SU ENSEÑANZA.

perspectivas únicas, y una necesidad de presentar la pluralidad de los enfoques, sin rechazo a priori, con objeto de encontrar los medios más apropiados para el análisis, pero que permitan, igualmente, generar nuevas reflexiones, ofrecer prolongaciones destinadas a la elaboración crítica en concordancia con las materias o las obras que se exploran.

La omnipresencia de las imágenes cinematográficas en particular, y de las imágenes en movimiento en general, impone un aprendizaje sistemático. La democratización de las herramientas de visionado de imágenes, pero también de creación visual, ha trastornado el mundo, creando otras formas de lenguaje, y por extensión, cuestionando los usos de su enseñanza. Esta convulsión es de doble sentido. Ha introducido una libertad inestimable e inaudita en el análisis y la práctica cinematográficos; el vídeo, más adelante el DVD, las cámaras DV y otras maravillas tecnológicas, nos han dado la oportunidad de montar y desmontar las películas a voluntad, con total autonomía. Pero, igualmente, ha generado un maremoto donde predomina la indeterminación crítica y creativa. Creo que hay que diseñar los principios de la enseñanza como si fueran herramientas de reflexión, aunque también instrumentos susceptibles de ser aplicados inmediatamente, tal cual, e in situ. La idea consiste en crear lazos, introducir interrogantes constantes en el espacio de la enseñanza, ya sea universitaria o secundaria, en una práctica de escritura o de realización, pero tam-

bién y antes de nada, en un día a día saturado de imágenes en movimiento. Aprender a ver, revelar la visión específica que tal vez hemos perdido con el movimiento.

En este nuevo universo, las gemelas de Stanley Kubrick, en *The Shining*, nos hacen pensar en aquellas que fotografió Diana Arbus; Douglas Gordon, en una instalación, *24 Hour Psycho*, entabla un diálogo de ultratumba con Alfred Hitchcock para desmontar las 24 imágenes/segundo y el alma fílmico de su Psicosis; la criatura post-humana de *Ghost in the Shell* está presente en la Futura de *Metropolis* de Fritz Lang, basada ella misma en la Eva Future de Villers d'Isle-Adam; el *Rashomon* de Akira Kurosawa se ve trabajado y redefinido narrativamente a través de una sutura visual en *Mariposa de Amor*, del joven cineasta belga Nicolas Provost. El movimiento es perpetuo e infinito, pero la aldea global no ha incluido las imágenes; éstas existen por y para ellas mismas. Nos queda, a pesar de su desmultiplicación en infinitas redes, entender cómo han sido creadas, devolverles su condición de únicas, con objeto, tal vez, de que podamos crear algunas. ■

MURIEL ANDRIN es profesora de la Universidad Libre de Bruselas.

Argazkiak historiaren epaiketari ebidentzia izaten hasten direnean

Bere idazlana ikusizkotik sortzen duen filosofo urrietako bat da Benjamin. Haren testu gehienek, baita zuzenean ikusizko auziak aztertzen ez dituztenek ere, begirada baten eta irudien edo objektuen aztarnak dauzkate. Edonola ere, Benjaminen ia testu guztiak Benjaminen abiapuntutzat jotzen zituen edo haren idazkietan aipatzen ziren irudirik gabe argitaratu ziren. Hala da haren hasierako zein azken edizioetan, haren egunkari zein liburuetan. Bestela esanda, ikusizko aipamen gehienak ezabatu egin dira. Benjaminen bizirik zegoenean argitaratutako testuak ere, orobat ikusizko materialetatik esplizitu-ki sortu zirenak edo haiekin lotura zuzena zutenak, testu-formatu arruntan agertzen ziren eskuarki, inolako argazkirik gabe. Nire ustez, hori literatur kritikazko testu bat interpretatutako testuaren aipamenik egin gabe argitaratzea bezala da. Eta kasu gehienetan interpreteak kontzienteak ere ez dira izaten aurrean duten testua errealitatean osatu gabea dela.

Erakutsi nahi nuke zer nolako itxura izan zezakeen Benjaminen testuen ikusizko dimentsioa kontuan hartzen ez duen Benjaminen irakurketa batek. Batik bat saiakera honen testuingurua egingo dut: artelana bere erreproduzigarritasunaren aroan.

Bere saiakera batzuetan, Benjaminen ohartarazi zuen testuaren eta irudiaren arteko bereizketa horretaz, aurre egin eta gainditu beharko litzatekeen kontrol mekanismo garbia den aldetik. Benjaminen ez zuen inoiz pentsatu ikusizkoa esparru berezi moduan, baizik eta testuan bilbatzen zuen halako moldeaz, non bere irakurleak —edo, hobeto esanda, bere irakurle/ikusleak— behartu egiten baitzituen ikusizkoa bilatzera, ikusizkoari begiratzera, eta gero ikusizkoaren eta testuaren artean batera eta bestera ibiltzera.

Historiaren inguruan egin zuen saiakeraren XVII. tesirako eranskinean, Benjaminen Marxek aipatutako tren-makinari begiratu zion. Marxek tren-makina batez pentsatu zuen, eta munduaren historia goldatzen duen iraultza ikusi zuen hartan. Benjaminen begiratu zion tren-makinari eta bere soa beste bide batetik joan zen: “Marxek dio iraultzak munduaren historiaren tren-makinak direla. Baina beharbada arras bestelakoa da. Beharbada iraultzak dira tren horretako bidaiarien, giza arrazaren, ahalegin bat larrialdi-galgaren palankari tira egiteko”¹. Beharbada Marxen garaian trenetan ez zegoen larrialdi-galgaren palankarik, baina halakorik balego

George Eastman House-n kortesia



Eugene Atget *Boulevard Massena* Paris 1912



Eugene Atget *Le 10 de la Rue Mazet* 1925

ere, zalantzarria da Marxek haietan erreparatuko ote zukeen. Bere gogoetetan, Marxek jauzi egin zuen errealtate material zehatzetik “tren” izen orokorrera, eta handik, kontzeptuaren bidez, prozesu historikora. Benjamin ere historiara iritsi zen, baina ez esperientzia errealtatearen xehetasunetan geldialdi bat egin gabe. Ez zen izen arrunta —trena, edo palanka—, ezta kontzeptua ere (iraultza, munduaren historia), baizik eta objektu zehatz bat, larrialdi-galga zen esperientzia zehatzaren eta gogoeta espekulatiboaren arteko bitartekari. Historiaren gaineko haren testuaren esparruan —testua aintzat hartua izan da geroago katastrofearen azterketan ontologiko-epistemologiko moduan—, haren begirada larrialdi-galga batean pausatu zen, eta “historiaren jarraitutasuna leherrarazteko”² potentziala ikusi zuen hartan.

Hau bezalako adibideak ugariak dira Benjaminen lanean. Pentsatu, adibidez, xake-jokalarari automataz, edo Salmoan atal oso bat eskaini zion arroz-aleaz (bi adibideok *Historiaren kontzeptuak* atarata daude). Denborak aurrera egin ahala, ia ezinezko egin da zehazki berreraikitzea, modu ulergarri eta sistematikoan, haren idazlanetatik kendu ziren ikusizko paragrafoak. Egunen batean, argitaletxe on bateko editore batek erabaki lezake haren idazlan guztien edizio berri eta hobetu bat argitaratzea, eta bertan sartzea posta-txartelak, irudiak, egunkari-ebakinak, zirriborroak, objektuen eta lekuen dokumentazioa. Bien bitartean, gaur egungo irakurleen eskuan dago ikusizko artxibategi galdu horren testu-aztarnei jarraitzea, berreskura daitekeena berreskuratzea eta Benjaminen testua berreraikitzea, bertan beren marka utzi zuten irudiei arreta handia emanaz betiere. Irudi horiek testuen barrutik mintzatzen dira —ez ahoz, baina—, eta hainbat eta hainbat dira.

Argazkia, objektua, material zati bat den aldetik, eskuz esku ibil daiteke, eta lehen tradizioak gordetzen du. Baina inongo tradizioek ezin dezake argazki bihurtutako irudia bereganatu. Irudi fotografikoa ezin da transmititu besterik. *Passages* lanean Benjaminek kameraz hitz egiten duenean, esaten du irudi-sortzailea dela, argazki

bakoitzean beste irudi berdingabe bat sortzen duena. Hau ez da gizakia eta makina erakusten duen irudia, bien topaketatik sortutako irudi bat baizik, edo, Benjaminen beraren hitzetan: “Beharbada lehen argazkiak honexek egiten ditu berdingabeak: gizakiaren eta makinaren topaketatik sortutako lehen irudiak dira”³. Garrantzia duena ez da gizakiaren eta makinaren arteko lehen topaketa, baizik eta horiek direla halako topaketa batek sortutako lehen irudiak. Halako irudi batek topaketa aurkeztzen du, ez argazkilaria- ren ikuspegitik, ezta argazkia egin zaion pertsonarenetik ere; irudi hori topaketak berak sortu du. Topaketak eskuarki elkartzen baitu ez bakarrik pertsona bat eta makina bat, baita argazkia egin zaion pertsona eta argazkia egin duen pertsona ere, eta bi horiei hirugarren pertsona bat gaineratzen zaenez, ikuslea, ondoriozta genezake topaketaren irudia ezin duela parte hartzaileetako inork bereganatu; beti dago hor, tartean, denen artean partekatua. Hor has daiteke transmisioa.

Artelanaren inguruko saiakeran, Benjamin Eugene Atget argazkilaria frantziarraren lanaz mintzatzen da: 1900 inguruan, “Atgetek... Pariseko kale hutsen argazkiak egin zituen. Arrazoiz esan ohi da krimen-eszenak balira bezala egin zituela haien argazkiak. Krimen-eszenan ere ez da inor izaten; argazkiak egiten dira ebidentziak argitzeko asmoz. Atgeten lanean, argazki dokumentuak historiaren epaiketan ebidentzia izaten hasi ziren”⁴.

BAINA INONGO TRADIZIOK EZIN DEZAKE ARGAZKI BIHURTUTAKO IRUDIA BEREKANATU.

IRUDI FOTOGRAFIKOA EZIN DA TRANSMITITU BESTERIK.

GARRANTZIA DUENA EZ DA
GIZAKIAREN ETA MAKINAREN
ARTEKO LEHEN TOPAKETA,
BAIZIK ETA HORIEK DIRELA
HALAKO TOPAKETA BATEK
SORTUTAKO LEHEN IRUDIAK.

Ezagutzen ditudan Benjaminen testuen zazpi edizio argitaratueta ez dago Atgeten inolako aipamenik. Bien bitartean, Benjaminek Atgetez idatzi zituen lerro urriak ospetsu bihurtu ziren, eta ia denek errepikatzen dute itsuki Atgetek deskribatu zuela Paris krimen-eszena bat bezala. Atgeten lanaren korpusa Paris huts baten mila-ka argazkiek osatzen dute, eta haietako asko, ausaz aukeratuak, “krimen-eszena” esaldiaren ikusizko sinonimo abstraktu bilakatu ziren. Zer da zehazki Atgeten kamerak deskribatutako krimen-eszena? Benjaminek aipatzen zuena? Zer krimenen lekukotza ematen dute argazki horiek? Ez dakit Benjaminek Atgeten zein argazki ikusi zituen, edo gogoratu zituen, lerro horiek idaztean. Baina Atgeten inguruko bere testuaren azken zatiari jarraiki —argazki haietaz epaiketa bateko ebidentzia moduan hitz egitean—, nik uste ezin garela mugatu Atgeten argazkien korpus nagusira. Haren inguruan aurki daitezke, inondik ere, dokumentuak historiaren epaiketa baterako.

Hiriaren milaka argazkiren artean, gutxi batzuetan pertsonak agertzen dira. Argazki-ebidentzia horiek tolesgabe erakusten dutena zera da, hiritik baztertuta zeuden hiritarrak, eta bazterteak berak bihurtzen zituela hiriko kaleak krimen-eszena: prostitutak, parrandazaleak eta arloteak. Badira bi argazki, 20ko hamarkadaren hasierakoak, “neska publikoak” agertzen direnak; ez dira kalean agertzen, bazterrean baizik, etxe jakin batzuen atarian. Haien gorputzak, udal arautegi idatzi berrien gaia, desagerrarazi zituzten hiriko espazio publikoetatik, baina ezin zituzten erabat ezkutatatu eraikinen hormen atzean. Emakumeak diharduten etxearen —haien etxea? burdela?— atarian daude, baina ez bete-betea. Emakume

bat zutik dago atarian, apur bat aurretantz makurtuta; bestea eserita dago etxearen sarreran, ukondoa ate-zirrikitan apur bat sartuta —hala dirudi, behintzat, Atgetek aukeratutako angeluagatik—, beharbada atea irekitzeko bere burua jendaurrean erakusteagatik atxilotzera etorriko zaion polizia edo herrizainarekiko negoziatzioari.

Benjaminek zirriborro asko zeuzkan, eta haren ideien zatiak errepikatzen dira, baina beti aldaketa nimoekin testu bakoitzaren bertsio ugarietan. Nik erabaki dut Atgeten argazki horiek irakurtzea *Passages* lanetik hartutako pasarte jakin baten laguntzaz. Pariseko prostituzioaren inguruko arau berrietatik kopiatutako XIX. mendean idatzitako testu baten zati bat da. Arautegi haren arabera, Pariseko prostitutak kaleetatik iraitziak izan behar zuten, ateen atzean giltzapetuta, esparru publikoa haien presentzia probokatzailetik garbi gera zedin. Arau haiek mugimendu eta adierazpen askatasunari lotutako mugak eta murrizketak inposatzen zizkieten “neska publikoei” (*filles publiques*). Polizeiek autoritatea zuten jendaurrean bakarrik zebiltzan emakumeak hiriko kaleetatik botatzeko, “puta” zeinu lotsagarria zigilatzeke eta kalera irtetea debekatzeko⁵. Atzera eta aurrera eginda Benjaminen testuan kopiatutako arauen eta Atgeten korpusko irudien artean, Benjaminek Atgeten argazkiez egiten duen deskribapenaren eta argazkien beraien artean, Benjaminek pentsa zezakeen krimen-eszenaren ideia hori atzeman genezake. Emakumeen argazkiak ikusita, Benjaminekin batera irits gintezke “sexu-larrialdi egoera” deklaratza eta larridura-galga bilatzen hastera. Azkenik, galde genezake ez ote den gertatzen poliziaren arauak prostituzioa debekatzeko ez izatea

Benjaminen "Indarkeriaren kritika" idazteko oinarri hartutako legea babesteko indarkeriaren eta legea ezartzeko indarkeriaren arteko bereizketa lausotze bat; eta prostitutak esparru publikotik baztertzea, ia ikusezin bihurtzen dituen ekintza hori, ez ote den interbentzio subiranoaren ondorioz jendea bat-batean desagertzen den bestelako indarkeria-ekintzen antzekoa. ❧

ARIELLA AZOULAY irakaslea da ikusizko kulturaren eta filosofia garaikidean Kultura eta Interpretaziorako Programan, Bar Ilan Unibertsitatean. Idatzi ditu *The Civil Contract of Photography* (aurki argitaratzeko Zone Books-en), *Once Upon A Time: Photography following Walter Benjamin* (Bar Ilan University Press, 2006, hebraieraz), *Death's Showcase* (MIT Press, 2001, The Affinity Award-en irabazlea, ICP) eta *TRaining for ART* (Hakibutz Hameuchad and The Porter Institute Publishers, 2000, hebraieraz) eta zenbait film dokumental zuzendu ditu, besteak beste, *At Nightfall* (2005), *I Also Dwell Among Your Own People: Conversations with Azmi Bishara* (2004), *The Chain Food* (2004), *The Angel of History* (2000) eta *A Sign from Heaven* (1999).

OHARRAK ETA ERREFERENTZIAK

1 BENJAMIN, W. *Selected Writings: Volume 4: 1938-1940*, The Belknap Press of Harvard University Press, 2003, or. 402

2 Ibidem, or. 395

3 BENJAMIN, W. *Passages: Paris – Capitale du XIXème Siècle*, Les Editions du CERF, 1989, or. 692

4 BENJAMIN, W. *Selected Writings: Volume 4: 1938-1940*, The Belknap Press of Harvard University Press, 2003, or. 258

5 1804an, Napoleonek bere lege-liburua (*Code Napoléon*) argitaratu zuenean, emakumeak ezin ziren bakarrik irten. Ezkontutako emakumeei ez zitzaizkien etxetik irteten lan egitera edo ikastera haien senarren baimenik gabe. Prostituzioa araututa zegoen, baina ez zuten legea kutsatzen. Ikus orobat *Whores in History* (Roberts, Nickie, 1992, Harper Collins Publishers), nik idatzitako artikulua emakumearen estatutuaz Giza eskubide zibilen Adierazpena dela eta, eta *The Civil Contract of Photography* (laster argitaratzeko Zone Books-en).

HAIEN GORPUTZAK, UDAL ARAUTEGI IDATZI

BERRIEN GAIA, DESAGERRARAZI ZITUZTEN HIRIKO

ESPazio PUBLIKOETATIK, BAINA EZIN ZITUZTEN

ERABAT EZKUTATU ERAIKINEN HORMEN ATZEAN.

Cuando las fotografías empiezan a convertirse en pruebas dentro del proceso histórico

Benjamin es uno de los pocos filósofos cuya obra surge de lo visual. La mayoría de sus obras, incluidas aquellas que no tratan directamente con cuestiones visuales, contienen trazos de una mirada y de imágenes u objetos. Sin embargo, prácticamente todos los textos de Benjamin se publicaron sin las imágenes a las que hacía referencia Benjamin o sin las citadas en sus escritos. Esto es cierto tanto en el caso de las primeras como de las últimas ediciones, así como de periódicos y libros. En otras palabras, la mayoría de las citas visuales han sido borradas. Incluso los textos que Benjamin publicó en vida, incluyendo aquellos que explícitamente surgieron de materiales visuales o estaban directamente relacionados con ellos, normalmente aparecían en un formato textual normal, sin el acompañamiento de fotografías. Esto, creo yo, equivale a la publicación de una pieza de crítica literaria sin las citas del texto interpretado. Y, en la mayoría de los casos, los intérpretes ni siquiera son conscientes del hecho de que el texto que tienen delante realmente está incompleto.

Me gustaría demostrar el aspecto que podría tener una lectura de Benjamin que realmente tuviera en cuenta la dimensión visual de sus textos. Lo voy a hacer principalmente en el contexto del ensayo sobre la obra de arte en la era de su reproductibilidad. Pero permítanme empezar primero por la relación entre texto e imagen.

En algunos de sus ensayos, Benjamin señaló esta separación entre texto e imagen como un claro mecanismo de control que debería resistirse y superarse. Benjamin nunca interpretó lo visual como un reino por separado, sino que lo intercaló en lo textual de un modo que obliga a sus lectores, o mejor dicho a sus lectores/espectadores, a “buscar” lo visual, a “mirar a” lo visual y, después, a moverse entre lo visual y lo textual.

En el suplemento de la tesis XVII de su ensayo sobre historia, Benjamin miró a la locomotora sobre la cual había escrito Marx. Marx “pensó” en la locomotora de un tren y la vio en la revolución que abre paso a la historia



Eugene Atget *Cour de Rouen-passage du Commerce* 1908



Eugene Atget Rue Asseline 1924

universal. Benjamin “observó” la locomotora del tren y su mirada se encontró con otra cosa: “Marx dice que las revoluciones son la locomotora de la historia universal. Pero tal vez ocurre con esto algo enteramente distinto. Tal vez las revoluciones son el gesto de agarrar el freno de emergencia que hace el género humano que viaja en ese tren”¹. Quizá en la época de Marx no había frenos de emergencia en las máquinas de los trenes pero, incluso si los había, es dudoso que Marx se hubiese percatado de ello. En su pensamiento, Marx iba de la realidad del material concreto al nombre genérico “tren” y, desde allí, a través del con-

cepto, hasta el proceso histórico. Benjamin también llegó a la historia, pero no antes de hacer una pausa en los detalles mínimos de la experiencia real. No era ni el nombre genérico — un tren o un freno — ni el concepto (de revolución, de historia del mundo), sino la imagen del objeto concreto, el freno de emergencia, lo que para él mediaba entre la experiencia concreta y el pensamiento especulativo. En el marco de este texto sobre historia, que posteriormente ha sido reconocido como un análisis ontológico-epistemológico de catástrofe, su mirada se posó en un freno de emergencia y lo que vio en él fue su potencial para hacer “saltar el *continuum* de la historia”².

Ejemplos como este abundan en la obra de Benjamin. Pensemos, por ejemplo, en el jugador de ajedrez autó-mata o en el grano de arroz, sobre los que se ha escrito un capítulo completo del Salmo (ambos ejemplos son de *El concepto sobre historia*). Con el paso del tiempo, se ha hecho casi imposible reconstruir con precisión de un modo completo y sistemático los párrafos visuales que fueron cortados de sus obras. Algún día, un editor de una buena casa editorial puede decidir publicar una nueva edición mejorada de sus obras completas, incluyendo postales, imágenes, recortes de periódico, dibujos, documentación de objetos y lugares. Mientras tanto, depende de los lectores contemporáneos el seguir los trazos textuales de su archivo visual perdido para recuperar lo que pueda ser recuperado y para reconstruir el texto benjaminiano, al mismo tiempo que se presta gran aten-

ción a las imágenes que dejaron su marca en él. Estas imágenes hablan desde dentro de los textos —aunque no verbalmente— y son numerosas.

La fotografía como objeto, trozo de material, puede cambiar de manos y ser preservada por la primera tradición. Pero ninguna tradición se puede apropiarse de la imagen fotografiada. La imagen fotográfica sólo se puede transmitir. En el discurso de la cámara de Benjamin, en el *Libro de los Pasajes*, se refiere a ella como a una productora de imágenes que, con cada disparo, produce otra fotografía única. No se trata de la fotografía que retrata a un hombre y una máquina, sino de una imagen que resulta de su encuentro, o según las propias palabras de Benjamin: “Lo que hace que las primeras fotografías sean únicas en su especie es quizá esto: son la primera imagen del encuentro entre el hombre y la máquina”³. No es el “primer” encuentro entre el hombre y la máquina lo que importa, sino el hecho de que éstas son las primeras imágenes producidas por tal encuentro. Dicha imagen representa el encuentro, pero no lo hace ni desde la perspectiva del fotógrafo ni desde la de la persona fotografiada; es una imagen obtenida del propio encuentro. Como el encuentro normalmente no sólo reúne a una persona y una máquina, sino

también a una persona que fotografía y a otra fotografiada, y éstas se vuelven a unir mediante una tercera, el espectador, podemos concluir diciendo que ninguno de los socios podrá nunca apropiarse totalmente de la imagen del encuentro; siempre se queda en medio y es compartida entre ellos. Es aquí donde puede empezar la transmisión. En el ensayo sobre la obra de arte, Benjamin analiza la obra del fotógrafo francés Eugene Atget: hacia 1900, “Atget... fotografió las calles de París desiertas. Con mucha razón, se ha dicho de él que las fotografió como si fuesen escenas del crimen. La escena de un crimen también está desierta; se fotografía con el fin de establecer indicios. Con Atget comienzan a convertirse las placas fotográficas en pruebas del proceso histórico”⁴.

Las nueve ediciones publicadas del texto de Benjamin que yo conozco no incluyen ninguna referencia visual a Atget. Entretanto, esas cuatro líneas que Benjamin escribió sobre Atget se hicieron notorias, y prácticamente todo el mundo repite ciegamente la afirmación de que Atget fotografió París vacío como la escena de un crimen. El cadáver de Atget consiste fundamentalmente en miles de imágenes de París desierto, y muchas de ellas, arriesgadamente elegidas, se convirtieron en un sinónimo visual abstracto de la frase

SUS CUERPOS, SOBRE LOS CUALES SE ESCRIBIERON

EN AQUEL TIEMPO LAS NUEVAS REGLAMENTACIONES URBANAS,

SE RETIRARON DE LOS ESPACIOS PÚBLICOS DE LA CIUDAD.

“escena del crimen”. ¿Cuál es exactamente la escena del crimen fotografiada por la cámara de Atget? ¿A la que hace referencia Benjamin? ¿Cuál es el crimen del que dan testimonio esas fotos? Yo no sé cuáles son las imágenes de Atget que Benjamin vio o recordaba mientras escribía esas líneas. Pero siguiendo la última parte de su texto sobre Atget —hablando de estas fotos como pruebas en un proceso— creo que no nos podemos limitar al cuerpo principal de las fotos de Atget. De hecho, en sus márgenes se pueden encontrar algunos registros para un proceso histórico.

Entre las miles de fotografías de la ciudad, hay unas cuantas en las que aparecen figuras. Estas fotos en calidad de pruebas, muestran con franqueza a habitantes de la ciudad que fueron excluidos de ella y cuyo destierro debería considerarse como lo que convierte a las calles de la ciudad en la escena de un crimen: prostitutas, mendigos y vagabundos. En dos fotos de principios de los años veinte en las que aparecen “mujeres públicas”, éstas no aparecen exactamente en la calle, sino en su margen, a la puerta de ciertas casas. Sus cuerpos, sobre los cuales se escribieron en aquel tiempo las nuevas reglamentaciones urbanas, se retiraron de los espacios públicos de la

ciudad, aunque no se pudieron llegar a esconder completamente tras las paredes del edificio. Las mujeres están de pie en el umbral de la puerta de la casa a la que pertenecen —¿su hogar? ¿el burdel?— aunque un poco apartadas de ella. Hay una mujer de pie en el umbral de la puerta, un poco inclinada hacia delante; la otra está sentada en una silla a la entrada de la casa, con el codo ligeramente metido por la abertura —o eso parece, debido al ángulo de la fotografía elegido por Atget— quizá para dejar una abertura para la negociación con el policía o el supervisor que irá a arrestarla por mostrarse en público.

Benjamin fue el maestro de muchos borradores, y los fragmentos de sus ideas se reiteran, pero siempre con ligeras variaciones en las muchas versiones de cada texto. He elegido leer estas fotografías de Atget con la ayuda de cierto pasaje de la Obra de los Pasajes. Es el fragmento de un texto que copió de las nuevas reglamentaciones de la prostitución en París escrito en el siglo XIX. Según dichas reglamentaciones, las prostitutas deberían haber sido sacadas de las calles de París, escondiéndolas detrás de puertas y cerrojos, limpiando así el dominio público de su provocativa presencia. Estas reglamentaciones

ESTAS REGLAMENTACIONES IMPUSIERON A “LAS MUJERES PÚBLICAS” (FILLES PUBLIQUES) COACCIONES Y RESTRICCIONES RELATIVAS A SU LIBERTAD DE MOVIMIENTO Y DE EXPRESIÓN.

impusieron a “las mujeres públicas” (*filles publiques*) coacciones y restricciones relativas a su libertad de movimiento y de expresión. A los policías se les otorgó autoridad para expulsar de las calles de la ciudad a las mujeres que caminaban solas públicamente, para colocarles el vergonzoso cartel de “puta” y para prohibirlas⁵. Moviéndonos entre las reglamentaciones copiadas al texto de Benjamin y las imágenes del cuerpo de Atget, y entre la descripción hecha por Benjamin de las fotografías de Atget y las propias fotografías, uno puede obtener esa comprensión diferente de la escena del crimen que quizá Benjamin podría haber tenido en mente. Viendo las fotografías de mujeres, uno incluso puede declarar, junto con Benjamin, “un estado de emergencia sexual” y buscar el freno de emergencia. Finalmente, uno puede preguntar si no es el caso de prohibir la prostitución mediante reglamentaciones policiales un caso de tratar de difuminar la distinción entre la ley que preserva y la ley que insta a la violencia, sobre lo que Benjamin escribió en su *Crítica de violencia*, y si no es la eliminación de las prostitutas de la esfera pública, el acto que las vuelve casi invisibles, una reminiscencia de otros actos de violencia en los que la gente desaparece repentinamente como resultado de la intervención soberana. ■

ARIELLA AZOULAY enseña cultura visual y filosofía contemporánea en el Programa para la Cultura e Interpretación, Universidad de Bar Ilan. Es la autora de *The Civil Contract of Photography* (a punto de publicarse en Zone Books), *Once Upon A Time: Photography following Walter Benjamin* (Bar Ilan University Press, 2006, en hebreo), *Death's Showcase* (MIT Press, 2001 – Winner of The Affinity Award, ICP) y *TRaining for ART* (Hakibutz Hameuchad y The Porter Institute Publishers, 2000, en hebreo) y directora de películas documentales, *At Nightfall* (2005), *I Also Dwell Among Your Own People: Conversations with Azmi Bishara* (2004), *The Chain Food* (2004), *The Angel of History* (2000) y *A Sign from Heaven* (1999).

VIENDO LAS FOTOGRAFÍAS DE
MUJERES, UNO INCLUSO PUEDE
DECLARAR, JUNTO CON BENJAMIN,
“UN ESTADO DE EMERGENCIA
SEXUAL” Y BUSCAR EL FRENO DE
EMERGENCIA.

NOTAS Y REFERENCIAS

1 BENJAMIN, W. *Selected Writings: Volume 4: 1938-1940*, The Belknap Press of Harvard University Press, 2003, p. 402

2 Ibidem, p. 395

3 BENJAMIN, W. *Passages: Paris – Capitale du XIXeme Siècle*, Les Editions du CERF, 1989, p. 692

4 BENJAMIN, W. *Selected Writings: Volume 4: 1938-1940*, The Belknap Press of Harvard University Press, 2003, p. 258

5 En 1804, cuando Napoleón publicó su libro sobre leyes (*Código de Napoleón*), las mujeres estaban realmente prohibidas. A las mujeres casadas no se les permitía salir solas a la calle ni trabajar, o estudiar sin el permiso de sus maridos. La prostitución estaba regulada pero no contaminaba la ley. Véase también (Roberts, Nickie, 1992. *Whores in History*, Harper Collins Publishers) y mi artículo sobre el estado de las mujeres en relación con la *Declaración de derechos humanos y civiles* (*The Civil Contract of Photography*, Zone Books).

Artea hezkuntza gisa

Hamalau urte. Zein izan daiteke inoren jakintza-maila hamalau urterekin? Adin horrekin, gogoan dut, egun guztian ibiltzen nintzen zuhaitzetara igotzen eta lurretik herrestan belauniko, eta atzematen saiatzen ginen jakintza-mota bakarra gure baserritar-belarrietara iristen ziren pop abestien atzetik egon zitekeen esanahia besterik ez zen. Egun haietan —eta duela hogeitau urteko tarteaz ari naiz— informazio sakonen bat ezagutu nahi banuen eta erantzun saihestezin eta biribilak etxeko nagusien ezpainetan huts egiten zidanean, haurren entziklopediako aleetara jotzen nuen, zeinen bizkar puskatuak pausaturik baitzeuden gure ikasgelako leiho irtenaren aurka.

Anakronismo hautseztatu bilakaturik, egun hobeen argi biziaren pean koloretxarturiko euren telazko azal urdinekin, urrezko lumatza tipografikoa harro jartzen zuten agerian. Nire ikerketa-alorrari zegozkion erromatar zifren bilaketari heldurik, liburuetako bat bere aberkideengandik erreskatatzen nuen, eta segidan erdi irekitako azal gogorak zabaltzeari ekiten nion, sitsen hegaletan kanforraren modura jitoan flotatzen duen musketa gozoa dastatzeko prest. Gehiengandik bila ari nintzen atalak huts egiten

zidan (hiru, bost edo zazpi urte lehenago bilaketa berbera egokitu zitzaion nebaren batek guraizez ebakita), zeinak aukera bakarra uzten zidan: eskolan amaitutakoan hirian geratzea eta, gure herrira zihoan hurrengo autobusa hartzeko itxaron beharreko hiru orduak betetzeko udal liburutegira txango txiki bat egitea. Arrain-dendatik beheraxeago, oinordetza-aztarna oro ezabaturik zeukan garaiko eraiki batean, tokiko nekazaritza-erkidegoaren gurariz eta lagapenez urri hornituriko apalategiak aztertzen nituen, irakasleren batek bere ikasleak behar besteko inizatibaz akreditatuko zituela desiratuz, delako izenburu nabarmenaren isilpeko eskurapena bermatzeko bezainbeste.

Bi hamarkada labur igaro dira eta dena aldatu da. Gu, bazenik ere sekula bururatzera ere heldu ez ginen baino informazio gehiago daukate eskura gaur egungo nerabeek, eta beharrezkoa duten edozer aurki dezakete hitz bakan batzuk tekletatuz eta botoiari sakatuz. Mende luzeetako historia, eta batek bere bizitza guztian irakur ditzakeenak baino askoz liburu gehiago, paragrafo pixeleztatuen bidez izan dira destilatuak, norbaitek noiz topatuko zain. Baina, batzuetan nire buruari galde egiten diot gazteek ezer egingo ote duten ezagutza eta jakintza aditzera besterik ematen ez duten iritzi horiekin, egitate zatikatu horiekin, historia-puska horiekin. Nola dakite zer bilatu behar duten, zer onartu behar duten eta zer bota behar duten atzera? Nolatan izan daitezke munduaren gaineko ikuspegi bat garatzeko gai, bit akustikoz osatutako puzzle baten piezak bilduz? Bueno bada, joan den asteazken goizean galdera horiei zegozkien hainbat erantzun aurkitu nituen.



Katie Barlow *Visit Palestine* 2005

Galeria normalki hutsik egoten da lanegunetan, arteaz dakiten eta asteburuetan astialdiko beste jarduera batzuei loturik bisitaldiak koordinatu ohi dituzten pertsona bakanak salbu. Beraz, ordezkaritza honen etorrerak —lehen begiratuan inguruetakoa Ikastetxeren batek antolatutako bidaia baten zati zirudienak— nire jakin-mina iratzarri zuen. Taldea, hamalau bat urteko hamabiren bat ikaslek osatua, lasai sartu zen, nire garaikoe egunero-

ko hezkuntza formaletik aske geratuta erakutsiko zuketenein desagokikieriarik egin gabe eta halako giro sofistikatu batean agerian jarriko zuketene baldarkeriarik erakutsi gabe. Nire idazmahai aurretik igarotzen ziren bitartean, gazteak aztertu nituen, eta ezagutza ofiziala zaintzeko helburuz finkatutako erakundearen poltsikoetan ageri ohi diren logo horietako baten arrastorik txikiena ere ezin izan nuen atzeman haien jantzi desuniformatuetan.

Niganako mesfidantzarik har ez zezaten ahaleginduz, galeriarako haien ibilaldi deliberatuan jarraitu nien eta horren kontra eseri nintzen, alboetatik ikusten nuelarik aurreneko bi eserleku-ilaretan nola batzen ziren, elkarrekiko hurbiltasun hartaz poz-pozik. Denak eseri bezain laster, lehendabiziko dokumental dardartsua bobinatzen hasi zen eta Telebistaren belaunaldiko mandataria murgilarazi zituen irudi —eta soinu— mundu batean. Proiektagailu isilak bere izpi digitalak jaurti zituen pantailaren aurka eta bere lekukoak baino handiagoa ez zen mutil kozkor bat jauzika hasi zen aurrietan zegoen hiri baten hondakinen artean. Ikasleen alboko eserlekuetatik, argi-itzaletz inguraturako haien begitartetxoak ikus nitzakeen, norbaitek behatzen zituela-koaz haien arretaren gaiaz bezain ezjakinak. Ahots leun batek Anwar gaztearen egoera larria azaldu zien; haren etxea suntsitu zuen gatazkan umezurtz gelditurik, egunero bizia arriskuan jartzen zuen janari bila joateko. Eta, ilunantz pean, ohar-koadernoan jira-bira bereiz nezakeen, begiradak apurtzera iritsi gabe, kontakizun paralelo honek aurrera jarraitzen zuen bitartean.

Emakume apala berez, galerian erakutsi zuten beste batzuen harrotasun hutsaetik urrun, bazirudien bere burua ikusten zuela helarazten zuen informazioaren eroale sinple baten gisa.

Film horren egile eta artista aste batzuk lehenago galerian izan zen, eserleku-ilarak ongi jartzen eta kolorearen eta soinuaren saturazioa egiaztatzen. Lanean ari zen bitartean, bere motibazioei buruz hitz egin zidan, botereak finkatutako komunikabideen kontrako hitz zorrotzak tu eginez, haien alderdikeria eta politika zirela eta. Emakume apala berez, galerian erakutsi zuten beste batzuen harrotasun hutsaetik urrun, bazirudien bere burua ikusten zuela helarazten zuen informazioaren eroale sinple baten gisa. Zintzotasunaz eta zehatz ikusi zuenari buruzko erreportajeaz kezkatutik soil-soilik, bere betebehartzat jotzen zuen egia etxera ekartzea, egia zen bezala ikus genezan, geure haragian bizi izandako esperientzia balitz bezala. Eta haren mezuak gogo eta borondate oneko ikusle horiengan barneratuak zirela ikustean, bere proiektua arrakastaz burutu zuela ulertu nuen.

Horretaz pentsatzen nuen bitartean, burrunba handi batek durundi egin zuen galeriako espazio mugatuaren inguruan. Horrek azterketa kolektibo bat egitera behartu gintuen. Pantailan, gugandik oso hurbil, altzairuzko jaurtigai batek gaztearen haragia erre zuen, meteorito batena bezalako kraterra —zirimolaturiko harearen biltoki— sortaraziz. Arrakala abstraktu bat odolerraino ireki zen. Geure auzitegiko mediku-ezaupideak zabaldu genituen, bala bat Anwar-ren saihesten-hezur irtenen azpi-azpian sarturik zegoela ulertu genuen. Iluntasunean, tristurak goibelduriko begiak ikarazko errezel batek hartu zituen eta lehenengo aldiz jabetu nintzen haien sentiberatasun goiztiarrez eta taldekide bat gehiago, arduragabe sentitu nintzen. Begitarte izukaitzek Anwar-ren errealtatea populatzen zuten, haren barne-egoera monitoreen bidez kontrolatuz; eta arnasa berreskuratu zuenean, bular puztuek lasaitu ederra hartu zuten. Eman baino gehiago babesa jaso beharrean, hazi bidean zituzten burezurrek noizbait gizaki helduarenak izango ziren espresioak islatzen zituzten, eta haiekiko neukan axola desagertu zitzaidan.

Filma bat-batean eta irmotasunez amaitu zenean, bistan zen bisitariak nahigabeturik zeudela. Gorputza lerdendu nuen, harrera-ekitaldiko exodoan haiekin elkartzeko asmoz; baina ez zen inongo mugimendurik gertatu. Ikasle-talde ondo metatuak hantxe iraun zuen, galeriako eserleku-ilara deseroso hartan eserita, eta diskoak makina barruan burrunbatzeari utzi zion, proiektagailua laukizuzen urdin-urdin bat jaurtitzeko aukeraz baliatzen zen bitartean. Foku-luzerak aldatuz haietan murgiltzeko, Jaiman-en eta Klein-en artean erabakitzen saiatu nintzen. Nire eserlekuan atzera eginik, burua galeriako hormaren aurka pausatu nuen, hurrengo gertaeren zain, Turrel-engan pentsatuz.

Minutu gutxiren buruan, aurreko eserleku-ilaran eseritako gazteak euren eserlekuetan biratu ziren atzeko eserleku-ilarek begira jartzeko. Erdian eseritako neska bat izan zen mintzatzen lehena, errezel moduko ile-adats distiratsuen azpiko bere hazpegi burlazkoekin. “Eta orain, zer?”, galdegina zion bere lagunez, argi urdinpean distiratsu.

Gainerakoetako batzuek buruaz baietsi zuten, hasieran uzkur agertu arren; gero, mutil bat eta neska bat aldi berean mintzatzen hasi ziren, batak bestea baliogabetzen zuen ahoskera berbera erabiliz. Jendetasunezko borrokatxo baten ostean, neskak mintzatzea lortu zuen: “Zerbait egin beharra daukagu laguntzeko”. Haren hitzetan ez zegoen inongo zalantzarik eta gainerako guztiak ados agertu ziren. “Zergatik ez goaz hara mutikoaren bila?”, lehiatu zen esatera hitza eman zion mutila.

Haren proposamenak gehien onespenez erdietsi zuen eta bertan ziren batzuek logistika-ekarpena egin eta euren asmoetan lagunduko lieketen pertsona-izenak trukatu zituzten. Anwar aurkitu nahi zuten; harekin hitz egin eta bera sendatu nahi zuten. Areago baina, edukiko zuen banako sufrimendua arintzera ez zuten mugatu nahi euren ahalegina. Haren zoritxarra berriro beste inoiz gerta ez zedin edozer egiteko prest, guztiorren azken

arrazoia ahalbidetzen zuen bidegabekeriari gogor heldu beharko ziotela ulertu zuten garbi baino garbiago. Horren ostean izan zen eztabaidan (gaztaroko grinaz blaituan) sekula ez zuten zalantzarik txikiena ere agertu beraien presentzia ezdeusaz geroztik markatuko zuten diferentziaz.

Isil eta ezagutezin, haien epifaniaren testuinguruaren barruan asimilatua izan nintzen, haien eztabaida kokatu zuen urdin urtsua bezain neutral. Baina ni oso urrun nengoen azaldu nituen iritziei buruz neutrala izatetik. Haiei entzun ahala, gero eta garbiago ikusi nuen galerian jasotako irakaspena berez eskolan jaso zezakeen beste edozein irakaspen bezain garrantzitsua izan zela. Filma beste bitartekaririk gabe, egia subjektibo batzuk azaldu zitzaizkien eta euren gaitasun kritikoak zorroztu zituzten. Bortxa formal oroz gaindi, arte-lan honek begiak irekiarazi zitzaizkien euren munduaz harantzago. Apaltasuna eta enpatia irakatsi zitzaizkien, eta zerbait egitera bultzatu zituen. Baldin itxaropenik badago, pentsatu nuen, gazteengan dago. ■

REBECCA GORDON NESBITT Londresen nazioarteko trukaketarako gune modura salon3 (Maria Lind-ekin eta Hans Ulrich Obrist-ekin batera) sortu ondoren, Rebecca Gordon Nesbitt “Nordic Institute for Contemporary Art”-eko zuzendari izendatu zuten Helsinkin; han, hainbat proiektu bultzatu zituen Europa Iparraldeko, Inglaterrako eta Irlandako hainbat artistekin. “Mundu mailako ordena berriaz” gero eta kezkatuago, zuzeneko parte-hartzea baztertu zuen eta arte-munduaren azpiegitura eta dagozkion erakundeak eta ekonomiak ikertzeari ekin zion. Ikerketa horiekin batera, hainbat arte-katalogotan (izengoiti baten pean) eta hainbat literatur argitalpenetan plazaratutako fikziozko arte-multzo bat garatu du.

El arte como educación

Catorce. ¿Qué podría saber cualquiera a los catorce años? Me acuerdo que a esa edad todo era subirse a los árboles y rodillas arañadas, y el único conocimiento que intentábamos interceptar era el significado escondido tras las canciones de música pop que llegaban hasta nuestros oídos rurales. En aquel tiempo —y sólo estamos hablando de hace veinte años— si quería saber alguna cosa que constituyera una información seria, preguntaba a mi alrededor y, cuando inevitablemente la respuesta de labios de los más mayores de la familia no conseguía resolverse de manera concluyente, me dirigía a los volúmenes de una enciclopedia para niños cuyos rotos lomos descansaban contra la ventana en voladizo de nuestra habitación de estudio.

Anacronismos polvorientos, con sus forros de tela azul descolorida por la fuerza de la luz de días mejores, inflaban orgullosamente su dorado plumaje

topográfico. Al encontrar los números romanos correspondientes a mi área de investigación, separaba uno de los tomos de sus compatriotas, entreabriendo sus duras tapas para saborear el dulce almizcle que ascendía como alcanfor en las alas de las polillas. La mayoría de las veces, faltaba la sección que buscaba, extirpada por un hermano al que se le había encomendado la investigación del mismo tema tres, cinco o siete años antes, lo que me dejaba sólo una opción: quedarme en el pueblo después de clase, llenando las tres horas que faltaban para el siguiente autobús a nuestro pueblo con un viaje a la biblioteca municipal. Justo al lado de la tienda de pescado frito y patatas fritas, un edificio de época sin ningún rastro de su herencia, buscaría entre estanterías poco pobladas con los deseos y donaciones de la comunidad local de agricultores, esperando que algún miembro del personal educativo hubiera atribuido a sus alumnos la suficiente iniciativa como para garantizar la inclusión subrepticia del título correspondiente.

Dos cortas décadas después y todo ha cambiado. Los adolescentes de hoy en día tienen acceso a más información de la que nosotros nunca imaginamos que pudiera existir, y pueden encontrar cualquier cosa que necesiten con sólo teclear unas cuantas palabras clave y hacer clic en un botón. Siglos de historia y más libros de los que nadie pueda leer durante una vida han sido destilados en párrafos pixelados, esperando a ser descubiertos. Sin embargo, algunas veces me pregunto qué hace la juventud con estos hechos fragmentarios, estas historias parciales y opiniones recibidas que solamente hacen alusión al conocimiento o la comprensión. ¿Cómo saben qué buscar, qué aceptar y qué rechazar? ¿Cómo pueden desarrollar una perspectiva del

Derek Jarman *Blue* 1993

mundo montando un rompecabezas de mensajes breves? Pues bien, el miércoles pasado por la mañana encontré algunas de las respuestas a estas preguntas.

Normalmente la galería está desierta entre semana, con esas pocas personas que lo saben e intentan coordinar las visitas con sus otras actividades de ocio los fines de semana. Por eso, la llegada de esta delegación —que a primera vista parecía formar parte de una salida organizada de uno de los colegios de los alrededores— despertó mi curiosidad. El grupo de unos doce,

más o menos de alrededor de catorce años, entró serenamente, sin exhibir el tono estridente que mis contemporáneos hubiesen mostrado al ser liberados de la educación formal, y sin ningún signo de la cohibición que nos hubiera producido a nosotros un entorno sofisticado. Estudié a los jóvenes estudiantes según iban desfilando por delante de mi escritorio, y como no llevaban uniforme, no pude encontrar ningún indicio de los logotipos que normalmente llevan en los bolsillos de las chaquetas de instituciones establecidas para preservar el conocimiento oficial.

Sin querer mostrarme desconfiada, los seguí en su deliberada trayectoria hacia la galería y me senté contra la pared, observando desde la banda cómo se iban coagulando en las primeras dos filas de las gradas de asientos, disfrutando de la proximidad entre ellos. Casi tan pronto como estuvieron asentados, empezó a emitirse el primer documental tembloroso, sumergiendo a los mensajeros de la generación de la TV en imágenes y sonido. El silencioso proyector vomitaba sus rayos digitales en la pantalla y un chico, no mayor que sus testigos, brincaba a través de los escombros de su pueblo en ruinas.

**En la oscuridad, los ojos ennegrecidos por la tristeza al
descender un velo de horror, fui consciente por primera vez de
sus jóvenes sensibilidades y me sentí implicada, irresponsable.**

Desde mi sitio, próximo a sus asientos, podía ver sus pequeñas caras en las que se reflejaban la luz y las sombras, tan poco conscientes de estar siendo observados como el objeto de su atención. Una voz suave nos presentó la situación del joven Anwar; huérfano en el conflicto que había hecho estragos en su hogar, que diariamente arriesgaba su vida para buscar comida entre las basuras. Y a media luz, pude discernir el ruido de cuadernos mientras se decantaba esta narración paralela, sin que las miradas se apartasen de la pantalla.

La artista responsable de la película había estado en la galería unas semanas antes, perfeccionando la organización de los asientos y probando la saturación de color y sonido. Mientras trabajaba, había hablado de sus motivaciones, echando fuego por la boca contra los medios de comunicación dominantes, su parcialidad y políticas. Una mujer modesta, que distaba mucho de vanagloriarse como otros de los que habían expuesto allí, parecía considerarse a sí misma simplemente como un conducto para la información que estaba transmitiendo. Preocupada únicamente por la honestidad, por informar exactamente de lo que había visto, creía que tenía la obligación de traernos a casa la verdad tan gráficamente como si nosotros mismos la hubiésemos experimentado. Y al ver como sus mensajes se transmitían por sí solos a esta entusiasta audiencia, comprendí que su proyecto había sido un éxito.

Según estaba pensando en ello, se oyó un fuerte crujido que rebotó por todo el espacio confinado de la galería y que nos obligó a investigar colectivamente. En la pantalla, a corta distancia, un proyectil con punta de acero había penetrado en carne joven, dejando un agujero como el cráter de un meteorito, un depósito para remolinos de arena. Una fisura abstracta hasta que empezó a sangrar; nosotros agudizamos nuestro instinto forense y comprendimos que la bala se había incrustado justo debajo de las costillas sobresalientes de Anwar. En la oscuridad, los ojos ennegrecidos por la tristeza al descender un velo de horror, fui consciente por primera vez de sus jóvenes sensibilidades y me sentí implicada, irresponsable. Caras impávidas habitaban la realidad de Anwar,

supervisando su estado desde el interior, y los pechos se hincharon de alivio al ver que volvía a respirar. Con menos necesidad de protección que capacidad para ofrecerla, los huesos en fase de crecimiento de sus cráneos se afianzaron en expresiones que insinuaban los adultos discrepantes en los que se convertirían sus dueños, y mis preocupaciones por ellos se evaporaron.

Cuando la película terminó, abruptamente y sin resolución, los visitantes se quedaron visiblemente afligidos. Me enderecé, preparándome para unirme a ellos en el éxodo hacia la recepción, pero no hubo ningún signo de movimiento. El grupo reunido permaneció en los no demasiado cómodos asientos de la galería y el disco dejó de rechinar en la máquina, permitiendo que el proyector proyectara un rectángulo del azul más puro. Cambiando las distancias focales para perderme en sus profundidades, intenté decidir entre Jarman y Klein. Recostándome en la silla, apoyé la cabeza contra la pared de la galería, esperando a ver lo que pasaría, pensando en Turrell. Después de unos minutos, los jóvenes de la fila de delante se giraron en sus asientos para volverse hacia la fila que tenían detrás. Una chica situada en el centro fue la primera que habló, sus facciones socarronas ocultas bajo una cortina de pelo liso. “¿Y, qué?” exigió a sus colegas, en el resplandor de la luz azul.

Algunos de los demás asintieron con la cabeza, reticentes al principio; después, dos, un chico y una chica, empezaron a hablar al mismo tiempo, sus voces encontrándose en el mismo tono para anularse el uno al otro. Tras una pequeña escaramuza de educación, la chica estuvo de acuerdo en hablar, “Tenemos que hacer algo para ayudar”. No había ninguna inseguridad en sus palabras, que fueron acogidas con aprobación. El chico, que no había puesto objeción en dejarla hablar, estuvo de acuerdo, “¿Por qué no vamos a buscarle?”

Su propuesta fue recibida con un acuerdo general y algunos de los otros contribuyeron aportando logística e intercambiaron los nombres de personas que pensaban que podían ayudarles. Querían conocer a Anwar, hablar con él y curarle. Pero, sobre todo, no se conformaban con aminorar su sufrimiento individual.

Determinados a evitar que su suerte volviese a repetirse, comprendieron con absoluta claridad que había que ir a la raíz que subyacía bajo esa injusticia. En la discusión que siguió, impregnada por la pasión de la juventud, nunca pusieron en duda que podían marcar una diferencia con sus diminutas presencias.

Silenciosa y desapercibida, fui asimilada en el contexto de su epifanía, tan neutral como el azul acuoso que enmarcaba su discusión. Pero yo distaba mucho de ser neutral en las opiniones que formulé. Según escuchaba, me convencí de que esta educación que estaban recibiendo en la galería era tan importante como cualquier otra cosa que aprendieran en la escuela. Sin mediación alguna, la película les había expuesto a verdades subjetivas y había afilado sus facultades críticas. Más allá de las restricciones formales, este trabajo artístico les había abierto los ojos a un mundo más allá del suyo. Les había dado una lección de humildad y empatía, y les había preparado para actuar. Si hay esperanza, pensé, está en los jóvenes. ■

REBECCA GORDON NESBITT Después de establecer salon3 (con Maria Lind y Hans Ulrich Obrist) como un espacio de intercambio internacional en Londres, Rebecca Gordon Nesbitt fue nombrada conservadora del Instituto Nórdico de Arte Contemporáneo (NIFCA por sus siglas en inglés) de Helsinki, donde puso en marcha proyectos con artistas de la región Nórdica, del Reino Unido e Irlanda. Cada vez más afectada por el “nuevo orden mundial”, dejó de participar directamente para concentrarse en la investigación dentro de la infraestructura del mundo del arte, sus instituciones y economías. Paralelamente a estas investigaciones, ha estado desarrollando un cuerpo de ficción que ha sido publicado en catálogos de arte y (bajo un seudónimo) en publicaciones literarias.

Gu baten esperientzia

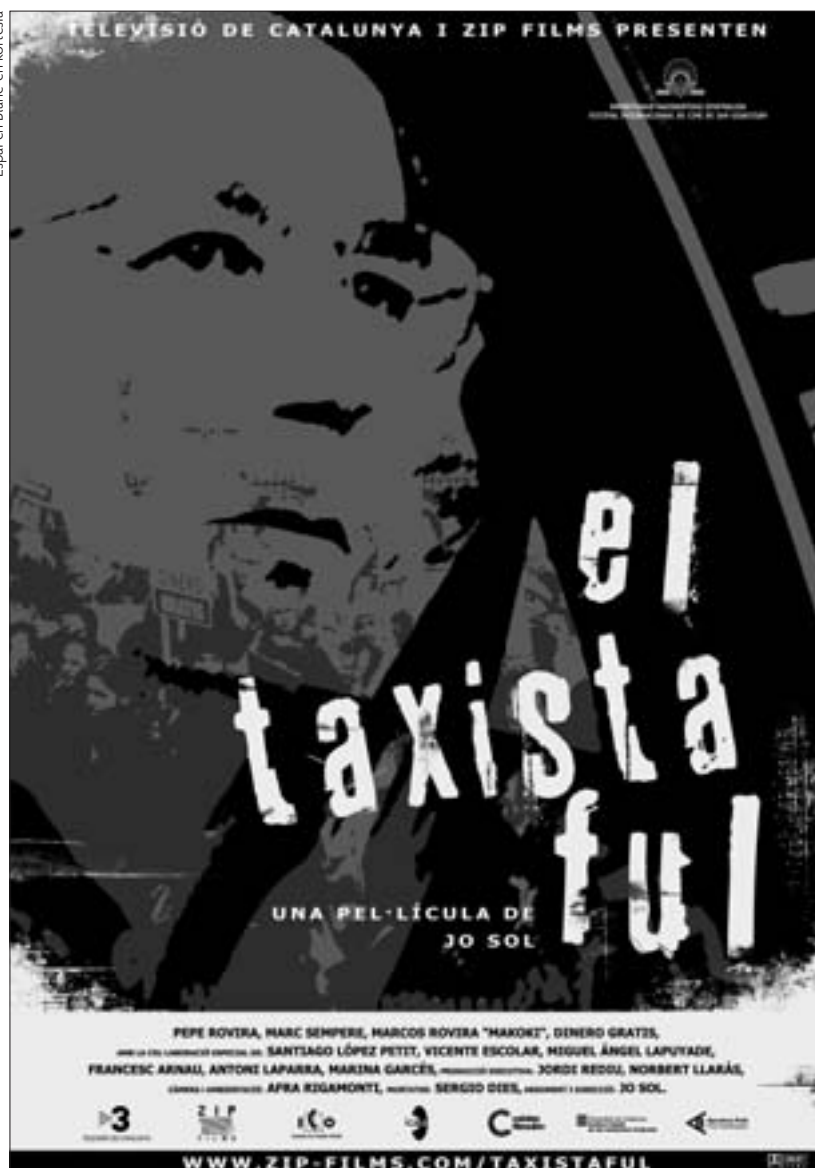
Espai en Blanc 2002an

Bartzelonan jaiotako proiektu baten izena da; helburua, orduan esan genuen bezala, “pentsamendua berriro liluragarri egitea” da. Liluragarri izate horrek esan nahi du geure indar eta ahalegin guztia horretan jartzea, eta hori pentsamendua kolektibo bihurtzen denean, gure bizimoduari berari eragiten dionean, eta gure errealitatearen oinarrian dauden gauza begi-bistakoen aurreko erronka gisa altxatzen denean gertatzen da.

Hau bezalako proiektu batek ezin zuen munduaren aurrean diskurtso kritiko bat produzitzeko helburu hutsa izan. Hasieratik beretik, produkzio honen baldintzez esperimendu beharra planteatu genuen: bere sorreraren, komunikazioaren, pedagogiaren eta esku-hartzearen toki, harreman eta lanabesez. Ez baikenuen bakarrik autore kolektibo bat eratu nahi, baizik eta benetako pentsatzeko makina bat abian jarri. Dispositibo bat alegia, produkzio teorikoaren mapa ezagunak aldaraziz, pentsamenduaren politizazio berri bat sortzeko. Militantzia eta antolaketa politikoaren modu tradizionalen krisiak baliorik gabe utzi du politi-

zazioak kontzientzia eta egiazko diskurtso baten transmisioa behar dituela dioen ideia zaharra. Mundu globalean dena begien bistan dago (bidegabekeriak, gezurrak, ankerkeria, esplotazioa, etab.) eta ez da ezer gertatzen. Azalerarazteak eta salatzeak informazio mailan badu balioa, ez ordea gizarte eraldaketarenean. Halaz, kontzientzien pizte horren premisa ilustratuak, geroago langile mugimenduak klase kontzientzia gisa bere eginak, galdu egin du bere potentzial subertsiboa. Zertan datza, orduan, pentsamendu kritiko bat produzitzea eta partekatzea? Nola gertatzen dira, gaur egun, eraldaketa eta prestakuntza politikoak?

Galdera horietatik abiatuta, arazo proptotzat bereganaturik alegia, Espai en Blanc-ek era askotako proiektuak burutu ditu, hala nola eta besteak beste *Jornadas sobre el estado-guerra* (2002ko iraila), “Programas de subversión” karpeta (*Archipiélago* aldizkaria, 53. zk.), *Informe Barcelona 2004: el fascismo postmoderno* lana (Bellaterra arg., 2004), *El taxista ful* (Jo Sol, 2005) filmarekiko lankidetzak, *Las luchas autónomas en España* (egite fasean) ikerlana, edo “bizitzaren subertsiorako materialen” *Espai en Blanc* aldizkariaren edizioa, 2006ko urrian hasi baita kaleratzen. Horiek guztiak egoera-pentsamendu baten esperientziak dira, geure praktikei, gu geu kide garen kolektiboetara loturiko pentsamendu batenak. Geure buruari galderak egiteko praktikak dira, eta horietan ez dira argi bereizten subjektua eta diskurtsoaren objektua.



Jo Sol-en *El taxista ful* pelikulararen posterra 2005

Pentsatzea gu geu pentsatzea da. Munduaren arazoari ekitea gu geu horretan elkarrekin txertatzea da. Globalizazioak lapurtu digun horixe baita mundua. Gure parean jarri du, ikusle, kontsumitzaile edo biktima hutsizatera mugatzen gaituen ezintasunaren ispilu gisa. Eta izate hirukoitz hone-tatik, kritika neutralizatu egiten da, diskurtsoa esterilizatzen duten hiru formatan, honakoak: estetika (posizioen jokoak), morala (judizioa) edo psikologia (ongizatea-ezinegona). Hirurek munduaren parean lagatzen gaituzte, harekiko harreman despoliti-zatu batez. Pentsamendua politiza-tzeak, orduan, gu munduaz atzera jabetzea esan nahi du. Beste modu

batez esanda: gure artean dagoen mundua ikusten ikastea. Ba al da, egun, hau baino pedagogia premiazkoagorik?

Planteamendu horrek bultzatu gintuen *La tierra de nadie en la red de los nombres* izenaz 2006ko urtarril eta martxo artean izan ziren topaketa batzuetarako deialdia egitera. Ekimen hau pentsamen-du kritikoa *gure artean* sortzen den moduaren erakusgarria da; hau da, erakutsi egiten digu pentsamendu kritiko bat lantzeko pentsalari-audientzia hie-rarkia eten egin behar dela, *gu* pentsalari bat eratzeko, benetan arazo diren ara-zoetan aurrera egiteko gai izango den hitz kolektibo bat sortzeko. Horregatik, lerrootan zehar esperientzia honetan

murgilduko gara, hezkuntza ireki baten egungo erronkei buruzko gogoeta bati egin diezaiokeen ekarpenean.

Bost hilabeteen zehar, Espai en Blanc-ek topaketa baterako deia egin zuen, hil bakoitzeko azken ostegunean taber-na-lokal batean biltzeko (Bartzelonako Horiginal tabernan izaten zen, zehaz-ki). Topaketa bakoitzak arazo bat planteatzen zuen (Gizartearen ezinego-na, Zibismoa politikaren aurka, Mugako espazioa, *Gu* horren experien-tzia eta Hitza hartzea), eta blog baten bidez zabaltzen zen galdera eta mate-rial sorta batetik abiatzen zen. Nahi zuena agertzen zen bertara: iragarri-tako hizlaririk gabe, koordinazio mahairik gabe, hitz egiteko zein eran-tzuteko txandarik gabe. Bost hila-beteen zehar, ehun pertsonatik gora elkartu ziren, elkar ezagutzen ez bazuten ere kasu askotan, elkarrekin pentsatzearren. Auto-deialdi anonimo honek hitzaren eta bizitzaren beraren politizazio espazio bat zabaldu zuen. Zein dira esperientzia honen giltzak, eta zergatik har dezakegu aldi berean hezitzaile eta eraldatzailerat?

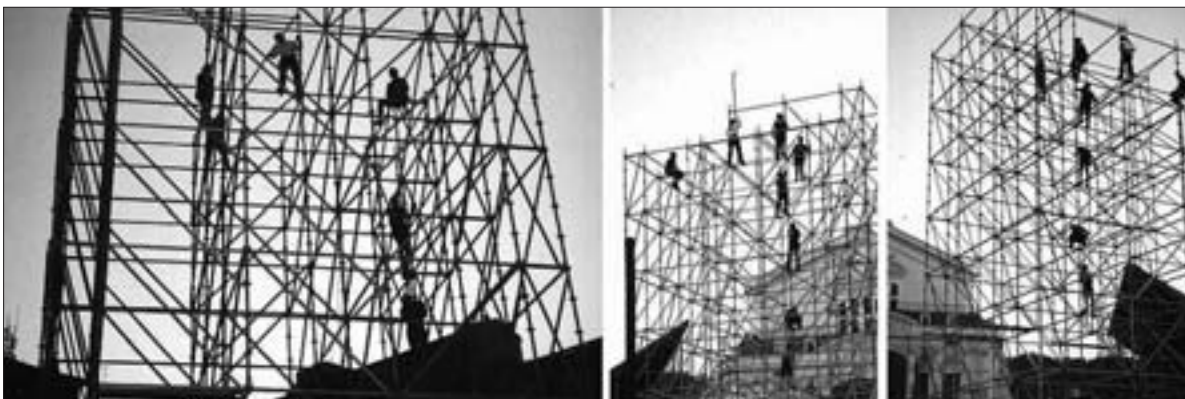
Guk egiten dugun balorazioaren arabera, topaketen bidez lortu egin genuen pentsamendu kritikoa neutra-lizatzen duten dinamikak hausten hastea. Eta batez ere bi alderdi nagusi-tan gertatu zen hauste hori: alde batetik, gertakari kolektiboa auto-deial-di bihurtu genuen eta, bestetik, kritika enuntziatzetik kritika gauzatzerara igaro ginen. Merezi du kontu hauetan sako-nago sartzea, gaur egun

Gaur egungo metropoliko bizimoduan, gertakari kolektiboak ugari dira.

(auto)hezkuntza ekintza batek dituen posibilitateei buruzko hausnarketa egiteko.

Gertakari kolektibo bat auto-deialdi bihurtzen denean, honek esan nahi du *gu* hori dela gertakariari zentzua ematen ari zaiona. Gaur egungo metropoliko bizimoduan, gertakari kolektiboak ugari dira. Are gehiago, gehienak kolektiboak direla esan genezake, eta zaila bakarrik egotea dela. Alabaina, hiriak galdu egin du auto-deialdirako ahalmen guztia, zeren eta gertakari hauetan ez baitago *gu* horren arrastorik. Horietara joaten gara, bai hitzaldi bat izan, futbol partida bat, kontzertu bat, manifestazio bat edo herri festa bat izan, ikusle, entzule, partaide, bezero gisa. Bakoitza bere jakinduria, dibertsio, emozio dosiaz itzultzen da etxera, baina inor ez da irten bere pertsona berezitasunetik, bere esperientzia-konsumitzaile gisako *ni* horretatik. Gauza jakina da jakinduria eta ezagutza oso pribatizazio prozesu indartsua pairatzen ari direla, bai bere zabalkunde eta transmisio moduetan, gero eta itxiagoak diren instituzioen esku baitaude, bai bere patentizazioaren bidez. Baina horretan sakonago joz, kontuan hartu behar da ezen jakinduriak gain, esperientzia bera ere pribatizatu egin dutela. Gizartea ghetto bihurtzea eta bizitza eta esperientzia bera ere ghetto bihurtzea batera doaz, eta aipatu azkena dugu gaur egun hezkuntza proiektu orok aurre egin behar dion arazo behienetakoa bat.

Nola eten auto-erreferentziaren murrak, modu paradoxikoan informazioaren eta komunikazioaren gizartea antolatzen eta zatitzen dutenak? Espai en Blanc-en topaketetan, hitzaren enuntziatorako tokia hutsik lagata egin genuen. Leku huts hori ez zen iritziaren espazio neutroa. Tentsio espazio bat zen, eta horretan arazo jakin bati hel zekiokeen, edo heltzeke utzi. Blogaren bidez eta han erreproduzitzen genuen aurkezpen laburraren bidez Espai en Blanc-etik jaurti genituen galderek eragina izango zuten agian gugan, guretzat zentzuren bat izan zezakeen hitz bat ateraraz zezaketen, edo axolagabe utzi bestela, gure ohiko banakotasunean bildu eta gorderik. Tentsio espazio horretan, bere buruari eusteko gai zen hitzak soilik izan zezakeen zentzua, batzuegandik besteengana aurrera egiten zuenak, pentsamendu kolektibo eta anonimoaren ariketa batez. Hitz instantzia askotatik justifika daiteke (instantzia akademikoak izan daiteke, kul-



La tierra de nadie en la red de los nombres jardunaldien irudia, Bartzelona 2006

turalak, polizialak, ospeari eta aginteari lotuak...), noiz diosku, ordea, zerbait? Noiz egiten du zerbait gurekin? Hain zuzen gure auto-erreferentziazko murruak lerrarazten dituenean, mugiarazten gaituenean. Ez pentsatzen ari garena esatea ahalbidetzen digunean, baizik eta ez dakiguna pentsatzera behartzen gaituenean.

Topaketetan gertatu zenagatik, eta horietan parte hartu zutenek egindako balorazioengatik, lur-mugimendu hori benetan gertatu zela uste dugu. Orduan, ez ginen etxera gure jakinduria eta errekonozimendu dosi partikularraz itzultzen, baizik eta, den-denok zeharkatu gintuelarik, gure dimentsio komuna bihurtu zen pitzadura baten hustasunez. Une horretan, topaketarako deiak utzi egiten dio eskari kopuru jakin batek erantzun behar dion metropoliko eszenatokiko beste eskaintza bat izateari, *gu* pentsakor baten benetako auto-deialdia bilakatzeko.

Ariketa kolektibo horretan, pentsamenduaren potentzialtasun kritikoa atera egiten da bere ohiko anestesia egoeratik, zeren eta, lehen esan bezala, kritika enuntziatzetik kritika gauzatzera igarotzen baikara. Hitzak bere buruari eusten dion tentsio espazio horretan arazo komunei ekitean, *ni* hori bere auto-erreferentziazkotasunetik erauzteaz gain teoria bera ere atera egiten dugu bere zirkulazio espazio legitimatuetatik, hots, autore erreferentziatua duen diskurtso akademikotik, informazio bideetatik eta iritzi foroetatik. Izan ere horietan kritika, kritikarik dagoenean, enuntziatu besterik ezin da egin. Hauxe du muga, egunero-egunero geure burua neurtzen duen ezintasunaren atalasea, haratago joz gero hezkuntza eraldatzailerako erronka baten hastapena eskaini behar baitu. Lehen esaten ari ginen ezen politizazioaren arazoa kontzientziaren arazoa izan dela tradizionalki. Gaur, berriz, gorputzaren arazo bat dela esan genezake. Nola gauzatu kritika? Nola lortu pentsamendu kritikoa gorpuztea? Gure esperientzian, honaino hitzaren espazio gisa marraztu dugun tentsio espazio horretan gorputza jartzeak guk geuk ere imajinatu ez genuen garrantzia hartu zuen. Topaketen osagarri genuen bloga bere “emisore” eginkizunetik igaro ez zen bitartean —hau da, bakar-bakarrik deialdiak egiteko, gauzak gogoratzeko eta mate-

rial osagarriak ateratzeko balio izan zigun, baina ez zen inolaz ere lehenago izandako solasaldiak luzatuko zituen elkarrekintzazko dinamika batean sartu—, *topaketara joatea* gure bilere-tako bakoitzaren ekintza nagusia bilakatu zen. *Hor egotea*, nahiz hitzik esan gabe, esperientziaren une funtsezko eta eraldatzaileena izan zen. Zergatik? Kritikaren ondorioak ezin direlako bakarrik esaten ari denaz neurtu, baizik eta gertatzen ari denaz (zaigunaz). Eta, deskribatu dugun bezala, elkarrekin pentsatzeko posibilitate horren bidez zabaldu zena *gu* horren esperientzia bat izan zen, eta horretatik abiatuta gutako bakoitzak aukera izan zuen *bera* baino zerbait gehiago izateko. Hau ez al da hezkuntzaren funtsezko esperientzia? Heztea ez al da, akaso, nor bere baitatik ateratzea eta inorena ez den lurraldean sartzea, bertan mundu komun bat sortzeko? Gure topaketen izenean jasotzen genuen bezala “inorena ez den lur” hauxe da “izenen sarea” saboteatzen duena, bahitzen diguten eta gutako bakoitzak bere konektagarritasun eta erabilgarritasun nodoa izan behar duen mundu horren ordena saboteatzen duena.

Espai en Blanc-ek parte hartu zuen *El taxista ful* film luzearen protagonistak, filmari amaiera emateko, honako galdera hau egiten du: “Nola zulatu errealitatea?”. Topaketa hauek hori egiteko ahalegin bat izan dira, agortu ez den ahalegin bat, zeren eta itsuan eta galdera pila batez abian jarri genuen esperientziak zeharo bildu gaitu, neurri batez eta modu hauskor samarrean izan bada ere, errealitatea zulatuxe utzi dugun iritzira; eta elkarrekin egin dugu gainera. Ahalegintzen segitu dezakegu, esperientzia hau luzatuz eta etorkizun diren guztiak asmatuz. Horien bidez ez dugu kontzientzia berririk sortuko, ez egia berri bat zabalduko. Hemen ez baita dagoeneko inor hezten. Baina *gu* honen esperientzia honetan arituz, beharbada gorputz prestatuago bat izango dugu beldurrari aurre egiteko, gorputz agerikoago baina ez hain isolatu batez. Gorputz horrek ongi baitaki bere bizitza ez dela soilik berea, eta bere buruarengandik haratago doan horrexetan duela dena jokoan.❧

MARINA GARCÉS irakaslea da Zaragozako Gizarte eta Giza Zientzien Fakultatean. Bartzelonan bizi da.

La experiencia del nosotros

Espai en Blanc es el nombre de un proyecto que nació en Barcelona en 2002 con el objetivo, como dijimos entonces, de “hacer de nuevo apasionante el pensamiento”. Apasionante quiere decir que nos vaya la vida en ello, y eso ocurre cuando el pensamiento se hace colectivo, afecta nuestra propia manera de vivir y se alza como un desafío a las obviedades sobre las que se asienta nuestra realidad.

Un proyecto como éste no podía tener como objetivo la mera producción de un discurso crítico frente al mundo. Desde un inicio, nos planteamos la necesidad de experimentar con las condiciones de esta producción: los lugares, relaciones y herramientas de su creación, comunicación, pedagogía e intervención. No sólo queríamos constituir un autor colectivo, sino poner en marcha una verdadera máquina de pensar. Un dispositivo que, alterando los mapas reconocibles de la producción teórica, produjera una nueva politización del pensamiento. La crisis de las formas tradicionales de militancia y de organización políticas han invalidado la vieja idea de que la politización pasa por la conciencia y por la transmisión de un discurso verdadero. En el mundo global todo está

a la vista (la injusticia, la mentira, la crueldad, la explotación, etc.) y no pasa nada. Desvelar y denunciar tiene valor en el plano de la información, pero no en el de la transformación social. El presupuesto ilustrado de la iluminación de las conciencias, retomado después por el movimiento obrero como conciencia de clase, ha perdido así su potencial subversivo. ¿En qué consiste entonces producir un pensamiento crítico y compartirlo? ¿Cómo se dan hoy la transmisión y la formación políticas?

Desde estas preguntas, asumidas como problemas propios, Espai en Blanc ha llevado a cabo proyectos muy diversos: entre otros, las *Jornadas sobre el estado-guerra* (septiembre 2002), la carpeta “Programas de subversión” (Revista *Archipiélago* nº53), el *Informe Barcelona 2004: el fascismo postmoderno* (Ed. Bellaterra 2004), la colaboración con la película *El taxista ful* (Jo Sol, 2005), la investigación *Las luchas autónomas en España* (en curso) o la edición de la revista *Espai en Blanc* de “materiales para la subversión de la vida”, que empieza a salir en octubre de 2006. Todos ellos son experiencias de un pensamiento en situación, ligado a nuestras propias prácticas, a los colectivos de los que formamos parte. Son prácticas de autointerrogación, en las que no es posible separar de manera clara el sujeto y el objeto del discurso.

Pensar es pensarnos. Abordar el problema del mundo es inscribirnos en él

LA TIERRA DE NADIE EN LA RED DE LOS NOMBRES

Bar Horiginal

C/ Ferlandina 29 (davant del Macha)

20.00h.

Estos encuentros son una propuesta de trabajo colectivo y una invitación a la discusión. Proponemos abrir un espacio en el que exponeremos juntos: ir al límite de lo que sabemos para poder pensar de otra manera. Los encuentros estarán acompañados de un trabajo de preparación que publicaremos en la web de Espai en Blanc y en el que os animamos a colaborar. www.espaienblanc.net

26 de gener | El malestar social

La nostra societat és la de l'estress, la de les haines per depressió, la dels líders d'autosueïda, la de l'evolució i sorprenent índex de suïcidi, la del Procés, la de -- com diria la cançó -- "Conasqueguem y Cera". Des de la Sociologia hem sentit parlar de "sofriment social". Però més enllà dels rituals que donen nom al mateix temps que malenem, es fa necessari fer un treball d'aquesta malaltia que resulta silenciosa un dia darrere l'altre, i enfrontar-se a aquest malestar social, a aquest malestar, donant-li la lectura política que els presentem com el que malament són: símptomes de la malaltia que ha resultat ser el funcionament de la societat-narxa, que ens obliga a buscar solucions biogràfiques a problemes sistèmics. La vida s'ha convertit en un camp de batalla. Davant d'aquest malestar són diversos els dispositius que s'estan posant en marxa per a neutralitzar-lo, per a silenciar-lo: entre ells, el de canalitzar la cap a l'àmbit de la vida privada on resulta psicològitzat, patològitzat. Però no és l'únic: quins són els obstacles que impedeixen donar sortida política a aquest malestar? Quina missió té aquest malestar amb la violència? En quin sentit pot polititzar-se aquest malestar?

23 de febrer | El civisme contra la política

El civisme s'ha convertit últimament en un front d'acció prioritari per a diverses administracions. Es discuteix sobre el civisme als mitjans i als plens municipals, es fan campanyes públiques per promoure'l, s'identifiquen conductes incíviques, es dissenyen normatives específiques per combatre-les i fins i tot es crea un nou voluntariat encarregat de vetllar per l'ordre cívic. Ara bé, fins a quin punt s'ha convertit el civisme en un element central de la governació de la ciutat? Com es conjuga l'Estat penal amb aquesta nova creuada cívica? Conserveix els mecanismes clàssics dels poders, mitjançant instruments de control i de vigilància, però en quin tipus de dispositius es recolza el discurs en favor del civisme i com es posa en marxa? I per últim, donat que aquest civisme no sembla voler allançar un sentit més fort del comú, quin tipus d'individu intenta construir? Es tracta, en últim terme, d'una altra manera entre tantes de neutralitzar el polític?

30 de març | L'espai fronterer

Les fronteres s'esborren. Entre el dins i fora, entre la guerra i la pau, entre l'Estat-nació i l'economia mundial han caigut els límits. I no obstant això, sabem que les fronteres es multipliquen a l'infinit. Per una banda, l'experiència diària és la d'una privatització de l'espai, per l'altra, les fronteres eleven les seves punxes sobre els cossos dels immigrants. La identitat que tinc està definida per les fronteres que puc creuar. No seria més adient parlar d'espais fronterers que de frontera, d'un espai fronterer que resoldria tota la terra i en el qual vivim? A l'espai fronterer coexisteixen les zones duty free i els centres d'internament, el supermercado i la comissaria. Pensar aquesta nova espacialitat és la condició per a poder furadar-la. Com es gestionen els il·legalismes? Quins són les periferies de l'espai fronterer? I quins nous conflictes són esperables?

27 d'abril | L'experiència del nosaltres

En aquesta societat-narxa cadaú es juga sol la seva relació amb el món. Som individus connectats, comunicats però aïllats. Tancats en una vida privada, moltes vegades privada de vida, hem de fer front a la guerra quotidiana per no caure fora del món. La hipoteca, la precarietat, etc. són amenaces que ens posen en perill a cadaú en la seva soledat. On trobem avui complir? Quins espais col·lectius se'ns ofereixen? Quina forma adopta el nosaltres? Per una banda, el refugi identitari en grups ètnics i culturals és creixent. Per una altra, la societat consumista i clientelar ens apropa en la defensa d'interessos particulars. Però sabem que l'experiència del nosaltres no té a veure amb res de tot això. ¿On buscar aleshores els espais col·lectius i comuns?

25 de maig | Prendre la paraula

Els bucs de la crítica s'han multiplicat i a l'hora fragmentat. L'antiglobalització ha estat l'únic intent recent de plantejar una crítica global al capitalisme, però les pràctiques de contestació següents sent, moltes vegades, paral·lels i aïllats entre si. Per això a la societat de la informació es fa una altra vegada necessari plantejar què significa "prendre" la paraula. Com parlar quan no sabem a qui ens dirigim? Quin és el nosaltres que emuncia la crítica? Com evitar l'especialització i l'autoreferencialitat dels nostres discursos? Tenim mitjans: revistes, xarxes, recursos audiovisuals... Tenim capacitat de moviment. Com donar un salt i construir dispositius eficaços per a la transformació social?

Per a materials i informació:
www.espaienblanc.net

ESPAI EN BLANC

de manera conjunta. El mundo es lo que la globalización nos ha robado. Lo ha puesto enfrente de nosotros como espejo de la impotencia por la que nos vemos reducidos a meros espectadores, consumidores o víctimas. Desde esta triple condición, la crítica se neutraliza en tres formas esterilizadoras del discurso: la estética (juego de posiciones), la moral (juicio) o la psicología (bienestar-malestar). Las tres nos dejan frente al mundo, en una relación despolitizada con él. Politizar el pensamiento significa entonces reapropiarnos del mundo. Dicho de otra manera: aprender a ver el mundo que hay entre nosotros. ¿Qué pedagogía puede ser hoy más urgente que ésta?

Este planteamiento es que el que nos condujo a convocar unos encuentros que, bajo el título *La tierra de nadie en la red de los nombres*, tuvieron lugar entre enero y mayo de 2006. Esta iniciativa es una muestra de cómo el pensamiento crítico se produce *entre nosotros*, es decir, que la elaboración de un pensamiento crítico pasa por romper la jerarquía pensador-audiencia para constituir un nosotros pensante, una palabra colectiva capaz de avanzar en los problemas que verdaderamente lo son. Por eso, en este escrito nos centraremos en esta experiencia y en lo que puede aportar a una reflexión sobre los retos actuales de una educación abierta.

A lo largo de cinco meses, Espai en Blanc convocó un encuentro cada último jueves de mes en un local-bar (concretamente, en el bar Horiginal de Barcelona). Cada encuentro planteaba una problemática (El malestar social, El civismo contra la política, El espacio fronterizo, La experiencia del nosotros y Tomar la palabra), y partía de una serie de preguntas y de materiales que eran lanzados a través de un blog. Acudía quien quería: sin conferenciantes anunciados, sin mesa de coordinación, sin turnos de palabra ni de réplica. A lo largo de cinco meses, más de cien personas, en gran parte desconocidas entre sí, se estuvieron encontrando para pensar juntas. Esta autoconvocatoria anónima abrió un espacio de politización de la palabra y de la propia vida. ¿Cuáles son las claves de esta experiencia y por qué podemos considerarla formativa y transformadora a la vez?

Jo Sol *El taxista* jul 2005

Cada uno vuelve a casa con su dosis de conocimiento, diversión, emoción, pero nadie ha salido de su persona singular, de su yo consumidor de experiencias.

Nuestra valoración es que con estos encuentros conseguimos empezar a romper las dinámicas a través de las cuales queda neutralizado el pensamiento crítico. Y lo hicimos en dos aspectos principales: por un lado, hacer del acontecimiento colectivo una autoconvocatoria y por otro, pasar de enunciar la crítica a encarnar la crítica. Vale la pena entrar más a fondo en estas dos cuestiones para reflexionar sobre las posibilidades de una acción (auto)educativa hoy.

Cuando un acontecimiento colectivo se convierte en una autoconvocatoria, significa que el *nosotros* es lo que da sentido al acontecimiento. En la vida metropolitana actual hay muchos acontecimientos colectivos. Podríamos decir que la mayoría lo son y que lo difícil es estar solo. Sin embargo, la ciudad ha perdido todo poder de autoconvocatoria, porque estos acontecimientos están vaciados de *nosotros*. Acudimos a ellos, ya sea una conferencia, un partido de fútbol, un concierto, una manifestación o una fiesta popular, en tanto que público, audiencia, participantes, clientes, etc. Cada uno vuelve a casa con su dosis de conocimiento, diversión, emoción, pero nadie ha salido de su persona singular, de su yo consumidor de experiencias. Es sabido que el saber y el conocimiento están sufriendo un fuerte proceso de privatización, ya sea en sus formas de difusión y transmisión a través de instituciones cada vez más cerradas, ya sea a través de su patentización. Pero yendo a la raíz de ello, hay que tener en cuenta que no sólo el conocimiento, sino que tam-

bién la experiencia ha sido privatizada. La guetización social va de la mano de una guetización vital y experiencial, que es uno de los problemas clave que cualquier proyecto educativo debe afrontar hoy.

¿Cómo romper los muros de autorreferencialidad que de manera paradójica organizan y compartimentan la sociedad de la información y la comunicación? En los encuentros de Espai en Blanc lo hicimos dejando vacío el lugar de enunciación de la palabra. Ese lugar vacío no era el espacio neutro de la opinión. Era un espacio de tensión en el que un determinado problema podía ser abordado o no. Las preguntas que desde Espai en Blanc habíamos lanzado a través del blog y de la breve presentación que reproducíamos allí podían afectarnos o no, podían desencadenar una palabra que adquiriera un sentido para nosotros o dejarnos indiferentes, replegados en nuestra acostumbrada individualidad. En ese espacio de tensión sólo tenía sentido una palabra que pudiera sostenerse a sí misma, que avanzara de unos a otros en un ejercicio de pensamiento colectivo y anónimo. La palabra puede justificarse desde muchas instancias (académicas, culturales, policiales, de prestigio, de autoridad...), pero, ¿cuándo nos dice algo? ¿Cuándo hace algo con nosotros? Precisamente cuando desplaza los muros de nuestra autorreferencialidad, cuando nos pone en movimiento. No cuando nos permite decir lo que pensamos, sino cuando nos obliga a pensar lo que no sabemos.

Creemos, por lo que ocurrió en los encuentros y por las valoraciones de quienes tomaron parte en ellos, que este corrimiento de tierras tuvo lugar.

No volvíamos a casa, entonces, con nuestra dosis particular de conocimiento y de reconocimiento, sino con el vacío de una brecha que habiéndonos atravesado a todos, se había convertido en nuestra dimensión común. En ese momento la convocatoria al encuentro deja de ser una oferta más en el escenario de la metrópolis a la que debe responder una determinada cantidad de demanda, y se convierte en la verdadera autoconvocatoria de un nosotros pensante.

En ese ejercicio colectivo la potencialidad crítica del pensamiento sale de su anestesia habitual porque, como decíamos, pasamos de enunciar la crítica a encarnarla. Al abordar problemas comunes en ese espacio de tensión en el que la palabra que se sostiene a sí misma, no sólo el yo es arrancado de su autorreferencialidad, sino que la teoría es arrancada de sus espacios de circulación legitimados: el discurso académico con su autor referenciado, los canales de información y los foros de opinión. En ellos, la crítica, cuando la hay, sólo puede ser enunciada. Éste es su límite, el umbral de impotencia con el que debemos medirnos todos los días y más allá del cual tiene que apuntar una apuesta de educación que sea transformadora. Decíamos antes que el problema de la politización ha sido tradicionalmente un problema de la conciencia. Hoy podríamos decir que es un problema de cuerpo. ¿Cómo encarnar la crítica? ¿Cómo hacer que el pensamiento crítico tome cuerpo?

En nuestra experiencia, poner el cuerpo en ese espacio de tensión que hasta aquí hemos dibujado como un espacio de la palabra tomó una importancia que ni siquiera nosotros habíamos

imaginado. Mientras que el blog que acompañaba los encuentros no pasó de su función “emisora”, es decir, sólo nos sirvió para lanzar las convocatorias, recordatorios y materiales asociados, pero en ningún momento entró en una dinámica interactiva que prolongara las conversaciones mantenidas anteriormente, *ir al encuentro* se convirtió en la acción central de cada una de nuestras reuniones. *Estar ahí*, aun sin tomar la palabra, se convirtió en el momento clave y más transformador de la experiencia. ¿Por qué? Porque los efectos de la crítica no pueden medirse únicamente por lo que se dice, sino por lo que (nos) está pasando. Y, como hemos descrito, lo que se abrió con esa posibilidad de pensar juntos fue una experiencia del nosotros, a partir de la cual cada uno pudo ser algo más que sí mismo. ¿No es ésta la experiencia clave de la educación? ¿Educarse no es acaso salir de sí para adentrarse en una tierra de nadie en la que crear un mundo común? Esa “tierra de nadie”, como recogíamos en el título de nuestros encuentros, es la que sabotea “la red de los nombres”, el orden de ese mundo que nos es secuestrado y en el que cada uno tiene que ocupar su nodo de conectividad y disponibilidad.

El protagonista del largometraje *El taxista ful*, en el que Espai en Blanc participó, cierra la película preguntando: “¿Cómo agujerear la realidad?”. Estos encuentros han sido un intento de hacerlo, un intento no agotado puesto que la experiencia, que iniciamos a ciegas y con un nudo de interrogantes en el estómago, nos ha convencido de que, en su medida y en su fragilidad, sí hemos agujereado un poco la realidad y lo hemos hecho juntos. Podemos seguir intentándolo, prolongando esta experiencia e inventando todas las que están por venir. Con ellas no crearemos una nueva conciencia ni difundiremos una nueva verdad. Así ya no se educa a nadie. Pero ejercitándonos en esta experiencia del nosotros dispondremos quizá de un cuerpo más preparado para combatir el miedo, más expuesto y menos aislado. Un cuerpo que sabe que su vida no es solo suya y que en eso que va más allá de sí mismo se juega todo. ■

MARINA GARCÉS es profesora en la Facultad de Ciencias Sociales y Humanas de Zaragoza. Vive en Barcelona.

CATHERINE WALSH

Jakintzaren geopolitikak eta boterearen kolonialitatea

Elkarrizketa Walter Mignolo-ri

CW:

JAKINTZAREN GEOPOLITIKEK ZEIN AUZI
GARRANTZITSU PLANTEATZEN DIOTE
LATINOAMERIKAKO ETA ANDEETAKO
UNIBERTSITATEARI, ETA GURI, AKADEMIKOEI?

WM:

Zure galderaren lehen parteak dimentsio instituzionala aipatzen du, eta, horrenbestez, jakintzaren sorreran zimendu ekonomiko eta politikoak azpimarratzen ditu. Har dezagun berriro esparrutzat Gerra Hotzaren urteak eta arestiagokoak, Gerra Hotzaren osteko urteak. Baina gogora dezagun, hala ere, uni-bertsitatea mundu moderno-kolonialaren diseinu globalen parte bat izan zela, eta dela. Horretaz ez dut esan nahi Europa komunitate oraindik eratu gabe, ahul eta erdi barbaro bat zenean jada existitzen ziren zibilizazio handietan hezkuntza instituziorik ez zutenik. Esan nahi dut unibertsitate izenaz sortu zen hezkuntza instituzioari bere-berezkoa zitzaiola gaur egun uni-berts(al)itatea esaten diogun kontzeptualizazio epistemikoa. Mendebaldearen hedatze erlijioso eta ekonomikoa unibertsitatearen hedapenarekin batera gertatu zen. Hortaz, unibertsitatearen egoera, maila horretan, aberastasun ekonomikoen banaketa planetarioari dagokionez pentsatu behar da. Baina, gainera, era berean ikusi behar da diseinu global neo-liberaletan gertatutako hezkuntzaren balio-galtzeari dagokionez, giza bizitzaren balio-galtzearekin batera gertatua hura ere. De la Rúa-ren gobernualdiko bi urtez izandako bigarren ekonomia ministroak, Ricardo López Murphy, merkatu librearen ekonomian “hezia” bera, egin zuen lehen gauza izan zen aurrekontua murriztea, eta “premia” gutxien dagoen horretan murriztea, hezkuntzan. Baina tira, hori guztia badakigu. Modernidade/kolonialitate aurpegi bikoitzaren eta tokiko historien eta diseinu globalen esparruan kokatu nahian ari naiz bakarrik.

Zalantzarik ez da fenomeno horiek Europar Batasunean eta Estatu Batuetan ere gertatzen direla. Baina hala ere, eta batez ere Estatu Batuetan, unibertsitatea ez dago jada Estatuaren dirulaguntzen mendean, kapital pribatuaren finantzazioaren



Mujeres Creando *Nos vamos al altar* 2005

mendean baizik, eta medikuntza, ingeniartza, zientzia fisiko, eta abarren alorreko ikerketen eta “emaileen” esparruan, batez ere humanitateen eremuan. Nor dira “emaileak”? Unibertsitate —nola estatu hala pribatu— ospetsuetako ikasle ohiak dira “emaileak”, karrera arrakastatsuak egin dituztenak diruari dagokionez. Esate baterako, Melinda Gates, Microsoften magnate Bill Gatesen alaba, ikasle izan zen Duke Unibertsitatean, eta orain unibertsitateko Batzorde Nagusiko kidea da (unibertsitate handietako Batzorde Nagusietako kideak beti izaten dira esparru politiko eta ekonomikoan eragina duten pertsonak, hala nola: bankariak, senatariak, negozio gizon zein emakumeak). Melinda Gatesek duela gutxi 20 milioi dolar eman zizkion Duke Unibertsitateari, eta biek, Melinda eta Bill Gatesek, dirua eman dute orobat gradu aurreko hezkuntzako programa berezietarako. Badira kasu gehiago. Adibidez, Princeton Unibertsitateari 100 milioi eman dizkion txinatar milioidun batena, esate baterako, Estatu Batuetan txinatar ikasketen kalitatea eta kantitatea areagotzen laguntzeko. Gobernu frantziarrak eta espainiarrak diruz elikatu ohi dituzte unibertsitateak, Estatu Batuetan espainieraren eta frantsesaren ikas-

keta areagotzen laguntzeko. Baina noski, aukera hori ukatzen zaie Boliviari eta Ekuadorri, esate baterako. Egoera horrek baditu bere abantailak: bitartekoak dauden neurrian, liburutegiak ongi hornituta daude, eta ordenagailuak ugariak dira. Beste aldetik, kontu nabarmena da, eta eztabaidagai izaten ari da, zein izango ote den humanitateen eta pentsamendu kritikoaren papera unibertsitateetan, egunetik egunera gero eta korporatiboagoak baitira, eta kapital pribatuak babesten baitu bertako ikerkuntza.

Itzul gaitezen Hirugarren Mundura. Aspaldi honetan, Afrikako gizarte zientzialariak, eta azken honetan baita Latinoamerikakoak ere, erreparatzen ari zaie eskualde horietako unibertsitateetako lan baldintzei. Latinoamerikan



Mujeres Creando *Es preciosa mi sangre* 2000

Mexikoko UNAM edo Brasileko USP bezalako erakundeak salbuespenak dira. Unibertsitate horietako bakoitzeko errektoreak Argentinako edo Ekuadorreko probintzia bateko gobernadoreak beste botere politiko eta ekonomikoa dauka, gehiago ez bada. Hau ez da gertatzen Argentina, Bolivia edo Peruko unibertsitatean; estatu unibertsitateez ari naiz, bertan egoera gero eta ez-egonkorragoak baitira (NACLAk arestian argitaratu zuen, 2000ko urtarril-otsailean, txosten berezi bat *The crisis of the Latin American University* gaiaren inguruan). Beste aldetik, ikerkuntza eta irakaskuntza maila gorena duten unibertsitate pribatuak sortzen ari dira, hala nola Torcuato Di Tella eta Buenos Aireseko San Andres Unibertsitatea, Txileko ARCI unibertsitatea, eta ospetsuen artean, Bogotako Javeriana. Eta tira, horiei gaineratu beharko litzaieke CLACSO eta FLACSO bezalako erakundeak. Garrantzia, hala ere, beste kontu batek dauka: alegia, lehen mailako ikerkuntza eta irakaskuntza erakundeak badaude ere, unibertsitatea

pribatua zein estatukoa izan, UNAM eta USP bezala ekonomikoki eta politikoki sendoak izan edo ez, hemen interesatzen zaigun desberdintasuna da tokiko historien —zeinetan pentsatu eta banatu egiten baitira diseinu globalak— eta tokiko historietatik halako diseinu globalak kudeatu behar dituztenen artekoa. Labur bilduta, hemen interesatzen zaigu desberdintasun kolonialaren konfigurazioa hezkuntzaren maila instituzionalean.

Alabaina, ibilbide hori guztia erabilgarria zait galderaren azken parteaz hitz egiteko, “guri, akademikoei” horretaz. Uste dut hemen beharrezkoa dela arazoa termino zabala-goetan planteatzea, betiere, bidenabar, aurreko paragrafoan aipatu ditudan faktore ekonomiko eta politikoak aintzat hartzea ahaztu gabe. Auzi korapilatsu bat sinpletzearen, eta gehiegi sinpletzeko arriskua hartuta, “intelektualaren papera” da hemen gakoa. Hiru ardatz bururatzen zaizkit auziaz pentsatzen hasteko:

Antonio Gramscik planteatutako intelektual organikoaren ideia ez da nahikoa gaur egun, batez ere Hirugarren Mundu ohian, era berezian intelektual indigena klase indartsu bat sortu delako. Intelektualeria horrek, Freya Schiwy-k argudiatzen duen bezala, zalantzan jartzen du modernidade/kolo-

nialitatearen imajinarioan landutako intelektual kontzeptua: indigenak, definizioz, ezingo lirateke intelektualak izan, intelektualak letraren indarraren inguruan definitzen baita (XIX. mendeko intelektualak XVI. mendeko letratuaren eraldatzea da), eta indigenak letragabeak ziren, hau da, “argi” gutxiak. Baina letratatik ez ezik, intelektualak “intelektua” gatik definitzen da, eta indigenak, diseinu global garaileen arabera, letragabeak ziren; horrenbestez, zibilizazioaren bitartez “garatu” behar zen intelektua.

Akademikoaren —“scholar” delakoaren— ideiak geure buruari zenbait galdera egitera eramaten gaitu, “kultura akademiko”en eratzear, ikerkuntzaren eta irakaskuntzaren paperaz eta akademikoaren eta intelektualaren arteko erlazioez eta desberdintasunez. Alor horretan, beharrezkoa da ikerkuntzaren eta irakaskuntzaren printzipioak eta helburuak ez bakarrik birpentsatzea, baizik eta funtsean birbideratzea. Nik esango nuke esparru horretan hiru galdera erabakigarri arakatu behar direla:

- 1 Nolako jakintza/ulerpena (epistemologia eta hermeneutika) sortu eta transmititu behar/nahi dugu? Nori eta zertarako?
- 2 Zer metodo/teoriak dira sortu eta transmititu behar/nahi dugun jakintza/ulerpenarako garrantzitsuak?
- 3 Zer helbururekin sortu eta transmititu behar/nahi dugu halako jakintza/ulerpena?

Galdera horiei erantzungo dien pentsamendu kritikozko prozesuak lan etengabea izan beharko du (artikulu bat edo liburu bat argitaratzea prozesu horretako une berezia izango da, baina ez garrantzizkoa); ahaleginak eta jarrera-hartze partikularrak beharko dira egoera politiko oso desberdinetan, nola Ekuadorreko unibertsitatean hala Estatu Batuetan, gora-goa adierazi dudan bezala. Estatu Batuen gehiegikeria ekonomiko eta teknikoak zaildu egiten du pentsamendu kritikoa lantzea, gizarteak aintzat hartu eta nahiago izaten baitu “eraginkortasuna”. Horren haritik, Latinoamerikan (edo Asian edo Afrikan) lan egiten dutenek funtsezko ekarpen bat daukate eskaintzeko. Kontrako zentzuan, Estatu Batuetan lan egiten dugunok eta Afrikan, Asian edo Latinoamerikan sortzen den pentsamendu kritikoa baliatzen dugunok era berean paper garrantzitsua jokatu behar dugu Europa edo Estatu Batuetatik kanpo sortzen den pentsamendu kritikoa babes nola politiko hala material eta intelektualak emanaz. Etorkizuneko pentsamendu kritikoa ezingo da gehiago izan europar edo estatubatuar pentsamendu kritikoa edo Hirugarren Munduko intelektualek gaur egun Europan edo Estatu Batuetan sortzen ari diren pentsamendu kritikoa eguneratze etengabe bat. Hau da, eskuineko globalizazioaren kritika serioa baldin bada globalizazioak homogeneizaziora jotzen duelakoan, kritika horrek ezkererako ere balio du. Marxismoak unibertsala izan behar duela pentsatzeak eta kristautasuna eta liberalismoa unibertsalak izan behar dutela pentsatzeak eduki desberdina dute, baina logika berdina. Beraz, nik esango nuke “akademikoaren zeregin intelektualak”, galderaren bigarren zatia erantzuteko, Estatu Batuetan, Latinoamerikan eta edonon, pentsamendu kritikoa sortzea dela, eta pentsamendu kritikoa ezin izango da izan Bibliaren ordezkari izatea, edo Hegelen ordezkari Heidegger, edo Fukuyamaren ordezkari Zizek izatea, etab. Pentsamendu kritikoa kolonialitatek etorri beharko du, eskuinaren bezala ezkeraren deskolonizazio nola ekonomiko hala intelektualaren bidez. Pentsamendu kritikoa, azken batean, garrantziarik gabeko kritika baten pentsamendua da.

Pentsamendu kritikoa ezin izango da izan Bibliaren ordezkari Marx izatea, edo Hegelen ordezkari Heidegger, edo Fukuyamaren ordezkari Zizek izatea, etab.

Horregatik, bukatzeko, kultur ikasketak edo ikasketa postkolonialak erabilgarriak eta beharrezkoak dira, baina akademiaren mugak gordetzen dituzte, baita epistemologia modernoarenak ere, pentsatzen baita jakintza zerbait “ikastea” dela. Ildo horretatik, hain zuzen, kultur ikasketak ez dira ikasketa soziologiko, historiko edo antropologikoak ez bezalakoak. Horregatik goraipatzen dira kultur ikasketak, diziplinartekoak direlako. Unibertsitate erakundearen alderdi garrantzitsu bat da hau, diziplina arauetatik harago espazioak sortzea ahalbidetzen duelako, eta, hartara, pentsamendu kritikoa baino gehiago “zorrotasun zientifikoa” aldarrikatzen duten diziplinen tiraniak ito beharrean sentitzen direnei ahalbidetzen die leku bat izatea beren ikerkuntza eta irakaskuntzarekin jarrai dezaten. Hala ere, “pentsamendu kritikoa”ren esanahia eta “kultur ikasketak” edo “ikasketa postkolonialak” dutena oso desberdinak dira. Pentsamendu kritikoa helburua ez da aztertzen den objektuaren jakintza edo ulerpene; aitzitik, jakintza eta ulerpene “beste gauza” batera iristeko mailak baizik ez dira, eta “beste gauza” hori laburbildu egiten dute goraxeago egin ditudan hiru galdera haiek. *Local Histories/Global Designs*-en nire xedea ez zen “ikastea” izan. Gehiago interesatu zitzaidan eta interesatzen zait “zenbait arazoren inguruan gogoeta egitea” eta ez “zenbait objektu, esparru, alor, eremu edo testu aztertzea”, kultur ikasketetan edo ikasketa postkolonialetan egiten den bezala. Azkenik, bukatzeko, zeregin akademiko/intelektuala birformulatu egin beharko da termino epistemiko, etiko eta politikoetan, metodologikoetan baino gehiago. Muga-epistemologia horrek kontzeptualizazioak eta

jakintza-praktikak ekarriko ditu, Silvia Rivera Cusicanqui-k Bolivian formulatu zuenean bezala “ahozko historiaren potentzial epistemologiko eta teorikoa Andeatako (eta, nik gaineratzen dut, edonongo) gizarte zientzien deskolonizazio” lan bat egiteko orduan. Gizarte globaleko pentsamendu kritikoa deskolonizazio intelektualerantzko prozesu etengabe bat izan beharko du, eta lagundu egin beharko du deskolonizazioa beste eremu batzuetara eramaten: etikora, ekonomikora eta politikora.

Nolanahi ere, uste dut, gorago esan dudana moduan, Kulturarteko Unibertsitatearen proiektua proiekturik erradikala dela jakintzaren geopolitikari dagokionez eta aldaketa epistemiko erradikalak, eta, beraz, baita etikoak eta politikoak ere, etorkizunean aurrera eramateko balizko bideei dagokienez. Eta elkarriketa hau amaitu nahi nuke niretzat erradikala den Kulturarteko Unibertsitatearen proiektua aldarrikatzen, eta proiektuaren zenbait paragrafo aipatzen, *ICCI-Rimai Buletinean* agertzen den bezala:

Orain arte zientzia modernoa bakarriketa batean murgilduta egon da, eta bere buruari ematen zizkion egiaren oinarriak, modernidade mende baltarraren parametroetatik. Haren oinarriko kategoriak beti buru-erreferentzialak ziren; alegia, modernitatea kritikatzeko beharrezkoa zen modernidadeak berak egindako kontzeptuak bereganatzea, eta beste herri batzuen alteritate eta desberdintasuna ezagutzeko ere beharrezkoa zen modernidadearen matxizetik sortutako kontzeptuak bereganatzea.

Horregatik, modernidadetik kanpo zeuden herri, nazio edo tribuak ulertzeko, etnologia edo antropologia bezalako zientziak sortu dira, zeinetan behatzen eta aztertzen zuen subjektuak ezin baitzuen ez konprometitu ez kutsatu aztertutako objektuarekin. Herri indigenak azterketa, deskribapen eta analisisirako objektu bilakatu ziren.

CW:

ZIENTZIA MODERNOA BAKARRIZKETA BATEAN
MURGILDU BALDIN BADA ETA JAKITEKO BALDINTZAK
BETI BOTEREAREN BALDINTZEN ONDORIOAK
BALDIN BADIRA, ORDUAN NOLA SOR DAITEZKE
ELKARRIZKETA BATERAKO BALDINTZAK?

NOLA ARTIKULA DAITEKE
KULTURARTEKOTASUNA EPISTEMOLOGIAREN ETA
JAKINTZEN SORKUNTZAREN MUGEN BARRUAN?

JAKINTZAREN GIZA ABENTURARI NOLA EGIN DAKIZKIOKE
ELKARPENAK ITURBURU BERRIETATIK?

WM:

Kulturarteko Unibertsitatea dimentsio teoriko horretantxe dago pentsatuta, baina dimentsio deontologiko eta etiko bat ere badu, zeinean ardatz egituratzailea kulturartekotasunaren ideia baita, errotiko desberdintasunak onartu eta mundu justuago, bidezkoago eta toleranteago bat eraikitzeke proposamena den aldetik.

Betancourt-en argudioan agertzen den “kulturartekotasun” kontzeptura itzulita, ez dut inolako zalantzarik planteamendu erradikal baten aurrean gaudela, zuk diozun bezala barne kolonialismoa desegiten eta jakintza eta boterea barne desberdintasun kolonialetik sendotzen hasi dena. Estatu Unibertsitateetan (Andetarrean, esaterako) zein pribatuetan (hala nola, Javerianan) ezartzen diren proiektu aurrerakoiek ezingo dute proposamen horien aurrean ezikusiarrena egin. Estatu Batuetako Unibertsitateei dagokienez, nola pribatuak, Duke, esaterako, hala estatuarenek, adibidez Michiganeakoak, Kulturarteko Unibertsitatearen proiektua bezalakoetan tresna indartsu bat aurkituko dute alor-ikasketetan, Estatu Batuetako “Latinoamerikar Ikasketetan” dagoen boterearen kolonialitate desegiteko. Izan ere, egitura horietan, asmorik onenarekin askotan eta ezkerretik, oraindik ere sinesten dute jakintza beste leku batzuetan dagoela baina ez preseski

Gaur egun intelektual indigenak berak zuzentzen ari dira mendeetan eta mendeetan egindako eta boterearen eta jakintzaren kolonialitateak gauzatutako hutsegite historikoak.

Kulturarteko Unibertsitateak formulatu eta gauzatzen duen lekuan. “Indiarrek” beren unibertsitatea dutenez, eta bertan buru-ulerpena eta epistemologia moderno, mendealtarraren ikasketa gauzatzen denez, zer premia geratuko da “indiarrek aztertzeko”, Kulturarteko Unibertsitatearen proiektuak berak formulatzen duen bezala?

Kulturarteko Unibertsitatea da, behar-bada, ez akademikook bakarrik, baizik eta Estatuak eta gizarte zibilak orobat aurre egin behar diogun planteamendu erradikalena. Eta hori hala izanik, nazionalitate bakar edo bikoitzeko profesionalak eta herritarrak garen aldetik, onartu egin behar dugu. Erronka handienetako bat da Kulturarteko Unibertsitatearena bezalako proiektuei ekarpenak egitea jakintzaren deskolonizazioa aurreratuko duten lanen bitartez, batez ere ekonomiaren eta zuzenbidearen esparruan. Printzipio horiek formulatuta zeuden Anibal Quijano-k azken hamar urteotan aurreratutako ikerkuntza eta argudioetan. Boterearen kolonialitateak jakintzaren kolonialitateak ekarri zuen, eta jakintzaren kolonialitateak lagundu zuen lege sistema indigenak desagiten (batzuetan asmo onekin), baita filosofia eta antolakuntza ekonomiko indigena desagiten ere (inoiz ez asmo onarekin). Beste aldetik, gaur egun intelektual indigenak berak zuzentzen ari dira mendeetan eta mendeetan egindako eta boterearen eta jakintzaren kolonialitateak gauzatutako hutsegite historikoak; Marcelo Fernández intelektual aymarak “Ayllu-ren legea”ren inguruan eta Simón Yampara Huarachi intelektual orobat aymarak “ekonomiaz” egindako lanez ari naiz. Nire ustez norabide aldaketa hori egin behar da, eta genealogia kontzeptual berriak eraiki, zeren eta Huntington bezalakoek (eskuinarentzat) eta Zizek, Laclau, Bourdieu (edo are hobeto, Blairren aholkulari den Giddens zein Schroederren aholkulari den Beck)

bezalakoek ezin baitute jarraitu desberdintasun kolonialaren “beste aldeko” pentsamendu kritikoa gidatzen. Horregatik du halako garrantzia genealogia kontzeptual horietan dauden jakintzaren geopolitikak pentsatzeak. Hau da, haietan dauden jakintzaren geopolitikak ez hartzea azterketa baten gai moduan, eta bai haietatik “kanpo” dagoen ikuspegi batetik egitea. Jakintzaren geopolitikaren kanporik ez dago, ordea, desberdintasun inperialaren eta desberdintasun kolonialaren kanporik ez dagoelako! Jakintzaren geopolitiken auzi nagusia da, lehenik, ulertzea zer-nolako jakintza sortzen den “desberdintasun kolonialaren aldetik”, nahiz eta kritikoa izan, eta zer motatako jakintza sortzen den “desberdintasun kolonialaren beste aldetik” (bi jakintzok desberdinak izango dira Latinoamerikan, Kariben, Asian, Afrikan eta Europan edo Ipar Amerikan afroamerikarrei, latinoei, pakistandarrei, magrebtarrei, eta abarri dagokienez), hau da, desberdintasun kolonialaren bigarren mailako esperientziatik; halaxe egiten dute, adibidez, Marcelo Fernándezek eta Simón Yampara Huarachik Andean edo Lewis Gordon-ek eta Paget Henry-k Kariben, edo Gloria Anzaldúa-k chicanoen artean edo Rigoberta Menchú Guatemala edo Zapatistak Mexikoko hegoaldean, edo al-Jabri-k Marrokon eta Ali Shariati-k Iranen edo Vandana Shiva-k eta Ashis Nandy-k Indian. Jabetzen naiz badaudela Europan eta Estatu Batuetan izen horiek arreta handiz hartzen dituzten intelektual “aurrerakoi” eta “post-modernoak”, zinezkotasun nazional edo funtsezkoetatik mesfidati, nahiago dutenak Mendebaldeko pentsamendu modernoaren genealogia hegemonikoen alde egin. Hortxe dago, bada, etorkizuneko eztabaida, kulturartekotasunaren, jakintzaren geopolitikaren eta desberdintasun epistemiko kolonialaren benetako eztabaida. ■

Elkarriketa osoa <http://www.oei.es/salactsi/walsh.htm> belbidean aurkituko duzu.

WALTER D. MIGNOLO Argentinan jaio zen eta 1984an estatubatuar herritartasuna hartu zuen. Kultur antropologia eta hizkuntza erro-manikoak irakasten ditu Duke Unibertsitatean (AEB) eta unibertsitate bereko Center for Global Studies and the Humanities delakoaren zuzendaria da. Haren ikerkuntza jakintzaren geopolitiken eta jakitearen kolonialismoaren inguruan zentratzen da. Kolonialismo globalaren eta kapitalismoaren historiaren inguruko haren azterketen artean, honako hauek nabarmen litezke: *The Darker Side of the Renaissance: Literacy, Territoriality and Colonization* (1996, bigarren edizioa; The University of Michigan Press, 2003), *Local Histories/Global Designs: Coloniality, Subaltern Knowledges, and Border Thinking* (2000; espainiar edizioa: Ediciones Akal, 2003), *The Idea of Latin America* (Blackwell Press, 2005). Argitaratu dituen liburuen artean, azpimarragarria da *Capitalismo y geopolítica del conocimiento: eurocentrismo y filosofía de la liberación en el debate intelectual contemporáneo* (Ed. Signo, 2001).

CATHERINE WALSH

Las geopolíticas del conocimiento y colonialidad del poder

Entrevista a Walter Mignolo

CW:

¿CUÁLES SON LAS CUESTIONES CENTRALES QUE LAS GEOPOLÍTICAS DEL CONOCIMIENTO PLANTEAN A LA UNIVERSIDAD LATINOAMERICANA/ANDINA, Y A NOSOTROS, LOS ACADÉMICOS?

WM:

La primera parte de tu pregunta alude a la dimensión institucional y, en consecuencia, apunta hacia la fundación económica y política en la producción del conocimiento. Tomemos como marco los años de la Guerra Fría y los más recientes, los años de las post-Guerra Fría. Pero recordemos, sin embargo, que la universidad fue y es parte de los diseños globales del mundo moderno-colonial. Con ello no quiero decir que en las grandes civilizaciones que ya existían cuando Europa era todavía una comunidad a formarse, débil y semi-bárbara, no tuvieran instituciones educativas. Quiero decir que a la institución educativa que se concibió en términos de universidad le fue consubstancial en la conceptualización epistémica que hoy conocemos como uni-vers(al)idad. La expansión religiosa y económica de Occidente fue paralela a la expansión de la universidad. En consecuencia, la situación de la universidad, en este plano, debe pensarse en relación a la distribución planetaria de las riquezas económicas. Pero, además, debe verse también en relación a la desvalorización de la educación en los diseños globales neoliberales, paralelos a la desvalorización de la vida humana. El segundo ministro de economía que tuvo Argentina en dos años del gobierno de De la Rúa, Ricardo López Murphy, “educado” en la economía del mercado libre, lo primero que hizo fue cortar el presupuesto, y cortar en lo menos “necesario”, la educación. En fin, todo eso lo sabemos. Sólo estoy tratando de ponerlo en el marco de la doble cara modernidad/colonialidad y de las historias locales y de los diseños globales.

Mujeres Creando *Dictadura* 2000

Sin duda que esos fenómenos también ocurren en la Unión Europea y en Estados Unidos. No obstante, y particularmente en Estados Unidos, la universidad no depende ya de los fondos del Estado, sino de la financiación del capital privado en el área de las investigaciones médicas, de la ingeniería, de las ciencias físicas, etc., y de los “donantes”, sobre todo en el área de las humanidades. ¿Quiénes son los “donantes”? Los “donantes” son ex-alumnos de universidades de prestigio, tanto estatales como privadas, que han tenido carreras exitosas en términos de dinero. Así, por ejemplo, Melinda Gates, la hija del magnate de Microsoft Bill Gates, fue estudiante en Duke y ahora es miembro del Consejo Superior de la universidad (los Consejos Superiores de las grandes universidades están siempre formados por personas de influencia en el medio político y económico, por ejemplo, banqueros, senadores, hombres y mujeres de negocios). Melinda Gates donó hace poco 20 millones de dólares a Duke y ambos, Melinda y Bill Gates, han donado también dinero para programas especiales en la educación de pre-grado. Hay otros casos. Por ejemplo, un millonario chino que dona 100 millones a la Universidad de Princeton, por ejemplo, para patrocinar el incremento de la calidad y cantidad de los estudios de China en los Estados Unidos. El gobierno francés y el español han estado alimentando con dinero a las universidades para incrementar el estudio del español y del francés en Estados Unidos. Claro, esta posibilidad les está negada a Bolivia y a Ecuador, por ejemplo. Esta situación tiene sus ventajas, en la medida en que se dispone de medios, las

bibliotecas están bien surtidas, y las computadoras abundan. Por otro lado, es notable y está siendo tema de discusión cuál será el rol de las humanidades y del pensamiento crítico en las universidades que son día a día más corporativas, en las cuales la investigación está patrocinada por el capital privado.

Volvamos al ex-Tercer Mundo. Hace tiempo que los científicos sociales en África, y últimamente también en América Latina, se han estado refiriendo a las condiciones de trabajo de las universidades de estas regiones. En América Latina instituciones como la UNAM en México o la USP en Brasil son casos excepcionales. El rector de cada una de estas universidades tiene tanto o más poder, político y económico, que el gobernador de una provincia argentina o ecuatoriana. Este no es el caso de la universidad en Argentina, en Bolivia o en Perú; me refiero a las universidades estatales, donde las condiciones son cada vez más precarias (NACLA publicó recientemente,



Mujeres Creando *Nos vamos al altar* 2005

enero-febrero de 2000, un informe especial sobre “La crisis de la universidad de América Latina”). Por otro lado, están surgiendo universidades privadas de muy alto nivel en investigación y enseñanza, como la Torcuato Di Tella y la Universidad de San Andrés en Buenos Aires, la universidad ARCI, en Chile y, dentro de las ya consagradas, la Javeriana en Bogotá. En fin, a esto habría que añadir instituciones como CLACSO y FLACSO. Lo que importa, no obstante, es que si bien se encuentran centros de investigación y enseñanza de primera línea, la universidad sea privada o estatal, sea económica y políticamente fuerte como la UNAM y la USP, la diferencia que nos interesa aquí es aquella que existe entre las historias locales, en las que se piensan y se distribuyen diseños globales, y aquellas historias locales que tienen que negociar tales diseños globales. En suma, lo que nos interesa aquí es la configuración de la diferencia colonial en el plano institucional de la educación.

Ahora bien, todo este recorrido es útil para referirme al último aspecto de la pregunta, al “nosotros académicos”. Creo que aquí es necesario plantearse el problema en términos más amplios, sin dejar de tener en cuenta, por cierto, los factores económicos y políticos a los que aludí en el párrafo anterior. Para simplificar una cuestión compleja, y con el riesgo de simplificarla demasiado, “el rol del/de la intelectual” es aquí la cuestión. Se me ocurren tres ejes para comenzar a pensar la cuestión:

La idea de intelectual orgánico, que había planteado Antonio Gramsci, hoy es insuficiente, sobre todo en el ex-Tercer Mundo y en particular debido a la emergencia de una intelectualidad indígena fuerte, una intelectualidad que, como argumenta Freya Schiwy, cuestiona el concepto de intelectual forjado en el imaginario de la modernidad/colonialidad: los indígenas, por definición, no podrían ser intelectuales puesto que el intelectual se define en relación al poder de la letra (el intelectual del siglo XIX es la transformación del letrado del siglo XVI) y los indígenas no tenían “letras”, es decir, no tenían “luces.” Pero, además de la letra, el intelectual se define por el “intelecto” y los indígenas, según los diseños globales triunfantes, no tenían letras y, por lo tanto, el intelecto debía “desarrollarse” mediante la civilización.

La idea del académico, o “scholar”, nos lleva a preguntarnos sobre la formación de las “culturas académicas”, el rol de la investigación y de la enseñanza, y las relaciones y diferencias entre académico-a e intelectual. En este terreno es necesario no sólo repensar, sino fundamentalmente re-orientar los principios y objetivos de la investigación y de la enseñanza.

Diría, para empezar, que hay tres preguntas claves que explorar en este terreno:

- 1 ¿Qué tipo de conocimiento/comprensión (epistemología y hermenéutica) queremos/ necesitamos producir y transmitir? ¿A quiénes, y para qué?
- 2 ¿Qué métodos/teorías son relevantes para el conocimiento/comprensión que queremos/necesitamos producir y transmitir?
- 3 ¿Con qué fines queremos/necesitamos producir y transmitir tal tipo de conocimiento/comprensión?

El proceso de pensamiento crítico que responda a estas preguntas deberá ser un trabajo continuo (publicar un artículo o un libro será un momento particular, pero no trascendente en este proceso); requerirá esfuerzos y toma de posiciones particulares en situaciones políticas tan distintas como puede ser la de la universidad en Ecuador o en Estados Unidos, como señalé más arriba. El exceso económico y técnico en Estados Unidos dificulta el ejercicio de un pensamiento crítico puesto que la sociedad valora y prefiere la “eficiencia”. En este sentido, quienes trabajan en América Latina (o en Asia o África) tienen una contribución fundamental que hacer. En sentido contrario, quienes trabajamos en Estados Unidos y nos beneficiamos del pensamiento crítico producido en África, Asia o América Latina tenemos también un papel importante de apoyo tanto político como material e intelectual al pensamiento crítico que se produce fuera de Europa o de Estados Unidos. El pensamiento crítico del futuro ya no podrá ser una constante actualización del pensamiento crítico europeo o estadounidense, ni aquel que están produciendo hoy los intelectuales del Tercer Mundo en Europa y en Estados Unidos. Esto es, si la crítica a la globalización de derecha es seria, en el sentido en que la globalización tiende a la homogeneización, también esta crítica es válida para la izquierda. Pensar que el marxismo debe ser universal tiene un contenido distinto, pero la misma lógica que el pensar que el cristianismo y el liberalismo deben ser universales. Así diría que “la tarea intelectual del académico/a, para responder a la última parte de la pregunta, en Estados Unidos, en América Latina y donde fuera, es producir pensamiento crítico, y el pensamiento crítico no podrá ser el reemplazar la Biblia por Marx o Hegel por Heidegger, o Fukuyama por Žižek, etc. El pensamiento crítico tendrá que ser desde la colonialidad, por la descolonización tanto económica como intelectual, tanto de derecha como de izquierda. El pensamiento crítico es, en última instancia, el de una crítica sin garantías.

Por eso, para terminar, los estudios culturales o los estudios postcoloniales son útiles y necesarios pero mantienen los límites de la academia y, sobre todo, de la epistemología moderna que piensa el conocimiento como “estudio” de algo. En este preciso sentido, los estudios culturales no son distintos a los estudios sociológicos, históricos o antropológicos. Por eso se celebran los estudios culturales, por ser interdisciplinarios. Éste es un aspecto importante en la institución universitaria puesto que permite la creación de espacios más

allá de las normas disciplinarias y, así, permite que quienes se sientan asfixiados por la tiranía de las disciplinas que invocan “rigor científico” más que pensamiento crítico tengan un lugar para proseguir sus investigaciones y enseñanzas. No obstante, “pensamiento crítico” quiere decir algo muy distinto a “estudios culturales” o “estudios postcoloniales”. El pensamiento crítico no tiene como fin el conocimiento o comprensión del objeto que se estudia, sino que el conocimiento y la comprensión son los peldaños necesarios para “otra cosa” y esa “otra cosa” está resumida en las tres preguntas que enuncie un poco más arriba. En *Local Histories/Global Designs* mi propósito no fue “estudiar”. Me interesó y me interesa más “reflexionar sobre ciertos problemas” y no “estudiar ciertos objetos o dominios o áreas o campos o textos”, como en los estudios culturales o postcoloniales. En fin, para terminar, la tarea académica/intelectual deberá reformularse en términos epistémicos, éticos y políticos, más que metodológicos. La epistemología fronteriza que contribuirá a conceptualizaciones y prácticas de conocimiento que Silvia Rivera Cusicanqui, en Bolivia, formuló “el potencial epistemológico y teórico de la historia oral” para una tarea de “descolonización de las ciencias sociales andinas (y agregó, en general).” El pensamiento crítico en la sociedad global deberá ser un constante proceso de descolonización intelectual que deberá contribuir a la descolonización en otras áreas, ética, económica y política.

Creo, sin embargo, como dije más arriba, que el proyecto de la Universidad Intercultural es el proyecto más radical en cuanto a la geopolítica del conocimiento y a las posibles vías futuras de implementar transformaciones epistémicas radicales y, por lo tanto, también éticas y políticas. Y quisiera terminar esta entrevista invocando el

proyecto, para mi radical, de la Universidad Intercultural, citando algunos párrafos del proyecto tal como está presentado en el *Boletín ICCI-Rimai*:
Hasta ahora la ciencia moderna se ha sumido en unos soliloquios en los cuales ella misma se concedía los fundamentos de la verdad desde los parámetros de la modernidad occidental. Sus categorías de base eran siempre autoreferenciales, es decir, para criticar a la modernidad era necesario adoptar los conceptos hechos por la misma modernidad, y para conocer la alteridad y la diferencia de otros pueblos, era también necesario adoptar conceptos hechos desde la matriz de la modernidad.

Es por ello que para la comprensión de los pueblos, naciones o tribus que estaban fuera de la modernidad se hayan creado ciencias como la etnología, la antropología, en las cuales el sujeto que observaba y estudiaba no podía comprometerse ni a contaminarse con el objeto estudiado. Los pueblos indígenas fueron transformados en objetos de estudio, descripción y análisis. Conocer y estudiar a los indígenas compartía la misma actitud vivencial y epistemológica con la cual se deberían estudiar, por ejemplo, los delfines, las ballenas o las bacterias. Este distanciamiento supuestamente determinado por las condiciones de saber, excluía la posibilidad de autocomprensión de los pueblos indígenas.

CW:

SI LA CIENCIA MODERNA SE HA SUMIDO EN
UN SOLILOQUIO Y SI LAS CONDICIONES DE SABER
SIEMPRE ESTÁN IMPLICADAS EN
LAS CONDICIONES DE PODER, ENTONCES
¿CÓMO GENERAR LAS CONDICIONES PARA UN DIÁLOGO?

¿CÓMO ARTICULAR LA INTERCULTURALIDAD
DENTRO DE LOS LÍMITES DE LA EPISTEMOLOGÍA Y
DE LA PRODUCCIÓN DE CONOCIMIENTOS?

¿CÓMO APORTAR A LA AVENTURA HUMANA DEL
CONOCIMIENTO DESDE NUEVAS FUENTES?

WM:

La Universidad Intercultural está pensada justamente en esa dimensión teórica, pero también tiene una dimensión deontológica y ética, en la cual el eje vertebrador es la noción de interculturalidad, como propuesta para aceptar las diferencias radicales y construir un mundo más justo, equitativo y tolerante.

Volviendo al concepto de “interculturalidad” en el argumento de Betancourt, no me cabe duda de que estamos aquí frente a un planteamiento radical que, como tú dices, comienza a dismantelar el colonialismo interno y a afirmar el saber y el poder desde la diferencia colonial interna. Los proyectos progresistas que se implementen en las Universidades Estatales (como la Andina) y privadas (como La Javeriana) no podrán ya ignorar estas propuestas. En cuanto a las Universidades en Estados Unidos, tanto privadas, como Duke y estatales, como Michigan, encontrarán en proyectos como el de la Universidad Intercultural un instrumento potente para deshacer la colonialidad del poder implicada en los estudios de área, en los “Estudios Latinoamericanos” en Estados Unidos los cuales, muchas veces con buenas intenciones y desde la izquierda, mantienen todavía la creencia de que el saber está en otras partes pero no ahí, precisamente, donde la Universidad Intercultural lo formula e implementa. Desde el momento en que “los indios” tienen su propia universidad donde se ejerce la autocomprensión y el estudio de la epistemología moderna, occidental, ¿qué necesidad habrá ya de “estudiar a los indios”, como lo formula el propio proyecto de la Universidad Intercultural?

Los propios intelectuales indígenas hoy están ya corrigiendo los errores históricos perpetuados a través de los siglos, e implementados por la colonialidad del poder y del saber.

La Universidad Intercultural es, quizá, el planteamiento más radical al que nos enfrentamos no sólo los académicos, sino también el Estado y la sociedad civil. Y, como tal, en tanto profesionales y ciudadanos, con simple o doble nacionalidad, debemos asumirlo. Uno de los mayores desafíos es el de contribuir a proyectos como los de la Universidad Intercultural, mediante trabajos que adelanten la descolonización del saber, fundamentalmente a nivel de la economía y de la ley. Estos principios se encuentran ya formulados en las investigaciones y argumentos adelantados por Aníbal Quijano en los últimos diez años. La colonialidad del poder implicó la colonialidad del saber, y la colonialidad del saber contribuyó a dismantlar (a veces con buenas intenciones) los sistemas legales indígenas y también (nunca con buenas intenciones) a dismantlar la filosofía y la organización económica indígenas. Por otra parte, los propios intelectuales indígenas hoy están ya corrigiendo los errores históricos perpetuados a través de los siglos, e implementados por la colonialidad del poder y del saber; trabajos como los del intelectual aymara Marcelo Fernández sobre “la ley del Ayllu” y el intelectual también aymara, Simón Yampara Huarachi sobre la “economía”. Me parece que hay que dar este giro y construir nuevas genealogías conceptuales puesto que los Huntingtons (para la derecha) y los Zizeks, los Laclaus, los Bourdieus (o aún mejor, los Giddens que asesoran a Blair y los Becks que asesoran a Schroeder) ya no pueden ser quienes guíen el pensamiento crítico del “otro lado” de la diferencia colonial. De ahí la importancia que tiene pensar las geopolíticas del conocimiento involucrados en ellas. Esto es, no tomar las geopolíticas del conocimiento como un objeto de estudio y hacerlo desde una perspectiva

que esté “fuera” de ellas. ¡No hay afuera de la geopolítica del conocimiento porque no hay afuera de la diferencia imperial y de la diferencia colonial! La cuestión central de las geopolíticas del conocimiento es, primero, entender qué tipo de conocimiento se produce “del lado de la diferencia colonial”, aunque sea crítico, y qué tipo de conocimiento se produce “del otro lado de la diferencia colonial” (que serán distintas en América Latina, el Caribe, Asia, África y en Europa o América del Norte cuando se trata de los afroamericanos, latinos, pakistaníes, magrebíes, etc.), esto es, desde la experiencia subalterna de la diferencia colonial, como lo hacen, por ejemplo, Marcelo Fernández y Simon Yampara Huarachi en los Andes o Lewis Gordon y Paget Henry en el Caribe, o Gloria Anzaldúa entre los chicanos-as o Rigoberta Menchú en Guatemala o los Zapatistas en el sur de México, o al-Jabri en Marruecos y Ali Shariati en Irán o Vandana Shiva y Ashis Nandy en la India. Soy consciente que hay intelectuales “progresistas” y “posmodernos” en Europa y en Estados Unidos que toman estos nombres con pinzas y desconfianzas de autenticidades nacionales o fundamentales, y prefieren enlistarse en las genealogías hegemónicas del pensamiento moderno de Occidente. Pues, ahí está el debate futuro, el verdadero debate de la interculturalidad, de la geopolítica del conocimiento y de la diferencia epistémica colonial. ■

Entrevista completa en <http://www.oei.es/salactsi/walsh.htm>

WALTER D. MIGNOLO Nacido en Argentina y nacionalizado en Estados Unidos en 1984. Es profesor de antropología cultural y lenguas románicas en la Duke University (EUA) y director del Center for Global Studies and the Humanities en la misma universidad. Su investigación gira en torno a las geopolíticas del conocimiento y el colonialismo del saber. Entre sus estudios sobre el colonialismo global y la historia del capitalismo, destaca *The Darker Side of the Renaissance: Literacy, Territoriality and Colonization* (1996, segunda edición; The University of Michigan Press, 2003), *Local Histories/Global Designs: Coloniality, Subaltern Knowledges, and Border Thinking* (2000; edición española: Ediciones Akal, 2003), *The Idea of Latin America* (Blackwell Press, 2005). Entre los libros que ha editado, destaca *Capitalismo y geopolítica del conocimiento: eurocentrismo y filosofía de la liberación en el debate intelectual contemporáneo* (Ed. Signo, 2001).

FORUM

Nº 60/61 • 2007

La escuela abierta

IMANOL AGIRRE
 JUAN VICENTE ALIAGA
 LAURA BAIGORRI
 ANNA BARSEGHIAN
 JOSÉ LUIS BREA
 CRITICAL PRACTICE
 TONY CHAKAR
 GUADALUPE ECHEVARRÍA
 DANIEL GARCÍA ANDÚJAR
 MARINA GRZINIC
 IÑAKI IMAZ
 JUAN LUIS MORAZA
 CARMEN NAVARRETE
 CARME ORTIZ
 CARMEN PARDO
 JOSÉ PÉREZ DE LAMA
 PLATONIC
 EDDIE PRÉVOST
 JUAN ANTONIO RAMÍREZ
 JANE RENDELL
 NATXO RODRÍGUEZ
 MARTHA ROSLER
 FRANCISCO RUÍZ DE INFANTE
 JOSÉ ANTONIO SÁNCHEZ
 JOOST SMIRS
 BEGOÑA VICARIO
 GABRIEL VILLOTA TOYOS

¿Quién habla de arte hoy?

Cuando nos planteamos organizar un debate en torno a la enseñanza del arte, queríamos recoger, por un lado, la “memoria educativa” de Arteleku, que a modo de “rolling stone” se nos presentaba “viva”, y por otro, abrir una discusión sobre la enseñanza del arte hoy (música, arquitectura...), a partir de las voces y los relatos de personas con experiencia en el campo educativo, reglado y no reglado, y que hubieran colaborado en Arteleku y/o Zehar.

Partiendo del análisis de las diferentes prácticas y experiencias educativas que conocíamos, y siendo conscientes de la importancia que la educación está adquiriendo en las sociedades contemporáneas, decidimos realizar una convocatoria y plantear una serie de cuestiones que nos ayudarían a conocer y difundir las ideas con las que los agentes implicados en la enseñanza del arte estaban trabajando:

○

¿En qué medida han influido los cambios socio-económicos, políticos y tecnológicos de las últimas décadas en la enseñanza de las artes visuales?

○○

Parece asumido que la audio-visualización de la sociedad ha provocado un giro en la enseñanza de las artes visuales y que los estudios culturales han sido durante estos últimos años la propuesta educativa más consensuada, pero ¿cómo podemos relacionar el aprendizaje teórico con el contexto en el que vivimos, con lo que algunos han denominado “la práctica situada”?

○○○

¿Cómo organizas desde tu práctica educativa la producción de conocimiento y la experiencia compartida?

“No sirve de mucho la intransigencia o la arrogancia del que se concibe como experto...”

O

COMO SIEMPRE HA SUCEDIDO en la historia, las condiciones económicas, políticas, sociales y culturales han tenido también en las pasadas décadas notable influencia en la educación. Es conocida, por ejemplo, la incidencia que la carrera espacial tuvo en la disciplinarización de los estudios en el sistema escolar estadounidense.

También los avatares políticos y sociales han marcado el devenir educativo en España. La ilusión modernizadora de la transición política aportó a la educación artística la ilusión de que el carácter benéfico de la libertad expresiva y la creatividad debía ocupar el puesto antes reservado a la norma y al dictado magistral, y desterrar de las aulas la práctica de la copia.

Como antes en Europa, pronto se pudo comprobar que este modelo resultaba poco adecuado para una generación de europeos rodeados de cachivaches audiovisuales capaces de reproducir música e imágenes con una calidad y velocidad inusitadas hasta el momento.

La solución del norte europeo fue introducir lo visual como componente hermano de lo artístico, para que la educación artística diera respuesta al creciente poder de la imagen en el mundo moderno y se hiciera cargo de todo el aparato de significado que lo

visual genera. Los ecos de esta concepción llegaron a la educación artística española en los años 90, cuando la LOGSE introdujo una asignatura específica de “Educación Artística” en la primaria y otra denominada “Educación Plástica y Visual” en la secundaria.

Pero los cambios políticos y sociales se suceden ahora con rapidez, y están afectando notablemente al futuro de la educación artística por varias razones. Por un lado, es creciente el reconocimiento de la necesidad y el valor que una educación de este tipo tiene en las sociedades actuales, caracterizadas por el mestizaje cultural, la transformación y el cambio. Así, varios informes de organismos internacionales reconocen la trascendencia de estos estudios para formar a ciudadanos críticos y competentes en la reflexión ético-estética. Por otro lado, más utilitarista, cada vez son más los países del llamado primer mundo que están comprendiendo que su futuro económico ya no depende de la formación de mano de obra cualificada, incapaz de competir con la de otros países en vías de desarrollo, y por ello, cargan el acento en otras competencias como el ingenio en el diseño de los productos o la creatividad.

IMANOL AGIRRE es profesor del Departamento de Psicología y Pedagogía de la Universidad Pública de Navarra.

En este contexto, la aparición de nuevos campos de saberes, como los de los estudios culturales, que presentan perspectivas menos disciplinares que antropológicas, están teniendo mucha influencia en la aparición de nuevos paradigmas educativos a los que la educación artística no permanece ajena. El ejemplo más contundente de tal posición es el de la propuesta de repensamiento de la educación artística en términos de “educación para la comprensión de la cultura visual”. Algo que, a decir de Paul Duncum, uno de sus inspiradores, constituye la mayor revolución que esta disciplina académica ha sufrido desde el abandono del academicismo en beneficio de la libre expresión. Es además en este nuevo contexto, donde se están produciendo los más interesantes debates sobre la teorización y desarrollo de perspectivas multiculturalistas o de género en educación artística. Debates que recogen todo tipo de propuestas aparejadas a la diversidad de perspectivas ideológicas y políticas que las nutren.

Los cambios tecnológicos también están teniendo notable repercusión en el devenir de la educación artística. La aparición de formas desobjetualizadas de arte, donde tanto el producto como la autoría se disuelven, conlleva un replanteamiento del objeto de estudio de la educación artística —casi siempre las artes canónicas—. Las propuestas de net.art o ciber-arte encuentran eco en algunos investigadores de nuestro campo de trabajo y van emergiendo de ellas propuestas formativas que tratan de explotar al máximo los nuevos artefactos artísticos. Y no lo hacen sólo en un sentido instrumental —usando tales medios—, sino asumiendo en la tarea todo el potencial de transformación de las propias concepciones del arte y de los usos culturales que este tipo de propuestas conlleva.

○○○

ÉSTE ES JUSTAMENTE uno de los mayores retos actuales en educación. Las instituciones escolares, como todo aquello que depende de la voluntad política, configuran una lenta y pesada maquinaria que, en tiempos de cambio (y estos son vertiginosos), impide a los profesionales de a pie de aula asimilar con fluidez lo que desde la investigación o los sectores más profesionalizados del arte se propone. Mi expe-

riencia en formación permanente de educadores me dice que en esta tarea de implementación de nuevos conocimientos y nuevas formas de trabajar en educación hay dos cuestiones fundamentales. La primera es la flexibilidad y la paciencia. No sirve de mucho la intransigencia o la arrogancia del que se concibe como experto cuando se encuentra ante profesorado con dificultades de comprensión de determinadas propuestas artísticas.

También es fundamental, y ésta sería la segunda cuestión a reseñar, la claridad en la exposición de las ideas y su demostración desde la experiencia directa. Porque también es demasiado frecuente, en el entorno de las artes, el empleo de formas crípticas de lenguaje, a veces jerga de iniciados, que interponen más obstáculos que puentes entre los discursos de los investigadores y las situaciones de aula.

○○○

EN MI CASO, tratando de seguir una forma de actuar comprometida con la actitud que acabo de pergeñar, trato de articular la educación artística en torno o a través de concebir el arte como experiencia. Esto me permite incluir en el estudio cualquiera de las formas de arte que en cualquier tiempo o lugar ha habido y, junto a ellas, cualquier otra forma o vehículo de experiencia estética, por ejemplo las de la cultura visual. Los artefactos estéticos generados en cualquiera de estos ámbitos, si son entendidos como condensados de experiencia humana, pueden ser abordados para su estudio desde varias áreas disciplinares y hacerse así accesibles, tanto a los educadores de arte como a los propios educandos. No obstante desgranar en detalle cómo puede esto llevarse a cabo exige mucho más espacio y recursos que los que este formato de entrevista puede proporcionar. ■

“La cultura visual en la que estamos inmersos en una época de avasallador capitalismo de la información y de la comunicación rápida no facilita a menudo la reflexión pausada.”

O

LAS PRINCIPALES APORTACIONES TECNOLÓGICAS de las últimas décadas —el vídeo, el DVD, los ordenadores...— permiten que la enseñanza en una facultad de bellas artes se diversifique, se agilice y resulte menos monótona. El alumnado prefiere siempre una proyección en el aula antes que una explicación magistral. La teoría, lamentablemente, no tiene demasiada buena prensa, ni siquiera cuando se transmite huyendo de los patrones tradicionales e impulsando el debate. La mayor disponibilidad de medios técnicos, hasta hace poco prácticamente reducidos al manejo de diapositivas y a grabaciones de casete, posibilita aportar sobre todo inmediatez, especialmente con la conexión a internet en el aula, además de solventar in situ dudas que pudieran surgir sobre cualquier tema o asunto.

JUAN VICENTE ALIAGA es profesor de la Facultad de Bellas Artes de la Universidad Politécnica de Valencia, corresponsal de la revista *Artforum* en España y autor de *Bajo vientre: Representaciones de la sexualidad en la cultura y el arte contemporáneos* (1997) y de *Arte y cuestiones de género* (2004).

Sin embargo, no todo son ventajas: un efecto perverso de la información que circula en internet ha fomentado entre los estudiantes gándules la técnica del “copiar y pegar”, con lo cual la búsqueda de datos y la lectura de textos cuya finalidad es, a mi juicio, aprender a organizar un discurso propio se limita a una rutinaria actividad imitativa que, encima, el alumnado, ni siquiera reconoce. Es por tanto deshonesto y deslegítimo la cultura del esfuerzo. Es fundamental que los estudiantes aprendan a filtrar y sopesar los datos que obtienen a través de los buscadores.

La cultura visual en la que estamos inmersos en una época de avasallador capitalismo de la información y de la comunicación rápida no facilita a menudo la reflexión pausada.

Acumular datos obtenidos en una página web no equivale a saber discernir y comprender un texto o una imagen. No soy en absoluto contrario a las nuevas tecnologías, pues creo que dan

acceso a una miríada de posibilidades, pero huyo del deslumbramiento fácil y del papanatismo meramente técnico y a la postre despolitizado.

OO

LAMENTABLEMENTE en una facultad como la mía, en la Universidad Politécnica de Valencia, los estudios culturales suenan sobre todo a etiqueta colgada en el estante de una librería puntera y especializada, o a invento foráneo, pero con poco uso real. Salvo excepciones, el profesorado de bellas artes de Valencia está poco documentado y no descuella por su formación cultural y por su contribución crítica en los distintos campos de la reflexión artística. Dicho esto, creo que es fundamental que los y las estudiantes sean capaces de establecer un ligamen entre conceptos genéricos, teóricos y la práctica sobre el terreno que pisan, es decir, la ciudad que habitan. En mi caso es prioritario fomentar que se conozcan las distintas realidades artísticas y culturales de la ciudad: para empezar conviene ubicar y conocer el funcionamiento de las distintas infraestructuras de que está dotada la ciudad de Valencia (museos, galerías, bibliotecas, centros de producción...). También importa conocer qué prácticas artísticas se desarrollan tanto de modo individual como en los colectivos de artistas (hay pocos), y dónde se plasman, en qué espacios expositivos (alternativos, galerísticos, institucionales, la red...). Asimismo, resulta

de interés acceder a las distintas publicaciones artísticas y culturales (*Mono, Lars, Debats, Pasajes...*) para profundizar en la producción de pensamiento referido al ámbito local, y también al nacional e internacional.

Un buen conocimiento de lo que la ciudad genera, y por extensión también el resto del País Valenciano, supone estar al tanto de la vida cultural y política a través de los foros de debate de internet (por ejemplo, la tan contestada e-valencia.org), de la prensa local, de la radio y la televisión. Evidentemente, todo el conocimiento adquirido pasa por la realización de tareas en el aula que fomenten el vínculo entre el estudiante y la ciudad, como una vía para engarzar lo teórico y lo práctico, lo global y lo local.

○○○

EN MI CASO, mi práctica docente se articula en torno a distintas esferas de conocimiento y problemáticas de estudio: una de ellas tiene que ver con cuestiones relativas al comisariado, a la historia de la producción de exposiciones y su impacto social. También en relación a lo dicho se indaga en las distintas corrientes de la crítica de arte y de las teorías acerca de la cultura visual. Otra de las problemáticas abordadas incide en la imbricación entre arte y política, haciendo especial hincapié en materia de género, de sexualidad (estudios feministas, gays, lésbicos, queer). Asimismo, una de las materias enseñadas explora la producción artística en el ámbito postcolonial. También se analizan en el curso distintas representaciones de la violencia en el arte desde una

perspectiva contextualizada, histórica y política. Teniendo en cuenta todo este conjunto de materias impartidas en las asignaturas, trato de llevar a cabo determinadas actividades para fomentar la experiencia compartida. Una de ellas tiene que ver con la ideación de proyectos de exposiciones. Tras la elección de determinados conceptos propuestos por distintos grupos de alumnos, se desparraman todos los problemas que pueden surgir en la preparación de una exposición, que en este caso es virtual. Se alienta el debate, la discusión, el consenso y el disenso de las temáticas elegidas mediante el uso de presentaciones powerpoint y confección de maquetas que permiten visualizar el espacio en el que intervenir con la disposición de las distintas obras en miniatura. Para ello se cuenta con planos de distintos espacios reales de la ciudad de Valencia y de otras poblaciones. Asimismo, se organizan breves seminarios dirigidos por el propio alumnado de forma rotativa sobre textos clave, relativos a los temas propuestos en el curso que faciliten la intervención real y crítica del alumnado. La colaboración en equipo y la crítica al individualismo son dos ejes centrales, de modo que aprendan a compartir conocimientos, a desempeñar distintas tareas, a cuestionar el trabajo propio y el ajeno. De ahí que la presentación en público (para acostumbrar al estudiante al manejo de la palabra tras la redacción de un guión organizado y sistemático sobre un tema elegido) es una experiencia destacada, siempre sometida al cuestionamiento respetuoso de los demás. Por otro lado, se realizan otras actividades como visitas comentadas a exposiciones, bibliotecas, talleres de artistas... ■

“Esta conceptualización de la propia vida como una película es un símbolo del poder educador de lo cinematográfico.”



CADA ÉPOCA REDEFINE los agentes y elementos que hay en juego en función de las transformaciones que vive. Nuestra inscripción en la era de la sociedad-red implica transformaciones de fondo en cualquier capa de la sociedad, y por lo tanto, también en la docencia. Así pues, la enseñanza de las artes visuales en las universidades españolas se encuentra decisivamente condicionada por los cambios tecnológicos —como consecuencia directa de los cambios socio-económicos y políticos—, lo que se traduce en un mayor acceso a la información y en una cierta desjerarquización, en la aparición de redes de trabajo en grupo, en la apertura a colaboraciones externas, y en el desarrollo de una ya imprescindible labor investigadora en el día a día de las prácticas emergentes.

LAURA BAIGORRI es profesora titular de Vídeo de la Facultad de Bellas Artes de la Universidad de Barcelona y especialista en Arte y Nuevos Medios. Es la creadora del directorio de información alternativa “el transmisor” y de los directorios de media art “Arte en Red” (1997-2000) y “DATA.ART”.

No obstante, esta nueva realidad ha creado a su vez nuevas demandas a las que la característica lentitud de la academia universitaria le cuesta dar respuesta a nivel nacional, de manera que las situaciones vividas desde los diferentes centros españoles pueden ser muy diversas porque dependen, en última instancia, de las sinergias que se originan entre el propio profesorado. Hablaré, por tanto, del contexto que conozco y de mi experiencia personal en la Facultad de Bellas Artes de la Universidad de Barcelona.

Uno de los principales cambios es que la labor del profesor se está desplazando desde la lección magistral a la mediación: las constantes innovaciones tecnológicas han desbordado nuestra capacidad de aprendizaje especializado y el profesor ya no posee forzosamente más información que el alumno; antes que dedicarse a proveer datos teóricos o a mostrar información desconocida,

debe tratar de ser un interlocutor válido durante su proceso de trabajo. Ello implica una labor paralela de investigación constante que le permita interconectar distintas áreas de conocimiento.

Resultado de la fascinación del alumnado por lo tecnológico, en esta Facultad se ha producido también un progresivo desplazamiento de intereses desde las disciplinas más tradicionales (pintura, escultura) hacia las prácticas artísticas vinculadas a los nuevos media, con la consecuente masificación en las aulas de los departamentos que las imparten.

Esta situación no ha derivado forzosamente en una mejor calidad de las obras producidas —esa frecuente justificación que demuestra la incultura crítica de nuestra sociedad hacia los dispositivos tecnológicos—, pero sí en una mayor autonomía de los estudiantes a la hora de realizar trabajos de calidad con bajos presupuestos, de manera que algunas obras han podido pasar directamente a los circuitos tanto alternativos como institucionales del arte, una situación que hace muy poco tiempo era impensable.

Por último, unos de los principales handicaps sigue siendo la carencia de la suficiente infraestructura tecnológica para poder impartir adecuadamente unas materias cuya docencia depende ineludiblemente de estos recursos.



EN PRIMER LUGAR, la audiovisualización no debería presentarse como un motor de cambio, sino como una fuerza constituyente de aquello que somos, porque “nos ha hecho así”. La televisión, como hija bastarda del audiovisual, ha permitido que éste entrara en el espacio doméstico y modificase la visión/concepción de nuestras propias vidas (por cierto, ¿soñábamos con planos cenitales antes de la llegada del cine?). Esta conceptualización de la propia vida como una película es un símbolo del poder educador de lo cinematográfico.

En cualquier caso, es absurdo pensar que el audiovisual vaya a acabar con la cultura escrita porque ambas se superponen e hibridizan: es posible que se vendan pocos libros, pero se lee más que nunca (blogs, wikis, foros, y en general en la Red). Quizá, el verdadero cambio se encuentre en las posibilidades que ofrece la red para que el emisor se coloque al mismo nivel que el receptor, e incluso para que se intercambien los papeles. Y esta desjerarquización también es (circunstancialmente) extrapolable a las aulas.

Por otra parte, la labor del docente a la hora de transmitir una serie de conocimientos teóricos en este campo procede inevitablemente de una “práctica situada”, puesto que la especialización audiovisual ha estallado definitivamente a la vida y ya no está circunscrita a un contexto académico tradicional y estanco. La tendencia es la incorporación de recursos y conocimientos extraídos de la práctica cotidiana. Quizá, el ejemplo más evidente lo encontramos en internet, que en los últimos años se ha convertido en un recurso imprescindible en el aula: tanto mis sesiones magistrales (que las hay) como las presentaciones de los estudiantes están estructuradas en torno a la red, ya sea en el ineludible caso del net.art, o en el del vídeo y los nuevos media, donde la información, y en muchas ocasiones también los trabajos, se encuentran permanentemente accesibles on-line (es más, las consultas a Google en el transcurso de una sesión están a la orden del día).



LOS CAMBIOS QUE HE INCORPORADO al cabo de estos 13 años de práctica docente tienen que ver con el intento de redefinición de los roles tradicionales que se dan en el aula —el desplazamiento desde la clase magistral a la mediación que antes comentaba—, en especial durante el último año de carrera y en doctorado o master, donde la interlocución es prioritaria.

Además de la utilización de recursos anteriormente citados, existen iniciativas concretas para potenciar esta idea como, por ejemplo, la compartición de experiencias con y entre los propios alumnos, que en ocasiones desarrollan una labor relevante en ámbitos muy especializados como la robótica, la radio, los videojuegos,...; asimismo, también intento agilizar la fluidez de intercambio con agentes externos a la Facultad: cada vez acuden más profesionales y artistas a compartir sus experiencias en el aula y cada vez incito más al alumnado a asistir a eventos que tienen lugar en los diferentes espacios culturales de la ciudad.

El punto de partida es la concepción del aprendizaje como un periodo de entrenamiento orientado a la salida de los estudiantes al mundo exterior. Incidiendo siempre en el desarrollo procesual de la obra, mi docencia comprende tanto el fomento de la investigación teórica (visión reflexiva/crítica) y práctica (ensayo/error), como el desarrollo de todo tipo de capacidades relacionadas con la promoción y difusión del propio trabajo, o con la orientación vocacional y profesional. ■

Utopía de transición

AÚN NO SABEMOS el periodo especialmente importante que podrían haber constituido la década de los 80 y la primera mitad de los 90 para el desarrollo del arte mundial. Pero para Armenia, estos últimos años han tenido un valor social, moral, psicológico y cultural enorme. (...) Después de conocer grandes trastornos, Armenia está dando hoy día pasos de gigante. Pero nuestro país es incapaz de liberarse enteramente del legado de violencia cultural total, que dura ya décadas, para poder llevar a cabo la gran ruptura requerida¹.

El nombre de nuestra asociación² y nuestra incesante mención de la utopía tiene su origen en el descubrimiento de un mapa geográfico del siglo XVIII que localizaba el paraíso en la tierra en Armenia³. Éste estaba unido al imaginario de un Oriente maravilloso, de antiguas y prodigiosas civilizaciones. Por el contrario, el siglo XX ha sido una época de dispersiones y aislamiento. La pérdida o la corrupción de lo universal, de lo común o de ciertas formas de la modernidad con la caída de la URSS han cedido el sitio al cuestionamiento radical de la utopía, puesto que se admite que la utopía ha sido también generadora de ideologías totalitarias.

Si la crítica de la utopía conduce a una especie de impotencia, a una indiferencia frente a todo compromiso emancipador, es necesario superarla. Por muy justificada que esté respecto al uso totalitario de la utopía en la historia, esta crítica no debe anular en ningún caso la necesidad de reflexionar sobre los desafíos colectivos. Así, al atribuir únicamente a la globalización la razón de los cambios radicales en curso, se coloca un tampón paralizante a la innovación en las capas económica, política y sociocultural. En este periodo "post", que sigue sin tener nombre propio, se puede temer que la oportunidad histórica de la independencia no sea echada a

perder a causa de la debilidad de las estructuras públicas y la debilidad de la sociedad civil.

Armenia es una acumulación de imágenes incoherentes, un material bruto que aún no tiene historia. Se buscan las imágenes orientadoras, las relaciones entre ellas, su orden. Jean-Luc Godard explica en alguna parte que "el montaje es la resurrección de la vida. Lo que encuentro en el montaje es ese sentimiento de utopía, de resurrección posible". Sobre la base de esa experiencia, nos comprometemos en favor de un montaje en el tiempo y en el espacio. En el espacio, la mención del paraíso en la tierra recuerda las representaciones a propósito de Armenia, a saber, que ese país era para Occidente lo que es California para la Armenia de hoy en día. La actual atracción por Occidente es, pues, reversible. En el sentido del tiempo, el gesto de reapropiarse esa representación mítica de Armenia es el primer paso hacia una asunción propia del pasado, es decir, un paso necesario para remontar las discontinuidades. Nuestra referencia al mapa del paraíso es una estrategia para reapropiarse ese lugar con una predisposición de apertura y de acogida, donde la preocupación por el desarrollo⁴ de este país se une a una perspectiva ética y política en materia cultural.

ANNA BARSEGHIAN fundó con Stefan Kristensen una organización cultural, *Utopiana*, con sede en Ginebra y Yerevan desde 2001.



Por eso es necesario tomar conciencia de las condiciones sociopolíticas de la creación artística y animar un arte que beba de la fuente misma de la realidad. Eso significa un arte que se inscribe en los procesos sociales, que abre perspectivas donde todo parece bloqueado, que no tiene miedo frente a tabúes heredados del pasado. Ésa es, en nuestra opinión, la vía que se ofrece a los creadores contemporáneos armenios, si queremos que el campo de la cultura escape a la trampa nacionalista y, por ende, a una servidumbre a los nuevos poderes.

Se puede resumir diciendo que la mundialización es a la vez una “oportunidad” y una amenaza para la cultura armenia contemporánea. Una oportunidad, porque significa la apertura de fronteras, y, por tanto, la esperanza de escapar a la asfixia. Una amenaza, porque no está armada para hacer frente a tales desafíos, porque sus estructuras no están adaptadas y porque su aislamiento la lleva a aceptar influencias sin discernir entre ellas. En ese contexto, la resistencia tiende a confundirse con el nacionalismo.

Después de cinco años de proyectos puntuales en los que hemos trabajado temáticas que nos parecen pertinentes para la sociedad armenia (la utopía, el espacio urbano, la igualdad de sexos, las relaciones entre centro y periferia, la política del deseo), Utopiana ha fundado el SteghsaGortsaran, lo que quiere decir fábrica de creación: un laboratorio de formación, producción e investigación.

Nos parece esencial promover y desarrollar la utilización de los media digitales en las prácticas artísticas locales para el establecimiento de un lugar para la educación interdisciplinar. Esa estructura lleva a cabo colaboraciones con el Instituto de Arquitectura, de Bellas Artes (artes visuales, cine) y estructuras de investigación en materia de arte y tecnología en el extranjero.

En cada una de esas disciplinas artísticas, los seminarios explorarán las relaciones y los procedimientos históricos y actuales en materia de arquitectura, arte audiovisual, con los estudios culturales y los nuevos medios, no solamente desde el punto de vista filosófico, sino también mediante la iniciación en prácticas. Aspiramos a una comprensión más profunda de lo digital, no sólo como herramienta privilegiada en varias formas de expresión, sino también como un vínculo que fomenta las intersecciones entre diferentes disciplinas artísticas.

Ciertas experiencias históricas pueden frenar la fertilidad del imaginario, la matriz de la creatividad. ¿Cómo puede una cultura liberarse del traumatismo de la catástrofe y del totalitarismo para producir nuevos sentidos? Tenemos que comprender mejor las conmociones sociales, políticas y culturales que se producen en un país que no termina de estar en transición. Los problemas vinculados a las transformaciones urbanas y tecnológicas son los más pertinentes para comprender las identidades culturales soviéticas y post-soviéticas. ■

1 Hakob Movses, introducción al catálogo *Contemporary art of Armenia 1980-1995*, Erevan, 1995.

2 La página web de Utopiana, www.utopianam.am, contiene informaciones e imágenes de todos nuestros proyectos desde 2001.

3 El modelo de ese mapa se encuentra en el *Dictionnaire historique et littéral de la Bible*, de Dom Augustin Calmet, monje dominicano, publicado en París en 1723.

4 El término “desarrollo” se entiende aquí en sentido amplio, y de forma particular en el contexto de una sociedad cuya industria ha sido destruida por los acontecimientos que jalaron la caída de la URSS. Se trata primeramente de dar un nuevo sentido al progreso económico y social, más que de aspirar ciegamente al crecimiento de las riquezas. A este respecto, hay poca diferencia entre el productivismo soviético y el imperativo neoliberal del crecimiento económico.

“Procuro favorecer el despliegue de un escenario de libre circulación del conocimiento.”



CREO QUE LA MAYOR INFLUENCIA REAL se viene produciendo en términos de fortalecimiento de la cadena de (retro)transmisión entre las industrias del espectáculo —cada día que pasa más gigantizadas— y el aumento de la demanda que el mercado de trabajo proyecta sobre las instituciones formativas de especialistas en producción de imaginario.

Por desgracia, me temo que otros cambios que hubieran podido y aun debido producirse —aquellos que promoverían un espíritu crítico a través de una formación más sólida y consistente— no lo han hecho. Por ejemplo, aquellos que propiciarían —en el curso de los procesos de formación de tales “especialistas”— el desarrollo de potenciales de análisis riguroso de esas formas del imaginario en cuya gestión social los estudiantes deberían acabar por participar, ya como productores activos ya como agentes y ciudadanos conscientemente comprometidos con todas las consecuencias que esa gestión de los imaginarios públicos conlleva.



DECIR QUE “PARECE ASUMIDO”

favorece pensar que esa penetración de los estudios culturales y sus desarrollos aplicados para el análisis de la cultura y las artes visuales es un hecho. Y nada más lejos de la realidad, en mi opinión. Cuando menos si hablamos de nuestro país —y entiendo obligado hacerlo, si queremos hablar de “práctica situada”. Situando efectivamente el escenario del que hablamos en nuestro país, ese presunto “consenso” es inen-

contrable. En ninguno de los planes de estudios de ninguna de las instituciones formativas de nuestro país hemos visto incorporados efectivamente a sus desarrollos curriculares los contenidos característicos de esa formación que describes como “la propuesta educativa más consensuada”.

Será tal vez un consenso “fantasma”, de esos que suelen proclamarse como tales precisamente por quienes tienen todo el interés en colocar como “disenso” lo que, al contrario, es la mera corroboración de lo que ya y efectivamente hay, lo de siempre. Esa especie de característica conjura de necios en que falsos neoprogresistas y viejos conservadores de siempre entrelazan su pacto de continuidad, al estilo de la célebre consigna del Gatopardo. Que parezca que todo cambia, para que todo siga igual. Y en efecto, aquí todo sigue igual y el pacto para que ello sea así no deja grieta practicable, tanto más cuanto que toda la presunta “escena alternativa” ha sido definitivamente institucionalizada para garantizarlo. Como quiera que sea, creo que, efectivamente, ese tipo de análisis característico de la crítica cultural —particularmente la que se refiere a la de la

JOSÉ LUIS BREA es profesor titular de Estética y Teoría del Arte Contemporáneo de la Universidad Carlos III de Madrid. Es director de la revista *Estudios Visuales*.

visualidad, en lo que nos interesa— es la que de veras otorga (u otorgaría) poder crítico a nuestros utillajes analíticos para poner en evidencia las dependencias de todo orden (entre otras, las de orden geoestratégico) que afectan a los procesos de transferencia de imaginario, y por lo tanto para “situar” las prácticas, para hacerlas autoconscientes y autocríticas respecto al lugar desde el que ellas hablan. Fuera de ello, que las prácticas se autotitulen “situadas” no significa en mi opinión mucho más que el hecho de que —en realidad— lo que hacen es el puro seguidismo de esa corriente en la que ella es internacionalmente dominante, cumpliendo, para hacerse acreedoras de su reconocimiento, con todos los estereotipos y pautas de superficie requeridas. Lo que en el fondo hace de ellas justamente lo contrario de lo que se predica; son prácticas totalmente vaciadas de “situacionismo” alguno, para entendernos, prácticas “réplica” del mandamiento del *mainstream* dominante en la escena internacional (o sea, prácticas totalmente deslocalizadas, ecos cada una de las infinitas otras idénticas en cualesquiera de los lugares del mundo globalizado).

○○○

BUENO, ME PARECE una pregunta un tanto personalizada, no estoy seguro de que como tal “caso particular” el mío tenga ningún interés especial. En todo caso, y en términos generales, te diría que como profesor de universidad oriento mi docencia regular a poner a mis estudiantes en contacto con los utillajes más rigurosos y críticos que proporcionan la estética y la teoría del arte, desde Nietzsche, Marx y Freud (como trilogía fundante de la escuela de la sospecha) hasta el pensamiento actual, pasando insistentemente por el postestructuralismo francés y la escuela de Frankfurt, que es de donde mi propia formación más se alimenta (particularmente en Deleuze y Derrida).

En todo caso, procuro también acercarme y acercar a los estudiantes a los materiales conceptuales y teóricos más recientes (por ejemplo, en estos momentos conduzco dos seminarios en mi universidad: el primero, sobre *capitalismo*

cultural y el segundo, sobre las *nuevas humanidades y la universidad del conocimiento*, precisamente) y sobre todo plantear aquellas cuestiones y debates que me parecen abiertos y definidores de los nudos problemáticos de nuestro tiempo. En cuanto a los dispositivos a los que recorro, hace años que utilizo herramientas electrónicas de participación para los estudiantes, desde foros y listas de correo a blogs, de modo que en la medida de lo posible y respetando siempre los derechos de autoría de terceros, procuro favorecer el despliegue de un escenario de libre circulación del conocimiento.

Finalmente, y por lo que se refiere a mi propio trabajo como ensayista y crítico —y lo comento porque efectivamente creo que forma parte de mi propia manera de entender mi práctica educativa, más allá de los formatos “reglados”—, vengo publicando toda mi producción desde 1998 bajo un régimen de distribución libre, incluso antes de que existieran las licencias GNU o de Creative Commons. *Acción Paralela* fue la primera revista en nuestro país en publicarse íntegra en la web y con todo el contenido descargable libremente, y otro tanto puede decirse de *aleph* en el campo de la reflexión pública sobre la incidencia de las nuevas tecnologías en la creación artística. También mis propios libros desde entonces —*La era postmedia* y *El tercer umbral*— se publican en un formato electrónico descargable gratuitamente. Finalmente, proyectos como la Agencia Crítica y salonKritik, ambos desarrollados como revistas electrónicas en formato blog, son de nuevo, creo, pioneros en facilitar la producción de una esfera pública independiente y participativa alrededor de la crítica de arte y la crítica de las políticas institucionales y artísticas. ■

Critical Practice reconoce que como artistas, comisarios, diseñadores o teóricos, nuestras prácticas, o su interpretación, o cómo se teorizan, historizan o administran, ya no son cuestiones separadas, ni, desde luego, prerrogativa de diferentes disciplinas. Para nosotros, **está claro que las obras de arte y los artistas existen dentro de una ecología;** una ecología construida a partir de una red interrelacionada de exposiciones, museos y galerías, centros educativos, comunidades de entusiastas, formas de financiación, amistades, catálogos, corpus de conocimiento, los teóricos, los críticos, la publicidad, etc.

Critical Practice pretende, por tanto, interrelacionarse con las diversas fuerzas implicadas en la producción de arte y con la experiencia artística, cada vez más delegada, puesta a disposición de sus públicos mediante las instituciones artísticas.

Deseamos explorar nuevos modelos para la práctica creativa, y buscamos encajar esos modelos en foros públicos apropiados, a nivel tanto nacional como internacional; planteamos participar en exposiciones e instituciones de exposición, seminario y conferencias, programas de cine, conciertos y otros eventos. Queremos trabajar con archivos y colecciones, con el mundo de la publicación, de la radio y televisión, medios de la red y patrocinadores; y al mismo tiempo, buscamos activamente la colaboración.

Las preguntas formuladas por Zehar han sido respondidas en colaboración por CRITICAL PRACTICE, un colectivo de artistas, investigadores y académicos acogido por el Chelsea College of Art and Design de Londres.

O

LOS CAMBIOS SOCIALES que afectan a la enseñanza de las artes visuales han sido diversos durante las últimas décadas. Nosotros hemos identificado dos especialmente en Critical Practice. El primero es la amenaza de la instrumentalización del campo artístico por parte de una internalización sistemática de valores, métodos y modelos empresariales. Esa amenaza se ve en todas partes: en los museos públicos y galerías, incluso en los estudios y las prácticas de los artistas, pero de manera especial en las escuelas de arte británicas. La enseñanza de arte, antes financiada por el estado en Gran Bretaña, se ha convertido en un mercado guiado por el caché, con el lenguaje y las prácticas de los negocios y la gerencia. Aunque el beneficio por el beneficio pueda no ser el primer objetivo de nuestra Universidad, es evidente que los alumnos y el personal han sido re-imaginados: éstos, como clientes, y aquéllos, como “proveedores de servicios”. Ese modelo empresarial se refuerza y reproduce mediante tecnologías de la gerencia, entre ellas el control y la “auto”evaluación, mediante informes anuales, revisión de compañeros y garantía de calidad, obedeciendo términos y condiciones, códigos de práctica, procedimientos disciplinarios, y mediante protocolos tales como la “evaluación del riesgo”.

El segundo cambio sería el retorno a un “mercado” casi histórico, como fuerza disciplinaria en la educación de artes visuales. Critical Practice anima y apoya las prácticas creativas que mezclan investigación, asesoría, empleo, des/sub-empleo, colaboración, empresa, generosidad, voluntariado y estudio continuo; prácticas que van más allá de los modelos de remuneración financiera del patrocinio tradicional. Y aun así, los modelos de práctica creativa que se reproducen generalmente en las escuelas de arte se basan en la producción de artefactos, en la distribución en galerías de arte, y en el mercado “darwiniano” como árbitro del valor. (“Cada día que pasa hay una nueva galería”: cómo alimentan la Tate y *Frieze* el auge del arte en Londres” Coleccionistas y comisarios acuden en masa a la capital, y se estima que el valor del mercado de arte en el Reino Unido asciende a 500 millones de libras esterlinas. <http://arts.guardian.co.uk/news/story/0,,1889822,00.html>)



CRITICAL PRACTICE ESTARÍA DE ACUERDO en que lo que suele denominarse en sentido amplio “Estudios culturales” pudo romper el control agobiante que ejercían la Historia del Arte y la Estética Filosófica en la producción de artes plásticas. También apreciaríamos un vínculo que va desde el estudio teórico de la totalidad de la “cultura” —más que meramente la suma de sus productos— hasta la práctica creativa “*site specific*”, de “crítica institucional”, “contextual” o “situada”. En este momento estamos avanzando en una serie de proyectos creativos “situados”. Entre ellos hay colaboraciones con la Tate en el archivo “abierto” Grupo de Colocación de Artistas; desarrollo de una serie de “Partenariados para la Transferencia de Conocimiento” con ONGs, dentro de un plan gubernamental orientado a los negocios; trabajar con Casco (Oficina de Arte, Diseño y Teoría) de Utrecht para investigar la relación entre práctica artística, tecnología y educación artística; y una serie de eventos en curso titulado “Pensando mediante la práctica”, que explora la relación entre práctica estética y cuestiones filosóficas actuales. No obstante, ninguno de estos proyectos se limita a instrumentalizar el “aprendizaje teórico”, en absoluto; porque si lo hicieran, no habrían entendido el sentido de la práctica. Pero también porque la “teoría” (en su sentido más amplio, abarcando textos, ideas, creencias, debates, etc.) aún no se ha institucionalizado o “aprendido” por parte de Critical Practice. Bien al contrario, gran parte de la teoría que inspira nuestro trabajo emerge de los contextos de nuestra práctica; por ejemplo, la pedagogía artística “cibernética”; las guías “abiertas-organizativas”, y la “política” cultural”. Así las cosas, queremos pensar que, parafraseando al artista Terry Atkinson, “la práctica vuelve a teorizar la teoría”. Critical Practice, por consiguiente, cuestiona la reificación del “aprendizaje teórico” dentro del currículo de la escuela de arte como un corpus de conocimiento específico, “aprendible” (y, por tanto, comercializable).



Taller “Open Organisation”, Londres 2006



EN PRIMER LUGAR, HAY QUE OBSERVAR que nuestra “práctica educativa” adquiere diversas formas. Muchos de nosotros tenemos relaciones con escuelas de arte y otras instituciones educativas encargadas de suministrar arte, medios y educación cultural en general. Algunos de nosotros trabajamos como personal docente para el Chelsea College of Art & Design de Londres; algunos para otras instituciones del Reino Unido y el extranjero; varios de nosotros acabamos de graduarnos en el Chelsea College; algunos somos actualmente estudiantes, entre universitarios y alumnos de investigación. Como tales, tenemos gran interés en que la educación (y entendemos aquí la educación en el sentido más amplio posible) se inspire activamente en la producción de conocimiento y experiencia de Critical Practice. El primer fin de nuestros Fines y Objetivos dice: “Queremos explorar el ámbito de la producción cultural como lugar de resistencia a la lógica, al poder y a los valores de la ideología de un mercado competitivo”. Esto ha supuesto hacer prácticas de modo creativo, siempre que se ha podido, interactuando con instituciones públicas, buscando financiación pública, y estableciendo metodologías Free/Libre/Open-Source (FLOSS) como brújula ideológica de nuestra estructura organizativa y administrativa y nuestro uso de licencias de contenido abierto. Tratamos de publicar, exponer, documentar, archivar y emitir nuestro trabajo, especialmente mediante nuestra página web <http://www.criticalpracticechelsea.org> usando esas directrices. Eso es para asegurar que devolvemos una investigación financiada públicamente al dominio público, disponible como recurso “educativo” al que otros —dentro y fuera de Chelsea— puedan contribuir. ■

“...la fragmentación está muy vigente, ya sea en la transmisión del conocimiento “teórico” o la propia práctica.”

YA TENÍA PRÁCTICAMENTE ACABADO este artículo, cuando uno de mis alumnos me enseñó las notas que había tomado por la mañana en mi clase. La clase trataba sobre la historia de la arquitectura moderna (¿hay una contradicción de términos entre “historia” y “moderna”?), y más concretamente, sobre lo que Walter Benjamin había aportado en relación con el temprano movimiento moderno a través de su concepto del “nuevo barbarismo”. El bloc de notas no era más grande que la palma de la mano y el alumno había escrito sólo una frase en cada página; al parecer, tiene un bloc de notas distinto para cada clase, y así es como siempre ha tomado los apuntes en mi clase. Cada frase escrita en cada página estaba totalmente desconectada de la que le seguía; cosas como “transitoriedad e inestabilidad en lugar de permanencia y

arraigamiento”, o “tiempo transparente: días móviles de ocio”, “una humanidad que se demuestra mediante la destrucción” o, incluso, cosas sobre las chispas divinas (Sephírot), escritas cuando yo estaba explicando la influencia de la Cábala en el pensamiento de Benjamin. Cuando vi el bloc de notas, supe que tenía que volver a escribir este artículo. En mis intentos previos, tuve problemas para precisar un tema en la vasta maraña de relaciones establecidas por la categoría “educación”, y ese día se me ocurrió la idea siguiente: la pobreza de experiencia de la que todos sufrimos en el mundo actual también ha hecho mella en la

comunicación del conocimiento, y, en lugar de comunicar un sistema de pensamiento —¿ha sido posible alguna vez?— todo lo que conseguimos comunicar son fragmentos, frases estrella inscritas apresuradamente en pequeños cuadernos, que sólo actúan como evidencias arqueológicas de una civilización perdida. Se trata, por supuesto, de una problemática global, en el sentido de que es compartida por todas las sociedades modernas. Pero quiero complicarlo aún más añadiendo esta aclaración: la fragmentación anteriormente comentada es todavía mayor en las sociedades no occidentales, por el hecho de que todo el sistema arquitectónico premoderno (o sistemas, dependiendo de la sociedad) fue sustituido, desde el principio, por una combinación poco sistemática de pequeños esfuerzos teóricos y prácticas fragmentadas que ha sido identificada retrospectivamente (la combinación) como “arquitectura moderna no occidental” (una dura afirmación sin duda, pero esto es todo lo sutil que uno puede ser en el limitado espacio de un artículo tan pequeño escrito apresuradamente). Lo anterior no está concebido como un ataque derogatorio a las prácticas de la arquitectura moderna en el “tercer mundo”; en absoluto, especialmente no en una ciudad como Beirut donde estas prácticas, que se remontan hasta principios del siglo XX, merecen mucha atención. Lo que quiero señalar es que la fragmentación que estamos presenciando a escala global ha “igua-

TONY CHAKAR es arquitecto, escribe en revistas de arte europeas y enseña Historia del Arte e Historia de la Arquitectura en la Académie Libanaise des Beaux-Arts de Beirut.



lado" a todas las sociedades modernas (debería decir: a todas las sociedades de este planeta) y, si en la Europa del Renacimiento se hizo un esfuerzo para sustituir todo un sistema arquitectónico por otro, dando a Europa una "ventaja" sobre los países no europeos, ese intento fracasó rotundamente en el siglo XX, dejando a todas las sociedades los escombros de un lenguaje humanístico arquitectónico que hace mucho tiempo que dejó de tener significado. No haberlo reconocido ha producido, está produciendo y producirá prácticas que intentan ridícula e incondicionalmente "reconciliar" tradición y modernidad, o los escombros de la tradición con los de modernidad, o parafraseando a Adorno, reconciliar dos mitades que nunca se sumarán para formar una unidad. Lo que se aplica a las prácticas arquitectónicas necesariamente se aplica a la comunicación del conocimiento arquitectónico. La adquisición de este conocimiento específico tiene algunas particularidades muy interesantes que obligan al observador atento a reconocer el peso de la historia o, por lo menos, una vaga continuidad de la tradición. Incluso hasta el día de hoy, sigue dependiendo en gran medida del viejo (¿me atrevería a decir "premoderno"?), sistema de taller, o *atelier*, donde la relación entre "alumno" y "maestro" sigue siendo todavía una relación directa, de uno-a-uno; estoy muy tentado de decir que esta dependencia en un sistema "arcaico" para la transmisión de conocimientos hace que esta profesión, o *métier*, (arquitectura) sea de algún modo impermeable a la excesiva fragmentación resultante de una especialización en aumento (y, por lo tanto, de la increíble división del conocimiento que estamos presenciando). Pero mi experiencia demuestra otra cosa: la fragmentación está muy vigente, ya sea en la transmisión del conocimiento "teórico" o la propia práctica. En lugar de ello, optaré por un camino distinto: ¿hay alguna posibilidad en la actualidad de rehabilitar el fragmento, por decirlo de alguna forma, no con el fin de volver a convertir los fragmentos en una unidad, sino más bien para considerarlos como estaciones nómadas que nos pudieran ayudar a redescubrir nuestro mundo, el mundo de las cosas, estaciones que nos ayudarán a iluminar y recordar, salvándonos así del implacable estado

de pérdida de la memoria de la existencia? Lo dejaré como una pregunta abierta y volveré a remitir al lector a los blocs de notas de mi alumno: ¿todavía siguen conteniendo meramente una conglomeración de ideas truncadas o son éstos capaces de funcionar de forma distinta a una mera colección de fragmentos?

Concluiré con una nota más sombría y melancólica, para que el lector no olvide de donde procede este texto: las ideas fragmentadas de los blocs de notas son también prueba de algo más que el estado de distracción en la recepción del conocimiento; son la prueba de la predisposición de mi alumno para marcharse, dejar el país; para mudarse no de la periferia al centro, sino para mudarse a un lugar que no esté en perpetua crisis, como ocurre en el Líbano (aunque poco sabe él, que "crisis perpetua" se representa como "adicción"; uno se puede marchar físicamente del Líbano pero siempre permanecerá aquí). Esta disposición para marcharse siempre estuvo presente, transformando el Líbano en una gigantesca sala de embarque de un aeropuerto donde despedirnos de nuestros amigos, que sólo se exacerbó después de la agresión israelí al Líbano en julio. En ese sentido, ¿por qué seguimos, o deberíamos seguir haciendo arquitectura o arte y seguimos reconsiderándolos —sin mencionar su enseñanza—, si todo lo que se ha hecho desde 1990, la fecha oficial del final de las guerras libanizadas, no ha podido detener la caída de una bomba o el asesinato de un hombre? Es verdad que esto no es exactamente lo que la arquitectura y el arte se supone que hacen, ¿pero qué se supone que *hacen*? Crear ámbitos de debate, ¿eso es todo? Si ésta es su "misión", entonces, ¿cómo pueden haber fracasado tan rotundamente? ■

“...en una Escuela de Arte hay un dilema que es consustancial a su existencia...”

○

TODOS SABEMOS QUE LOS MEJORES MOMENTOS de la enseñanza del arte se dan cuando los artistas de una generación particular se confrontan con la crítica y los modos de producción de obras de arte de su época; cuando los artistas que enseñan en las escuelas viven su época plenamente. Los artistas-profesores son mejores cuando reconocen que lo que hacen en los talleres con los alumnos no es sólo transmitir el oficio de una generación a otra, sino reconocer que, además, sus propias obras se elaboran en el mismo locus de la enseñanza. Me gustaría nombrar a David a finales del XVIII, aunque caiga un tanto a desmano, en el diálogo de ida y vuelta con los alumnos. Es esto lo que ocurrió en los mejores momentos de la historia a los artistas de la Bauhaus y Vkhutemas, a los del Black Mountain College, las escuelas de arte londinenses de los años 60 y 70. Siempre mencionamos a los mismos, pero es que, en realidad, en la historia de la enseñanza artística, no hay tantos ejemplos que se puedan nombrar.

Las Escuelas de Arte no están siempre confrontadas a la realidad de la producción del arte, y no son siempre lugares en los que se reconoce a los alumnos como alumnos-productores de obras de arte, con los que merece la pena dialogar en una situación pública abierta. Ello es así no solamente por malas razones. A veces son también buenas, como de hecho ocurre cuando se trata de reconocer que lo que se trama en una Escuela de Arte es experimental, y al público no le concierne en todo momento estas experimentaciones inacabadas, silenciosas y encerradas en sí mismas.

En realidad si algo ha cambiado hoy en estos lugares es que al público del arte, a los artistas, a los críticos y a los curators sobre todo, les interesa de una manera renovada lo que ocurre en los talleres y seminarios, lo que se esconde a veces con celo —y con un fuerte sentimiento de libertad— en los talleres y seminarios de una Escuela de Arte. Yo supongo que este interés se

basa esencialmente en el hecho de que desde hace al menos una década existe una verdadera pasión por la obra de arte en proceso, y se invierte una considerable energía en la revisión de algunos de los principios que han dominado el arte en los años 60 y 70, entendiendo los principios que gobernaban estas obras, buscando y reconociendo figuras olvidadas: se trata de la obra haciéndose, transcurriendo en su propio tiempo, en el momento de su producción. De ahí una verdadera inclinación por los avatares de la producción y de su temporalidad. El vídeo y las obras temporales han podido adquirir así un lugar frente al público que nunca hubieran soñado en los años 70 ni en los años 80.

Y seguramente no hay nada que pueda ser más locuaz sobre la temporalidad de una obra de arte, su emergencia, su paso y sus diversos pasajes, que lo que ocurre en los talleres de una Escuela de Arte. En esos lugares son numerosos los alumnos, y frecuentes los ejemplos palpables de estas emergencias y travesías. De ahí el que esta experiencia se preconstituya en algunas manifestaciones artísticas de gran importancia estratégica en los años recientes. Digo bien preconstitución, puesto que los comisarios son bien conscientes de lo que se trata: la puesta en escena de la enseñanza del arte, lo cual está siendo importante sin duda para el público, al que apasiona todo lo que se inscriba en el binomio privado/público. Pero lo es también para las escuelas, a las que buena falta les hacía verse desde fuera.

GUADALUPE ECHEVARRÍA es directora de la École des Beaux-Arts de Burdeos.

Sólo que la enseñanza, sobre todo la del arte, no tiene nada que ver, no solicita esa necesidad de coherencia, de puesta en escena, que es intrínseca a toda reconstitución y mirada pública. Los altibajos por los que pasan los estudiantes de arte carecen de visibilidad, y muchas veces de lectura: ahí es donde reside la verdadera capacidad de duración, la necesaria resistencia sin la cual es imposible todo trabajo de arte. Espero que esto sea bien entendido, y sobre todo que nadie sea llevado a engaño.



LOS ESTUDIOS CULTURALES que se ofrecen a los alumnos en forma de seminarios en una Escuela de Arte son viejos como el mundo. Tiene gracia, porque en Francia se han llamado, desde los años 80, estudios de Cultura General, que es un término tan horripilante como el de Estudios Culturales, que no es sino la traducción literal de los Cultural Studies que han popularizado —exportado—, las universidades norteamericanas. De hecho los Cultural Studies han sido antes británicos que norteamericanos, y se trataba simplemente, a partir de los años 70, de ponerse al día en una serie de conocimientos que la universidad no incluía en sus programas: filología, lingüística en particular (semiología, psicoanálisis), nueva historia (movimiento de corte parisino), feminismo y queer (netamente anglosajón), etc. Pero esto no tiene la más mínima importancia.

Lo que importa es saber que en una Escuela de Arte hay un dilema que es consustancial a su existencia, y que se expresa a menudo en la pregunta siguiente: ¿qué viene antes, la experiencia de producción del artista que precede a una reflexión teórica... o el pensamiento teórico que precede a la producción de una obra de arte? Cuando vivimos cotidianamente en una Escuela de Arte, una de las últimas cosas que aprendemos es que lo uno y lo otro son en el arte y para los artistas simultáneos, probablemente incluso una sola cosa; que el saber de un artista —como podría ser el pensamiento psíquico,

como ejemplo— no tiene temporalidad, por lo que no puede fácilmente asimilarse a un programa de estudios racionales y teóricos, progresivos en el tiempo. Los estudiantes de arte y sus profesores, artistas todos ellos de generaciones diferentes, se quejan a menudo de la pesadez y el factor desmovilizador de los estudios teóricos, y terminan por desintegrar todos los esfuerzos de un buen programa de estudios; acaban por convertirlo todo en vida de taller, arrastrándolo a la pura práctica.

Con lo que la pregunta precedente en realidad esconde otra más: ¿Qué es antes: la imagen o la palabra? La respuesta es probablemente la misma: tanto monta, monta tanto. A pesar de los seguidores de Wittgenstein, que nos soplarían que cuando no se puede decir algo, colocamos una imagen. Lo cual tiene algo de verdad, por cierto, aunque de hecho sea un bodrio. En realidad un flamante seminario de “Estudios Culturales” es enormemente eficaz para introducir temas nuevos en un taller y en las Escuelas de Arte. De hecho, es para lo que han servido en los últimos veinte años. Han servido para que los enseñantes artistas no se mosquearan pensando que alguien de su gremio más joven y con más éxito en el mercado pudiera quitarles el puesto.

El seminario de temas (llamados culturales) ha introducido cuestiones teóricas e históricas (aunque desordenadas en el tiempo) que habían sido poco a poco evacuados de las salas por alumnos y profesores de las generaciones anteriores. Los seminarios han renovado problemas, revisados al interés de hoy, con lo que a veces las Escuelas de Arte parecen escuelas de altos estudios o seminarios de postgrado (aunque en lugares más desordenados, con sillas desiguales y manchones en el suelo). De hecho las Escuelas de Arte han servido de incentivo a generaciones de doctorandos en tesis con temas heterogéneos (un tanto a la manera anglosajona) a los que las otras facultades (sobre todo las universidades europeas) tienen poco que ofrecer. Esta coyuntura ha mejorado considerablemente el nivel de conocimiento de alumnos y profesores; es frecuente ver aparecer a los artistas y otros creadores por aquellos lugares reservados a los cenáculos del saber, como ocurría en los momentos claves del siglo XX.

Esta situación general ha sido extremadamente útil para renovar los métodos de realización de proyectos de los estudiantes-artistas-productores, que se han inspirado mucho en los arquitectos, por ejemplo, en los diseñadores, en los sociólogos o en los filósofos, aunque reinventándolos, naturalmente. Sin contar lo que ha supuesto esta apertura a otras disciplinas del saber que no habían metido el pie en las Escuelas de Arte, como la música, el teatro, la literatura y la danza, y que han podido introducir sus conocimientos. Nos podríamos preguntar: ¿cuánto tiempo durará esta situación que podríamos calificar de productora de encadenamientos?, ¿es flor de un día?, ¿es ave de paso? Yo no veo hoy la más mínima diferencia entre un taller y un seminario, se parecen como dos gotas de agua, con lo que estos lugares del saber, de la producción y de la experiencia vivirán probablemente nuevas reinvencciones en el futuro. ■

“La enseñanza de las artes visuales debe ofrecer alternativas de actuación...”



LA INFLUENCIA DE LAS TECNOLOGÍAS de información y comunicación, y las consecuencias de la globalización han tenido un indudable efecto transformador en la medida en que están desmantelando viejos modos de pensar y funcionar. Estamos, sin duda, ante una reformulación de los procesos de producción, transmisión y apropiación de los bienes simbólicos, que nos hace replantearnos los modelos de construcción de subjetividad y organización social. Podemos apreciar una clara ruptura de las pautas lineales de experimentación del tiempo y del espacio, así como de conceptos como el de autoría o propiedad intelectual e industrial. Se vive una reconsideración de las identidades individuales y colectivas, de acuerdo con el nuevo contexto multicultural y de diversidad que pone en crisis los sistemas de representación clásicos y el modelo de reproducción cultural asociado al estado-nación. Efectivamente, la evolución de las llamadas nuevas tecnologías nos capacita para formular las cosas de forma diferente, y aporta nuevos medios al proceso y a los sistemas de producción de los diversos

bienes y servicios culturales, así como a las formas de distribución y transmisión de información. Hemos podido apreciar un cambio en ciertos procesos de trabajo y aprendizaje colectivo con la aparición de una especie de jerarquía meritocrática basada en los esfuerzos individuales por el bien colectivo y las relaciones persona a persona que están ayudando a crear uno de los mayores espacios colectivos de intercambio, innovación y creación de la historia de la humanidad al margen de las instituciones. Estamos asistiendo a procesos de cambio estructural y de transformación fundamental que están moldeando irremediabilmente la acción social y la experiencia humana, e influyendo —como no podía ser de otra manera— en el proceso de trabajo de artistas individuales y colectivos, tal como viene sucediendo prácticamente en todos los campos de nuestra sociedad; en este sentido la educación tampoco es una excepción.



SOY UN ABSOLUTO PROFANO en temas de educación reglada; personalmente no he asistido jamás como alumno a universidad alguna ni he recibido enseñanza regulada específica sobre artes visuales, por lo que mi posición sobre estos contextos educativos es bastante escéptica. En estos momentos se me hace bastante difícil, en cualquier caso, hablar de un sector cultural totalmente autónomo. Pero sin duda esta cuestión es una de las grandes incógnitas a resolver. Para la mayoría de los analistas, los contextos digitales serán el entorno de aprendizaje del futuro próximo, sean o no adecuados, dado que las generaciones más jóvenes muestran una preferencia clara por estos entornos. La resolución del problema pasa precisamente por resolver una difícil dicotomía: las generaciones de “adultos analógicos” intentan imponer un modo de vida, un sistema educativo, un sistema jerárquico, unas instituciones y unas normas de convivencia que los “nativos digitales”, las nuevas generaciones, no alcanzan a comprender. La adaptación del sector educativo —y aquí podemos estar hablando de sectores más amplios de la sociedad— a estos nuevos usos y costumbres, desafíos y transformaciones supone un reto tanto para el educador como para las distintas instituciones implicadas. Se trata de hacer frente a este reto con el objeto de facilitar el desarrollo de una nueva con-

DANIEL GARCÍA ANDÚJAR es el creador de Technologies To The People® y proyectos como e-barcelona.org, e-valencia.org, y e.sevilla.org.

cepción de las enseñanzas artísticas, con una infraestructura de investigación desarrollada gracias a una actitud innovadora y emprendedora para una fuerza de trabajo inmaterial, y prestando atención a la emergencia de productores de las nuevas herramientas educativas, que están ahora muy alejados del mundo educativo tradicional. Un reto no exento de paradojas e incluso contradicciones. La paradoja de construir nuevas estrategias para promover iniciativas culturales y tecnológicas que cada vez tienen un marco de representación más difuso. La contradicción de un proceso cultural necesariamente lento frente a un ritmo de desarrollo tecnológico y social frenético. Cada vez será más difícil aceptar un concepto de lo permanente, lo físico, lo presencial o lo particular, y más probable, el de zonas híbridas y temporales. La enseñanza de las artes visuales debe ofrecer alternativas de actuación, abrir espacios de confrontación y de crítica, debe alejarse de una visión demasiado encorsetada del mundo del arte, que tiene una concepción unidimensional, instrumentalizada y teledirigida del mundo que nos rodea.

○○○

PARA MÍ, LA PRÁCTICA ARTÍSTICA y los procesos de generación de conocimiento van enlazados de forma muy intensa con procesos de transmisión de información, como parte de un mismo proceso cultural colectivo. Un mundo tremendamente complejo como al que nos enfrentamos, pero intensamente conectado, necesita de procedimientos complejos de colaboración y de una didáctica del hecho colectivo. Nuestra sociedad, economía y cultura están construidas sobre intereses, valores, instituciones y sistemas de representación que, en general, limitan la creatividad, confiscan y manipulan el trabajo del artista y desvían su energía hacia la confrontación estéril y el desaliento. Interesada en poner en evidencia estas configuraciones del poder, la práctica del arte debe establecer

mecanismos de relación social que ayuden a asegurar su impacto a largo plazo y permitan trasladar su discurso más allá de los confines restringidos al público del arte y a la propia institución. No puede limitarse simplemente a airear los grandes interrogantes de lo humano y lo divino —ni obedecer a estrategias puramente estéticas o de mercado—, sino que debe comprometerse en un proceso social y político que busca cambiar las reglas del juego descubriendo métodos de trabajo y colaboración —muy a menudo junto con otros individuos o colectivos sociales— para demandar ese cambio tan esperado. Ese cambio ha de comenzar redefiniendo el papel del artista en la sociedad, aún dentro de su especificidad. Entiendo que este proceso ha de ser comunicado y compartido; por ello no entiendo una práctica artística en la que se diferencien los aspectos formales de la misma y los supuestamente didácticos o educativos. El concepto original ha de formar parte de una misma idea de conjunto, donde el *workshop* y la exposición pública son parte de un mismo fin. El espacio de trabajo del artista es a su vez un conjunto de espacios, no necesariamente físicos ni unidos, donde se trabaja, se investiga, se celebra, se escucha, se visita, se consulta y se intercambia, se reúne y/o se discute como parte de un sistema complejo. Se impone un proceso de ruptura de la clásica concepción de enseñanza artística a otra de carácter procesual, analista, informadora, crítica o activista, en una realidad y lógica contestación a la situación en que se encuentra ahora mismo. Una experiencia abierta donde compartir, aprender o contribuir, donde la idea de espacio social abierto y de experiencia colectiva sea posible, haciendo un especial énfasis en esa idea horizontal de intercambio, colaboración y de experiencia desjerarquizada.

El acceso a la información es fundamental para la generación de conocimiento. ■

La educación es un asunto estrictamente político

PENSEMOS EN LAS INSTITUCIONES EDUCATIVAS, en catedráticos, profesores y alumnos, y, en último lugar, aunque no en importancia, pensemos en el conocimiento en términos, categorías y procesos estrictamente políticos. De ese modo, ninguna herramienta (si pensamos en tecnología) y ningún paradigma (si pensamos en términos de teoría, lo visual, etc.) pueden verse como herramienta o como categoría que puede aplicarse sin más a ciertos inocentes procesos comunes de producción y distribución de conocimiento. De ese modo, no sólo las instituciones del conocimiento pueden huir de la conexión con el poder, el capital y la “racionalización” económica, sino que, además, las metodologías y tecnologías que se emplean en el proceso de producción y distribución de conocimiento no se consideran simplemente categorías prepolíticas que pueden vincularse única y exclusivamente a ideas y discursos de destrezas, mejora, estímulo y ascenso. Más aún, emplear tal *Grammatik* (destrezas, mejora, estímulo y ascenso) para describir las diversas relaciones con las instituciones educativas significa demostrar que un proceso político preciso ayuda a que la teoría, lo visual, el conocimiento y la institución educativa sigan siendo prepolíticos.

El capitalismo global funciona cuando se instala la férrea ley de la monotonía en cualquier parte del mundo, y ¡por eso hablamos del mundo globalizado! (¡El capital es global!). Pero como ese capital puede globalizar de modo obsceno, ¡todo lo demás debe ser localizado! El significado del capitalismo global es precisamente que sólo el capital es universal y puede desplazarse libremente por todas partes: que es el único ciudadano del mundo completamente global. Por tanto, “La lógica del mundo” (2006) de Alain Badiou, que reescribe un mundo que no es tal, sino un “sin mundo”, apunta precisamente al hecho de que no sólo es el capital el único ciudadano universal, sino que “el mundo” está realmente desfragmentado en numerosos (sub)mundos, hasta el punto de ser considerado como un “sin mundo”. El capital transforma procesos de pensamiento en destrezas, privando a quienes estudian —por tanto, a “los futuros ciudadanos del mundo sin un mundo”— de toda coordenada políticamente y activamente sostenible. El sistema educativo se convierte en algo unificado, y, por así decirlo, fácilmente comprensible, y, lo

MARINA GRZINIC es filósofa, artista y teórica. Es profesora en la Academia de Bellas Artes de Viena e investigadora en el Instituto de Filosofía con sede en el Centro Científico y de Investigación de la Academia Eslovena de Ciencias y Artes, Ljubljana, Eslovenia.

que es más importante, fácilmente intercambiable; la educación se convierte en una máquina transparente para la producción y circulación de destrezas.

Hoy día, las propuestas para desarrollar (por medio de la Unión Europea, bajo la influencia de los EUA) un sistema de conocimiento mejorado a fin de producir una personalidad artista con muchas destrezas, es puro engaño. Lo que está sucediendo puede aprehenderse por medio de las ideas de Kirsten Forkert acerca de las contradicciones de las prácticas post-estudio en relación con la academia en el actual clima político. Para Forkert, los cambios que se están produciendo “tienen mucho que ver con el valor-mercancía, así como con el papel del artista en relación con otro personaje: el profesional cualificado. Ambos son síntoma de y respuesta a ciertos cambios políticos y económicos¹⁷”.

Por lo tanto, las intervenciones descritas acerca del nivel de producción, distribución e institucionalización del conocimiento son el último esfuerzo del capital para transformar también las Universidades y Academias en instituciones administrativas que van a producir alumnos cualificados. El fin último de esta intervención, ejercida ya por el capital a cualquier otro nivel de la sociedad —espacio público, mediación, derechos civiles y arte— es la despolitización. Todo, desde la economía hasta la educación, se transforma hoy en una forma y una mediación apolíticas.

Estaba dando clases de manera esporádica (pues era profesora invitada en Hisk, en Amberes, etc.) antes de que me nombraran profesora de la Academia de Bellas Artes de Viena en 2003, dando clases en el Departamento/Clase de Prácticas Artísticas Post-conceptuales. Aceptar un puesto de profesora es una decisión política. Creo que es muy difícil dismantelar el poder de la jerarquía, porque existe. Ésta es una de las funciones básicas de la institución. Todas nuestras

buenas intenciones como profesores no bastan, porque las universidades, las academias, están poseídas por la férrea ley del capital: la ley de la plusvalía mediante racionalizaciones drásticas.

En el Departamento/Clase de Prácticas Artísticas Post-conceptuales de la Academia de Bellas Artes de Viena nos va la teoría, pero no se trata solamente de que los alumnos reciban conocimientos y experiencia en el estudio del arte, lo visual o la cultura en general. Lo que sucede en el aula es la contextualización de la obra de arte con la teoría, y la reflexión acerca de cuál es el contexto que hay detrás, y en qué modo las prácticas y políticas artísticas se insertan y contaminan recíprocamente. Lo que tratamos de hacer es abrir de manera radical una plataforma para discutir y conceptualizar temas como los formulados en las ideas de Kirsten Forkert acerca de la práctica post-estudio: “Las prácticas post-estudio desafían las premisas de que el arte tiene que ver con la virtuosidad técnica o la expresión creativa muda, y que lo que ocurre en el estudio o en el aula está separado del resto de nuestras vidas. Ciertos aspectos de la práctica post-estudio cuestionan también la definición del artista como individuo heroico (también imaginado como blanco y hombre), como alguien que no toma en consideración el contexto político o económico de su obra. Por otra parte, las prácticas post-estudio, tal como se enseñan en la academia, ¿en qué medida desafían a las definiciones convencionales del tipo de la autoría o la firma?”²

Podemos transformar ese contexto en nuevo contenido. ■

1 Cf. Kirsten Forkert, “Can Post-Studio Art School Function as a Place of Resistance in an Immaterial Economy?” en Marina Grzinic, Guenther Heeg y Veronika Darian, eds. *Mind the Map! – History Is Not Given* (Irwin, Ljubljana, relaciones, Berlin, University of Leipzig and Revolver, Frankfurt, 2006).

2 Ibidem

Cerdo-jabalí. La enseñanza del arte y sus contextos

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.

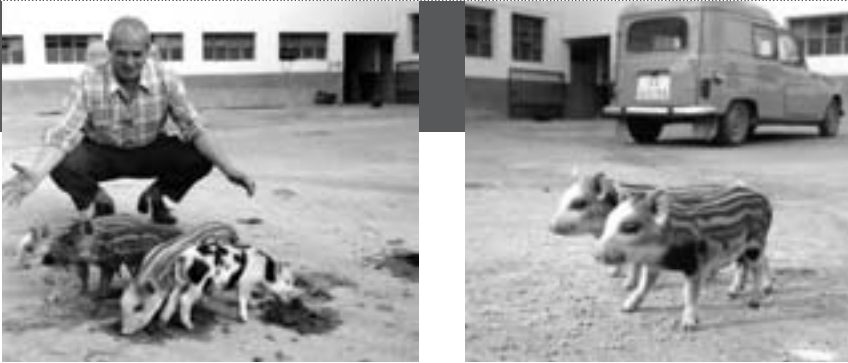
En consecuencia, lo verdaderamente liberador para el cerdo no sería ni tratar de ser un cerdo “auténtico” ni tender hacia el jabalí, sino poder formar conjuntos tales como cerdo-gato, cerdo-araña o, incluso, cerdo-roble. En el caso del jabalí, sus posibilidades emancipatorias pasarían seguramente por 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 empecina-

IÑAKI IMAZ es profesor de la Facultad de Bellas Artes de Bilbao de la Universidad del País Vasco.



mos 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, disolvernó 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. ■

Decálogo-deseo para un arte de la enseñanza (de las artes)

A lo que podemos aspirar es a ser excelentes ancestros.

Laurie Anderson *The End of the Moon* 2006

CUALQUIER ENSEÑANZA DEBERÍA BASARSE en un principio evolutivo, según el cual cualquier estudiante es un ser más evolucionado que su profesor (que puede aspirar, en todo caso, a aprender algo de ese presente del estudiante que es ya sólo futuro para él); en un principio de complicidad interna a la comunidad de saber, como condición de posibilidad para cualquier efecto de transmisión; y en un principio de superfluides, o innecesidad, basado en la aspiración que cualquier profesor debería tener para convertirse en inútil para el estudiante, lo que sucede cuando éste ha interiorizado los recursos que la enseñanza haría presentes.

POR ELLO SUGIERO CONSIDERAR la enseñanza del arte como un arte de la enseñanza, que podría estar siendo:

JUAN LUIS MORAZA es profesor titular del Departamento de Escultura de la Universidad de Vigo. Es autor de *MA(non É)DONNA, Imágenes de creación, Procreación y anticoncepción* (1993) y de *Seis sexos de la diferencia* (1990).

1. ACTUAL (INMERSA EN EL PRESENTE). Considerar el arte como inmerso en un presente (social, político, tecnológico, científico, económico, cultural, etc.), que es su ámbito ineludible. Una escuela abierta debe ofrecer cierta resistencia a “trascender” el presente.

2. AUTÓNOMA. A pesar de instalarse como inmersa en el presente, y por su criticismo, debe guardar distancia respecto a las exigencias particulares, disciplinares, industriales, institucionales, tecnológicas o categoriales. Por ello debe diferir toda exigencia inmediata de “aplicabilidad” (contra la destreza para la mimesis de lo homologado, de la doxa), en nombre de una relación honesta con el saber.

3. CRÍTICA. Capaz de vencer cualquier “resistencia epistemológica”:

3.1. DIALÉCTICA. Sus contenidos no podrán ser sino dialécticos —enfrentamiento entre formas diferentes de organización categorial—.

3.2. DIALÓGICA. Desestabilizaría la unicidad del *logos*, que quedaría hacia fuera abierto a otro, y hacia dentro, discontinuo, dividido, abierto.

3.3. DECONSTRUCTIVA. De y frente a teorías/prácticas dogmáticas, históricas o adamitas.

3.4. ANTI-ANTIRELATIVISTA. Crítica respecto a las prácticas/teorías exentas (del presente); crítica respecto a cualquier anti-relativismo.

3.5. EPISTEMOLÓGICAMENTE RESPONSABLE. Internamente crítico, capaz de responder a preguntas sobre su congruencia, sus condiciones de posibilidad, sus formas de argumentación y de falsación.

4. DIVERSA. Capaz de aprovechar lo más útil de cada práctica/teoría. Buscaría el modo en el que toda dogmática pueda resultar eficaz en cierto grado, en cierto modo, en cierto contexto.

5. COMPLEJA (TRANSVERSAL). La complejidad es una finalidad. Debería ser compatible con la “claridad”, y capaz de producir interacciones entre los distintos niveles formativos.

6. DIVERTIDA. Como enseñanza “significativa” (sensible a los mundos del alumnado), debe aprovechar todas las técnicas eficaces de transmisión y comunicación.

7. PRODUCTIVA. Productiva en términos cognitivos. Un lugar de producción y no sólo de transmisión de supuestas verdades sapienciales más o menos actualizadas. Ello supone despreciar cualquier sistema categorial basado en falsas dicotomías como teoría/práctica, forma/contenido, etc.

8. CREATIVA (PERFORMATIVA). No puede limitarse a ser analítica, sino que debe diseñar, generar, propiciar alternativas. Se trata de “realizar”.

9. RENOVABLE (ADAPTATIVA). Estaría dispuesta a transformarse sustancialmente en cada momento que sea oportuno. Dispondría de sensibilidad contextual y flexibilidad estructural.

10. AUTOPIÉTICA. Dispondría de capacidad de autoorganización, de encontrar su propia forma.

10.1. PLÁSTICA. La neurología ha mostrado que un cerebro se transforma orgánica y estructuralmente en el acto mismo de conocer; y que esa transformación, así como el contenido del conocimiento, están determinados por el modo en el que ese conocimiento se adquiere. Un aprendizaje productivo exige adoptar modos plásticos, adecuados a la naturaleza del objeto de estudio... ■

“...las imágenes se han impuesto de una forma brutal, por ello son necesarias herramientas discursivas que nos ayuden a conocer el medio.”

O

LA EDUCACIÓN ES UN REFLEJO de lo que ocurre en lo social, aunque los cambios que transcurren en su interior sean a veces difíciles de ver; algunos son sutiles, difíciles de valorar y tienen un ritmo diferente, una lenta difusión que va transformando la vida cotidiana educativa, y en algunos casos los contenidos mismos de lo que se enseña en las aulas. Una hiperfragmentación del conocimiento, junto a una excesiva tecnificación e informatización, son los efectos más claros. Pero habría que hablar de otros muchos, como la creciente privatización del conocimiento junto a un elitismo corporativo, a una burocratización excesiva y una falta de compromiso ético.

La enseñanza del arte, siempre ha sido una materia un tanto informe, y ha oscilado entre las necesidades del mercado y una no determinación y sistematización de los contenidos que trata. En el presente conviven modelos académicos institucionales y propuestas experimentales, que hacen problemática la búsqueda de sentido de este tipo de formación, sobre todo dentro de una sociedad basada casi exclusivamente en lo comercial. Fluctúa así entre el impulso de la profesionalidad y el de la experimentación, la creatividad y el compromiso personal, y valora lo primero en detrimento de lo demás.

Tiene que ver con la permanente crisis del modelo académico vigente, que se da no sólo en los contenidos sino también en las metodologías y en las formas de evaluación, marcadas por la necesidad urgente de insertarse en el mercado o de mantener una cierta independencia respecto de éste. Esto hace que los cambios en positivo, o la aceptación de la experimentación o de otras formas alternativas a los modelos tradicionales como formas válidas de aprendizaje sean muy complejas y lentas, y se retrase el debate en torno a cómo conseguir una enseñanza rigurosa que implique un compromiso más claro de todos sus protagonistas.

CARMEN NAVARRETE es profesora de la Facultad de Bellas Artes de Valencia. Ha publicado diversos artículos en torno al feminismo y las artes visuales.

OO

VIVIMOS UN TIEMPO en el que las imágenes se han impuesto de una forma brutal, casi un instrumento de conocimiento absoluto, por ello son necesarias herramientas discursivas que nos ayuden a conocer el medio. Pienso que es necesario reivindicar ese ámbito de conocimiento como un legítimo posicionamiento político y crítico al tiempo que epistemológico. Es ancestral en las escuelas de arte la batalla contra la teoría, lo cual produce uno de los problemas más graves, que es una banalización del significado de sus prácticas, por una sobretecnificación y una no creación de sentido, junto a una indiferencia hacia los contextos en los que éstas se inscriben. Uno de los efectos que produce es una hiperinformación aislada de su contexto, como una realidad en sí misma y no imbricada con el discurso, ni con la realidad en donde se inserta. Y el uso de las “nuevas” tecnologías no hace más que abundar en ello. Sus mecanismos de

hiperseducción hacen que compita con otras formas de conocimiento, en detrimento de éstas, cuyo resultado es una mayor simplificación del conocimiento frente a una mayor complejidad de la realidad. Las herramientas tecnológicas no pueden sustituir el aprendizaje que se da en las aulas, o en otros espacios, el cara a cara, por su confrontación en comunidad, conflictividad e incluso antagonismo en el proceso de comunicación e interrelación entre individuos. Las máquinas no sustituyen a los individuos, pero pueden ser útiles si se reconocen las condiciones anteriores, y si en su utilización son capaces de cuestionar los códigos culturales establecidos. La enseñanza artística ha sido casi siempre una mera transmisión pasiva de conocimientos, y de ideología, que no hace más que reforzar las estructuras sociales de la sociedad capitalista y patriarcal que vivimos. Es dudoso pensar en la penetración de los estudios culturales en la enseñanza de las artes, pues sabemos lo problemático y difícil que es y ha sido plantear cuestiones relativas a los feminismos. Se haría a través del uso colectivo y creativo de discursos, de significados, de materiales, de prácticas, de procesos de grupo, con el fin de entender y ocupar creativamente determinados espacios y que promoviesen la producción de prácticas artísticas responsables, que sean cuestionadoras y capaces de movilizar símbolos, siendo en este sentido productores y distribuidores reales de códigos culturales.

○○○

CONSIDERO UNA NECESIDAD el trabajo intelectual basado en la práctica y en la teoría. Para ello es necesario un compromiso de claridad y de accesibilidad, que intento promover a través de la lectura crítica de los materiales que se plantean en clase, sean éstos imágenes o textos. Una participación activa y colectiva en el aula, por medio del debate y la implicación personal de todos y todas.

Me interesa plantear las asignaturas como proceso, más que como cuantificación de resultados. Procesos de creación de significado, conocimientos alternativos y una dosis de creatividad que se fije en lo real.

También intento introducir otros sujetos, otras subjetividades, otros objetos de estudio y trabajo, que generalmente son excluidos de los contenidos generales.

El conocimiento y la experiencia deberían ser entendidos como procesos de significación que se redefiniesen constantemente. Esta perspectiva relacional supone alejarse de una ontologización de ambos y de los sujetos implicados en el proceso. ■

“...a medida que crece el proyecto crece el conocimiento.”

O

LOS CAMBIOS EN EL CONTEXTO ESPAÑOL de las últimas décadas (31 años de la muerte de Franco y 24 del primer acceso al poder de un partido de izquierdas —PSOE 1982—, el paso de una dictadura a un estado de derecho, democrático), creo que cuantitativamente son muchos y cualitativamente son, desgraciadamente, menos. Hecha esta afirmación creo necesario explicar, aunque sea brevemente, por qué hago esta distinción centrada en el marco específico de la enseñanza de las artes visuales.

Creo que cuantitativamente son muchos, porque realmente en estas últimas décadas, la cantidad de infraestructuras que se han creado, reformado, ampliado, actualizado... es importante. Hablo de la iniciativa pública y de la privada, del marco universitario, del específico de escuelas de arte, de la dotación de aulas y material en la enseñanza obligatoria. Un ejemplo claro es la multiplicación de aulas de informática y la presencia de ordenadores en los talleres y aulas de trabajo desde 1995 (momento en que se populariza el uso de internet) hasta hoy.

Como decía por desgracia, este progresivo cambio en el espacio material no se corresponde, no va a la misma velocidad, con los cambios que requiere la estructura epistemológica de este espacio de formación y, en el espacio concreto del marco pedagógico y didáctico, con los cambios y las realidades que influyen en el contexto artístico de la segunda mitad del siglo XX y la primera década del siglo XXI. El imaginario tradicional de la educación artística del estado español, en general, parece que lleva congénito un permanente estado de proteccionismo que lo sitúa en un espacio anacrónico, con un lenguaje y estructura decimonónico, no abierto al diálogo con el contexto artístico y cultural contem-

poráneo; pocas veces ha sido capaz de dialogar con las transformaciones que acontecen en su entorno y se ha refugiado en una forma de imposición, de mimesis con modelos creados por la modernidad de raíz anglosajona y la postmodernidad desarrollada en áreas de influencia francófona y, a veces, en el silencio propio del desconocimiento. Esta actitud no evolutiva, propia de entornos autárquicos que desarrollan actitudes y modos de hacer autoritarios y con conciencia subalterna, ha acompañado múltiples reformas en los diferentes tramos del sistema educativo (LOGSE, LODE, las reformas del sistema universitario...) y el resultado hasta hoy, en nuestro contexto, es una desconexión entre los diferentes tramos del sistema educativo, desconexión que se repite con sus agentes de divulgación, colección, patrimoniales,... y en una indefinición de papeles al hablar de espacios suficientemente diferenciados en sus metodologías: no es lo mismo trabajar para la creación, que trabajar para la conservación del patrimonio o para articular su discurso crítico, aunque cabe tener en cuenta que hablamos de un mismo espacio de conocimiento, repetidamente instrumentalizado por el poder político para dar muestras externas y dar visibilidad a un falso y sobre todo acelerado y precoz proceso de modernización.

CARME ORTIZ es profesora de Historia del Arte de la Escuela Superior de Arte y Diseño de Olot y directora de la revista *Papers d'Art*, editada por al Fundació Espais de Girona.



Mesa de trabajo del proyecto "Advertència". Realizado por alumnos de la Escuela de Arte de Olot en colaboración con el Museo Comarcal de la Garrotxa de Olot, que se desarrolló durante el curso 2001-2002 y se presentó en la primavera del 2002.

OO

LA PROGRESIVA TOMA DE CONCIENCIA que la sociedad occidental vive en un proceso irrefrenable de audiovisualización ha tenido distintas e importantes consecuencias en los procesos de la vida en las sociedades denominadas post-modernas. En esta tesitura lo que sucede al arte es que no puede escapar/sustraerse de las tendencias que marcan y definen esta nueva época en la que la imagen construye las conciencias sobre el equívoco que identifica "información" e "historia" y se transforma en otro equívoco, "lo virtual" y "lo real". De ello ya en los años sesenta del siglo pasado advirtió Herbert Marshall McLuhan en muchos de sus escritos, especialmente en "El medio es el mensaje: inventario de las consecuencias" y una década después, el artista Antoni Muntadas afirmaba: "A través de campañas, carteles, radio y televisión, el poder se impone; no por las armas, sino más bien por el sonido y la imagen". Estas voces reflexivas y críticas, fueron, entre otras muchas, las que han ayudado a la progresiva transformación de la enseñanza de las artes visuales. La situación actual se divide en dos tendencias dominantes: por una parte, están los denominados estudios culturales/estudios visuales, que al construir su discurso, buscan un terreno común que pretende ser una alternativa a la "estética de la negación" que entienden conlleva un momento creativo inmerso en el fin del proyecto moderno. Tiene en su base las teorías del postestructuralismo francés y en su metodología, la interdisciplinariedad. Por otra parte están los que se plantean la transformación y adecuación del proyecto moderno y tienen en cuenta el cambio de paradigma que tuvo lugar a partir de la década de los sesenta y en esa tesitura, intentan articular parámetros de análisis para abordar la nueva situación. El debate entre las tendencias que acabo de describir se ha producido en el contexto de la cultura prioritariamente anglosajona o su área de influencia; de forma incipiente ambas tienen sus seguidores en el contexto español. Cabe decir que las dos tienen en su sustrato, desde espacios ideológicos diferenciados y la construcción de metodologías propias, un proceso de intervención en el contexto, negociador, no autoritario, de una manera abierta no narcisista, que acepta la diferencia como bases de intervención de una práctica situada.

OOO

AL EMPEZAR ESTE TRABAJO hace diez años, había en un sector la conciencia de no querer tener confrontaciones en el espacio de formación artística, entre los modelos tradicionales y las nuevas formas de conocimiento y acción artística, actitud que llevaba y lleva en muchos sectores y aspectos congénitos unos valores legados, ya referenciados de forma sesgada en la primera pregunta, por un pasado que se pretende olvidar pero tiene una presencia constante, ya que no se revisa. Este miedo permanente a la confrontación no sólo se hace presente en el espacio epistemológico de la propia disciplina, sino en el de la autoría de las continuas reformas que enarbolan la bandera de la modernización. Era, un panorama poco estimulante a nivel de espacio educativo, donde predominaban y predominan, los valores tradicionales del artista genio alejado del quehacer diario, perfil diferente de múltiples colectivos que ya entonces trabajaban a partir del cambio de paradigma que se produjo desde mediados años sesenta hasta finales de los setenta, momento en el que se produce el reconocimiento de la estructura lingüística del hecho artístico. Esas inquietudes estaban en el sustrato del trabajo que inició hace una década en una Escuela de Arte y Diseño, en un espacio periférico y en una materia experimental que tiene como base conceptual la metodología del proyecto artístico (sólo comentar que sigue como trabajo experimental pues, aunque el alumno adquiere el conocimiento, su expediente académico refleja otro currículum de aprendizaje; éste es uno de los anacronismos de algunos currículos de las actuales enseñanzas artísticas de este país). La pedagogía tiene en cuenta la práctica situada, que se reproduce en diferentes espacios de la didáctica que se utiliza a lo largo de los contenidos curriculares que intentaré explicar brevemente. El marco ideológico se aleja del artista genio y se sitúa en una visión de la persona que trabaja con el lenguaje artístico. Se pretende que el alumno deje de entender el proceso artístico como una mera producción de objetos para reconocer progresivamente su naturaleza discursiva y descubra los múltiples lugares de intervención. La forma de abordar el trabajo es aprender una metodología de creación que cada alumno interioriza y a medida que crece el proyecto crece el conocimiento. No se trabaja sobre un tema propuesto, sino sobre una inquietud personal, mirada que se intenta proyectar sobre los escenarios más próximos para aprender a ver y descubrir posibles reflejos de los grandes temas en la cotidianeidad globalizada. Los contenidos se desarrollan de forma transversal entre materias de carácter práctico y teórico que benefician la concreción y el crecimiento del proyecto, sin primar los sopores tradicionales o las nuevas tecnologías; el alumno escoge según su interés y los del propio discurso. El contacto con el contexto se prolonga con la transformación del lenguaje del proyecto para hablar con los interlocutores externos, que le darán visibilidad: medios de comunicación, esponsorización, imagen gráfica, institución..., para terminar con la revisión del trabajo presentado y elaboración de un dossier de explicación y valoración crítica de la experiencia y del propio proyecto. ■

Abriendo espacios con las palabras


EN 1978, PIERRE BOULEZ INVITA A MÚSICOS, escritores y filósofos a un debate abierto en torno a la noción de tiempo musical. En esa sesión memorable, Michel Foucault lanza una pregunta que todavía hoy sigue horadando el espacio del pensar acerca de la música. Foucault se pregunta y nos pregunta: “¿cómo hablar de música y no sobre música?” Se trata pues de plantearse cómo hablar de música sin hacer de ella un objeto, cómo construir un discurso que no la reduzca a mera proyección de un decir que la acalla. Si queremos hablar de música, parece obligado insistir en la pregunta de Foucault y preguntar a su vez: ¿qué tipo de trato, de roce o contacto debe establecer la palabra con lo musical?; ¿cómo forjar herramientas para un territorio sonoro?

Un territorio sonoro está formado por una multitud de prácticas sonoras que pueden ser completamente dispares. Se requiere en consecuencia, herramientas polivalentes y maleables.

Si nos centramos en los territorios sonoros gestados en las últimas décadas —más allá de atender a la ruptura que supuso la disolución de la música tonal en tanto sistema de signos que establecía una jerarquía compositiva y unos modos acotados de transmisión de la llamada expresividad musical—, la referencia a los cambios tecnológicos,

socio-económicos y también políticos se impone. No obstante, en el discurrir acerca de lo musical ha sido la entrada de tecnologías inéditas lo que ha suscitado mayor atención, produciéndose sólo en los últimos años un renovado interés por estudiar esos cambios en relación con los acaecidos en la política y en la economía. No cabe duda de que la progresiva disolución de la frontera entre la denominada música culta y música popular, la seguramente mal llamada democratización que internet supondría y que hace que cualquiera pueda incluso componer su propia música o la industria de la producción y difusión sonora no son en absoluto ajenas a la formación de ese territorio sonoro. A ello se suma el uso efectivo y continuado de lo sonoro por parte de instancias institucionales y, en el seno de la organización sonora misma, de ejercicios que perpetúan modos que pueden reflejar un determinado orden social o que, por el contrario, invitan con su ejemplo a establecer relaciones anárquicas.

CARMEN PARDO es doctora en Filosofía por la Universidad de Barcelona; es autora de la edición y traducción de *John Cage, Escritos al oído* (1999); *La escucha oblicua: una invitación a John Cage* (2001) y *Robert Wilson* (2003), en colaboración con Miguel Morey.



Para hablar de música y no sobre música se impone el pensar la organización sonora como experiencia que no es construida por una práctica discursiva previa. Cuando se habla o escribe sobre música con prácticas discursivas elaboradas con anterioridad y, particularmente, atendiendo a los territorios sonoros que nos son coetáneos, entonces se asiste, entre otros, a esos discursos decimonónicos que siguen haciendo de la música la peor de las espoletas para una metafísica de lo innombrable.

La pregunta que realiza Foucault tiene la virtud añadida de emplazarse en un ámbito en el que la dualidad entre discurso teórico y práctica social, existencial u otras, queda diluida. Si esta pregunta todavía hoy supone un reto, no es solamente por los cambios antes señalados en el ámbito sonoro, socio-económico y político sino, fundamentalmente, porque abre un gran espacio de no saber. Este no saber es justamente el motor del aprendizaje en tanto proceso interno, que nunca externo. Por ello, la interrogación que propone el filósofo sigue ahí, horadando el pensar acerca de lo sonoro.

Escribir o hablar de música supone, desde este presupuesto, un ejercicio que se realiza a tientas, casi en la oscuridad. Pero la oscuridad nunca es absoluta. Está el diálogo con otros textos que hablaron sobre música y algunos pocos de música; está la mirada a las formas en que el sonido hibrida con las otras artes, a su presencia en la vida cotidiana y sobre todo, está la escucha de lo sonoro y de aquello que,

a menudo, se pretende acallar con el sonido. De este modo, dar respuesta a la interrogación del filósofo se convierte en una experiencia, en un hacer en el que el decir deja de ser parte sólo de un sistema de signos que aparece sobre el papel y es, ante todo, el depositar de una multiplicidad de pequeños pasos, experiencias ínfimas que se van sedimentando en ese decir. Y es que cuando la palabra surge atravesando el vacío del no saber, tornando útil la ignorancia, entonces, teoría y práctica son sólo una.

Después, transmitir ese proceso adopta la forma de una peculiar conversación a la que se lleva lo aprendido, lo capturado, pero también y en la medida de lo posible, la ignorancia que siempre se mezcla con el saber. En ese discurrir de lo sonoro y con lo sonoro se pretende distraer al lector o al oyente, es decir, sacarlo de su curso cotidiano para traerlo a la palabra, al sonido, para crear en él un estado que haga posible a su vez, abrir otro espacio. Se puede entonces, de vez en cuando, recrear, dramatizar la experiencia que da lugar a un hablar de y abrir espacios en el otro. La pregunta de Michel Foucault, conduce así al asombro originario en el que se asegura, tuvo origen el pensar y es que para pensar es necesario estar asombrado, reconocerse tanteando en una oscuridad que, para el músico, está repleta de sonidos. ■

Nadie libera a nadie. Nadie se libera solo.
Los hombres (y las mujeres) nos liberamos
en comunión (¿con las máquinas?)

ENTRE 1997 Y 1999 TUVIMOS LA PRIMERA EXPERIENCIA de trabajo con herramientas digitales, cuyo resultado está hoy, según lo diría William Gibson, en *dead storage* (esto es, off-line, grabado en un CD-ROM). Entonces se trató de explorar las prácticas de la *pedagogía del oprimido* (educación dialógica y problematizadora vs. “bancaria”, temas generadores vs. producción unívoca del programa, construcción colectiva del conocimiento) usando un hipertexto generado colectivamente —y entonces on-line—, en el que se recogía el trabajo de curso de una clase de aproximadamente 150 estudiantes. Los trabajos se distribuían rizomáticamente en una cartografía de cuatro campos principales: 1/ educación para la libertad, 2/ urbanismo anarquista (la práctica del urbanismo que parte de aquellos habitantes de la ciudad que se dejan regularmente

fuera de los procesos de toma de decisiones, acerca de los espacios en que se desarrollan sus vidas), 3/ ecología metropolitana y 4/ marginalidad (como condición real o imaginaria en la que se producen prácticas que transgreden y cuestionan el orden hegemónico). La experiencia, que se planteó como complementaria de otras prácticas más “materiales”, como eran las presentaciones y debates, la producción de vídeos o la construcción de instalaciones que *okupaban* la escuela, fue enriquecedora para estudiantes y profesores; destacaron en aquellos años el trabajo de familiarización con la entonces emergente *www* y la exploración del potencial del pensamiento no lineal del hipertexto. Una instalación colectiva, que incorporaba una máquina con ese hipertexto que podía ser navegado por los visitantes, recibió uno de los premios de la Escuela Técnica Superior de Arquitectura de Barcelona, en el festival *eme3* de 1999, celebrado en aquella ciudad.

De vuelta a la enseñanza formal en 2004, con la colaboración de Sergio Moreno de *hackitectura.net*, y siempre de forma autogestionada, aún dentro de la universidad, pusimos en marcha un tikiwiki como espacio de trabajo para las clases (<http://hackitectura.net/escuelas>). En este espacio venimos intentando experimentar de forma práctica la extensión a la investigación y el aprendizaje de la arquitectura y el urbanismo de las formas de producción cooperativa, basadas en la inteligencia colectiva de las comunidades de software libre. La aplicación de esta herramienta se basa en el uso que veníamos haciendo de ella desde hacía unos años para nuestra propia práctica de investigación y producción profesional y artística (<http://mcs.hackitectura.net>). El tikiwiki es una variante de la familia de herramientas wiki. Es un desarrollo modular de software libre. Además del formato de páginas web característico de los wikis, incluye un *shoutbox* para mensajes rápidos, galerías de imágenes, de ficheros, de enlaces, feeds de RSS, foros, blogs, etc. que se van activando por los diferentes usua-

JOSÉ PÉREZ DE LAMA aka *osfa*/*hackitectura.net*
es arquitecto, videógrafo y activista.



Vista parcial del lounge de la multitud conectada en La Rábida, 2003.

rios según las necesidades. Permite también la organización de zonas para diferentes usuarios o grupos de usuarios. El interés del tikiwiki radica en que los diferentes usuarios, estudiantes y profesores, construyen de forma colectiva el espacio común de trabajo. Sus cambios quedan archivados y de forma inmediata aparecen on-line a la vista del grupo que forma la clase, y si se desea de toda la comunidad de la *www*. El espacio de trabajo se hace, en tiempo real, un espacio global. Más que usuarios, nosotros nos consideramos habitantes de un espacio que construimos en común, que es una extensión en el territorio ciborg de nuestras mentes, casas y estudios. Esta práctica se ha hecho mucho más eficaz desde la instalación de una red wifi en la escuela donde trabajamos que, según lo describe Mitchell (2003), posibilita un campo continuo de presencia de/en este espacio ampliado.

Hasta la fecha, tras dos cursos y medio, hemos usado este medio como un complemento de uso voluntario por parte de los estudiantes. Además de por su función como soporte de las presentaciones de las clases, archivo de los materiales de curso (de profesores y estudiantes) y espacio de comunicación entre estudiantes y profesores, lo que a mí más me gusta ha sido su uso por varios grupos de alumnos para el desarrollo y la difusión de sus propios trabajos. El más destacado de estos grupos es *urbanlabca22*, un colectivo estudiante/as muy jóvenes que ha recibido varios premios e invitaciones para hacer proyectos fuera de la Escuela; y una cierta atención mediática y un cierto respeto dentro de la comunidad local. Con el apoyo del tikiwiki a las diferentes

clases y a los diferentes grupos autónomos están emergiendo pequeñas redes de pensamiento y prácticas conectadas que estimamos de gran interés.

Entre las limitaciones del tikiwiki en su estado actual de desarrollo, está la escasa interactividad que permite en la producción de materiales visuales (de gran relevancia lógicamente para la arquitectura). Mientras que es posible construir cooperativamente, on-line y en tiempo real textos o bases de datos hipertextuales, aún resulta imposible producir de forma parecida, sobre este soporte, una imagen, un plano arquitectónico y aún menos un modelo 3D. Algunos compañeros, —Yves Degoyon, en colaboración con el propio Sergio Moreno, entre otros—, vienen trabajando en el desarrollo de wiki-mapas, que supondrían un primer paso en este sentido (<http://mapomatix.sourceforge.net>). Los veremos en próximos episodios. Vale. ■

“Aprovechamos, como colectivo Platoniq, cualquier formato público para traducirlo en producción de conocimiento compartido...”

O

EXISTEN MULTITUD DE FACTORES que nos hacen entender que la educación de las artes visuales vaya migrando hacia la formación de usuarios y creadores de software. La expresión artística por medio de herramientas informáticas, que viene a llamarse Artes Gráficas Digitales, está siendo asociada principalmente a los medios de comunicación audiovisuales, a la industria y al comercio, hasta el punto de haber creado un nuevo mercado laboral en ese campo. Son las oportunidades laborales las que priman en un sector tan precario y a menudo “descontextualizado” como es el de las artes visuales. También a nivel económico la distribución de las artes visuales va dejando de fundamentarse en el comercio del objeto y se acerca a los modelos de la música o el cine que están basados en la difusión pública de contenidos inmateriales y en el control de los derechos de acceso de estas producciones. Con la digitalización, los soportes analógicos pasan a ser lógicos, y esta desmaterialización, sumada al uso de la red, posibilita que los trabajos digitales se distribuyan de una manera tan barata, rápida y global como incontrolable.

En este contexto de las economías inmateriales que luchan por mantenerse a flote, aparecen nuevas reivindicaciones. El énfasis que anteriormente recaía en los derechos de la protección del territorio, la educación o la lengua, deja el protagonismo a una nueva reivindicación popular acorde con los tiempos, el derecho al acceso a la cultura, a la comunicación, a la información, lo que se ha venido a llamar “derechos conectivos”, que evidentemente entran en conflicto con las regulaciones tradicionales de la propiedad intelectual. No obstante, hay que señalar que este aspecto, que a priori es percibido por los autores como una señal de peligro, si es entendido desde el punto de vista de la promoción, difusión e internacionalización que proporciona sumar las estrategias tec-

nológicas al acceso libre de los contenidos, si eso es así, entonces el intercambio puede resultar ventajoso. Incluso siendo aún más coherentes con el contexto en el que vivimos, y regresando de nuevo al ámbito de la educación, creemos que la inversión en sistemas que optimicen el acceso y la distribución de las artes actuales, junto con estudios, manuales o recursos, podría convertirse en campo de cultivo a la hora de pensar en un nuevo modelo de enseñanza que capacite y permita al alumnado adquirir procedimientos de aprendizaje útiles y actualizables a lo largo de su vida. Los rápidos cambios de la economía y de la técnica hacen inservibles incluso una formación orientada hacia lo profesional, ya que la propia mutación de las empresas y la evolución de los conocimientos vuelven obsoleto cualquier información que se transmita en los centros académicos. Si anteriormente se decía que el saber era recordar, así como aprender es comprender, en la actualidad saber es saber buscar y elegir, conocer los mecanismos para penetrar en la abundancia en lugar de seguir aumentándola.

OO

DESDE NUESTRO PUNTO de vista, es vital para un aprendizaje significativo una enseñanza situada y experiencial. Para llegar a esto resultaría más eficaz, si en lugar de partir de la teoría y la distancia sobre los fenómenos y realidades, especialmente en un ámbito tan desconectado socialmente como es el de las artes visuales, se educara desde la solución de problemas auténticos o al menos desde la investigación pro-

PLATONI Q es un colectivo de productores culturales y desarrolladores de software con sede en Barcelona desde el año 2001.



Banco Común de conocimientos, Barcelona, 2006

ductiva con comunidades experimentadas. Pensamos que este enfoque promueve la reflexión en la acción y facilita el desarrollo de estrategias adaptativas y extrapolables en los alumnos.

Los estudiantes se apropiarán mejor de las prácticas y herramientas culturales a través de la interacción con miembros experimentados y en contextos concretos. Este cambio de enfoque mejorará el entendimiento y la capacidad de interpretar con criterio propio cualquier teoría relacionada.

En la mayoría de los casos, el arte o las artes se perciben socialmente como pretextos para favorecer el ocio, probablemente por la fuerte industrialización de la cultura. El problema principal es que los aspectos creadores de investigación y conocimiento en las artes visuales han ido infravalorándose socialmente y no acaban de estar debidamente atendidos en el entorno educativo institucional. Por ejemplo, la innovación debería ser uno de los objetivos en los trabajos académicos y, como resultado, probablemente obtendríamos unas relaciones experimentales más contundentes con áreas de las ciencias, la educación, el urbanismo y la arquitectura o el trabajo social. Sin duda el desarrollo de estas relaciones, además, mejoraría o transformaría la imagen elitista e intrasigente que a menudo se tiene de las artes visuales.

Si tomáramos conciencia del impacto de las industrias culturales y de las artes visuales en una sociedad altamente audio-visualizada, ello nos conduciría a preguntarnos qué es lo que NO estamos haciendo para que los artistas visuales no tengan un papel fundamental en nuestro contexto. Son evidentes los beneficios de la cultura tanto en el nivel económico como en el nivel de jugar una función clave en el crecimiento civil o en la recomposición del tejido social, y nos parece vital para la sanidad cultural, especialmente en la educación de las artes, recuperar este potencial que ha ido decayendo tanto por la falta de propósito y aptitud innovadora como por la tendencia general de la formación académica en reproducir los métodos y estereotipos válidos en épocas anteriores, pero descontextualizados en la actualidad.

○○○

APROVECHAMOS, COMO COLECTIVO PLATONIQ, cualquier formato público para traducirlo en producción de conocimiento compartido, ya sea desde el desarrollo de herramientas o desde la investigación colectiva generada en talleres y acciones. No separamos lo que habitualmente se concibe como ámbitos o fases diferentes: la producción puede estar intrínsecamente relacionada con su comunicación, o el contexto de distribución puede ser ideal para la formación. En todo caso entendemos nuestras actividades como experiencias piloto contextualizadas, con una vocación alternativa a la concepción del conocimiento como dominio de saber de las comunidades académicas o científicas que se ha venido imponiendo como única vía aceptada. Hemos comprobado, a partir de nuestra práctica cultural, la importancia de las interacciones sociales entre las personas actuando en contextos determinados. Desde ese punto de partida hemos organizado espacios temporales de encuentro, de transmisión de información y experiencias, que en la mayoría de los casos han acabado por configurarse como estrategia pública, acción mediática y archivo común de los resultados.

Detectar necesidades o problemáticas actuales para pensar en soluciones, aunque sean utópicas o incluso erróneas junto con los grupos afectados, suele proporcionar resultados aprovechables tanto para los estudiantes o investigadores, como para las comunidades con falta de recursos, tiempo o creatividad agotada, siempre, eso sí, intentando no perder la óptica y la ética de intercambio. De la misma manera que la actividad es un nexo de unión entre el individuo y la comunidad, las comunidades legitiman las prácticas individuales, y éstas son vitales para el aprendizaje y la continuidad de las transmisiones de experiencia. ■

“La individualidad se ha descontrolado...”



Eddie Prévest en Arteleku 2003

O

HAY, CLARO ESTÁ, un amplio y floreciente mercado en la música. La música clásica, la cultura pop, los géneros folk re-formulados, a menudo integrados (¿homogeneizados?) en “músicas del mundo”, y el jazz florecen en profusión vertiginosa y engañosa. Este fenómeno guiado por el mercado exige mantenimiento. Y

hay una fuente rica de procedimientos educativos y formativos disponibles para proporcionar gran parte de la fuerza de trabajo artística/tecnocrática necesaria para la continuación de esa demanda dirigida por el mercado. De momento observamos que muchas escuelas de música reconocen abiertamente que imparten ese tipo de formación a fin de capacitar a sus alumnos para que puedan tener éxito en ese terreno de juego comercial sumamente competitivo. Muchas de las técnicas de formación instrumental tradicionales (es decir, clásicas) son apropiadas para esa tarea, aunque haya que modificarlas ligeramente a fin de adaptarse a las nuevas demandas. Y, por supuesto, la introducción de módulos de tecnología musical en las instituciones musicales es una señal más de en qué medida la “educación” musical está sometida al mercado.

EDDIE PRÉVOST es percusionista y batería y también ha publicado dos libros en torno al tema de la improvisación: *No Sound is Innocent* (1995) y *Minute Particulars* (2004).

Paralelamente a este desarrollo general del consumo de música, y a su necesidad de tecnólogos formados que lo mantengan, se están investigando constantemente avanzadas técnicas (mayormente) electrónicas e informáticas. Éstas, en cierta medida, sirven para hacer que los músicos de formación tradicional sean superfluos e innecesarios en esas condiciones (y de ese modo añade una nueva vuelta de tuerca competitiva en ese hipermercado). El sampleo y los tratamientos electrónicos eliminan muchas de las exigencias de las técnicas instrumentales tradicionales. Por ese lado se convierten en agentes de desespecialización.

Así, en general, la enseñanza de la música ha perdido cualquier credibilidad moral que pudiera haber tenido, por ejemplo como fuerza civilizadora. Lo mismo podría decirse actualmente de todas las facetas de nuestro sistema educativo capitalista occidental. Ni tan siquiera se pretende que la música tenga un valor en sí o para sí. Tampoco se cree que refleje ninguna perspectiva moral. Tanto es así, que es realmente el último bastión del aficionado rico o del entusiasta (si no fuera, naturalmente, porque el poder de la “música para el consumidor” reside en el hecho oculto de que es una mercancía).

OO

¿CUÁL ES EL OBJETIVO de aprender? Llevo muchos años observando que los especialistas de las escuelas de música (por ejemplo) están generalmente consumidos por el desarrollo de la técnica, hasta el punto casi de llegar a ser la técnica por la técnica. Mientras que sigue habiendo aún una tendencia ligeramente anárquica entre los estudiantes de las denominadas artes plásticas a ser más obstinados en su práctica técnica.

No obstante, eso no es necesariamente una buena noticia. En muchos casos la ausencia de toda destreza artesanal en la producción de arte se ha convertido en algo normal, incluso en un fetiche. La individualidad se ha descontrolado y se ha convertido a menudo en esencialmente solipsista. Todo eso revela la confusión intelectual y moral en que nos encontramos respecto a las herramientas que necesitamos para una vida que permita más reflexión e interfaz creativo, en vez de mero consumo. Consecuencia del desarrollo tecnológico y capitalista antes esbozado es el empleo, aunque no intencionado, de las nuevas técnicas y las máquinas que comportan como vehículos creativos por derecho propio. Esos rumbos no comerciales revelan que la mente humana puede desconcertar (en momentos económicamente menos críticos) hasta al más urgente de los dictados capitalistas. Eso, y la comunidad en desarrollo de músicos improvisadores (la mayoría de los cuales vive cómodamente por encima del nivel de subsistencia), sugiere que no todo va tan bien como nuestros amos capitalistas querrían que creyéramos. Para algunos, aunque sean una minoría, la terapia al por menor ha brillado clamorosamente por su ausencia... No obstante, también deberíamos

hacer caso a las señales de aviso de que el ámbito de ocio del mercado capitalista —que cada día que pasa se hace más aparente en nuestros mercados de “arte”— hace duros esfuerzos por encontrar nuevo material para un consumo no esencial. En cuanto a la práctica y técnica musicales, y para evitar la atracción magnética de la oferta y la demanda capitalista (y del beneficio sobrante por medio de las mercancías), lo que se desea no es técnica, sino sentido. Y cuando se haya establecido un sentido post-capitalista, entonces, con toda probabilidad, surgirá una serie acorde de nuevas técnicas para vivir.

OOO

ASÍ PUES, LO QUE DEBEMOS esforzarnos por lograr es una concepción de un sentido potencial post-capitalista en la música. Y tal vez imaginar su práctica.

Por lo tanto, en el contexto de hacer música, en el discurso que propongo se sugieren dos cosas:

1. Una apreciación de que la experiencia de la música —así como hacerla— es en esencia una experiencia social [si no lo es, entonces para el oyente sigue estando unida a su estatuto de mercancía y puede considerarse mayormente un bien de consumo que satisface algunas necesidades (multi-especificadas) del “consumidor”. Mientras que para el músico la “música como mercancía” rara vez va más allá de ser un medio de ingresos y auto-réplica].
2. Que la relación del músico con los elementos de la producción de sonido debería considerarse como una relación abierta (y generosa). Así, una actitud de investigación y exploración sustituye a cualquier noción de control sobre materiales coincidentes y partes presentes. En la práctica, a los músicos se los anima a que miren con nuevos ojos a sus instrumentos. Y a que durante cualquier concierto busquen cosas nuevas que puedan surgir por la práctica (e incluso mediante las imperfecciones de la práctica). Ese mayor nivel de conciencia e interactividad es básicamente una práctica de invención propia. Se sugiere asimismo que los músicos examinen constantemente las respuestas que perciben como unidas a los sonidos y a las configuraciones de sonidos.

De ese modo podríamos, creo, empezar a separar la música de su papel burgués de celebración de la opulencia y la hegemonía social, y su consecuente transformación (y confinamiento) en mercancías (por muy lúdicas que sean). Y con los métodos antes esbozados empezamos a volver a vincular la práctica de la música con respuestas humanas más creativas ante el mundo físico, junto con una libre asociación y un discurso que pueda llevarnos a considerar una serie de posibles futuros sociales: es decir, la práctica de la “invención social”. ■

“Hay una actitud distinta para cada ocasión...”

O

ES VERDAD QUE ASISTIMOS A CAMBIOS de gran importancia que afectan tanto a la esfera política y social como a los modos de producción artística. La tan cacareada globalización está produciendo, en la práctica, una nivelación a la baja de muchos adelantos sociales, que desaparecen o se devalúan en regiones donde antes parecían consolidados, y no llegan a implantarse en las zonas del planeta que habían venido careciendo de las estructuras del estado de bienestar. Pero esta realidad descorazonadora está enmascarada por una extensión

universal de la parafernalia tecnológica peculiar del capitalismo globalizado: los mismos ordenadores, coches o quirófanos para ricos pueden encontrarse en la India, en Nigeria, en Chile o en Estados Unidos, y es fácil que alguien confunda ese fenómeno con una democratización efectiva de los beneficios del “progreso”. Me parece que la enseñanza de las artes visuales está participando de este espejismo globalizante: como los paradigmas creativos más promocionados pasan por los nuevos medios tecnológicos, y éstos son bastante asequibles (¿quién no está en condiciones de acceder, por ejemplo, a una cámara digital?), puede parecer que se hacen extensibles a toda la humanidad. Que se globalizan no sólo los lenguajes sino también los recursos. Dicho de otra manera: se diría que es factible para cualquiera aprender lo que necesita para ser artista, en todos los lugares del mundo y partiendo de contextos formativos dispares. Filósofos o ingenieros, banqueros o literatos, tanto da a la hora de reconvertirse en artista visual. El proceso a seguir no se parecerá casi nada al que pudieron haber seguido sus equivalentes del pasado: los émulos actuales de Gauguin ya no cogen los pinceles, y si se van a los mares del sur es sólo durante un par de semanas, para hacer un reportaje antropológico. En estas condiciones la enseñanza del arte no puede sino quedar inevitablemente desacreditada.

JUAN ANTONIO RAMÍREZ es Catedrático de Historia del Arte de la Universidad Autónoma de Madrid. Colabora habitualmente en diversas revistas de arte y arquitectura. Es autor de libros sobre diversas cuestiones artísticas y arquitectónicas. Entre otros: *Corpus solus. Para un mapa del cuerpo en el arte contemporáneo* (2003) y *Edificios-cuerpo* (2003).

OO

ES EXTRAÑO QUE LA AUDIOVISUALIZACIÓN de la sociedad esté fomentando, aparentemente, la papilla gnoseológica de los “cultural studies”. Desde nuestro punto de vista, lo lógico sería que se reivindicara la autonomía y el poder de la visualidad, y que se reconociera el valor de los instrumentos intelectuales desarrollados para el análisis de la producción imaginaria del pasado, o la actual. Ésa debería ser la gran contribución al debate contemporáneo de los llamados “estudios visuales”. Pero parece que se está haciendo, en cambio, justamente lo contrario: disolver lo específico de los medios icónicos en un territorio que se parece a un parque de atracciones del saber, con un poco de sociología, otro poco de antropología, algo de historia cultural, psicoanálisis (laciano-norteamericano, of course), banalidades “de género”, literatura, filosofía, divulgación foucaultiana, predicciones informáticas, etc. Se pretende explícitamente que el producto sea interdisciplinar, pero al estar construido con fragmentos inconexos y superficiales de ámbitos científicos muy distintos, corre el riesgo de ser, simplemente, adisciplinar. Es con frecuencia un popurrí errático que carece del rigor de las disciplinas a las que saquea o “visita”, un subproducto del turismo cultural que no se implica en una verdadera colonización (un cultivo) de los saberes implicados. El problema reside en el escandaloso grado de sometimiento a los modelos y modas procedentes de los ámbitos del poder dominante: es sospechoso que los mismos países que tiene sus tropas en Irak y que alimentan el actual desorden internacional, dicten también a los demás cómo debe ser su pensamiento “crítico”. Quizá fuera más fácil que cada uno se ocupara de los problemas reales del lugar donde vive sin tratar de imitar tanto a los que mandan en la escena política o cultural. Haremos buena “práctica situada” si no olvidamos la especificidad de nuestros medios e instrumentos y si no intentamos disimular nuestra ignorancia con la retórica hueca de ciertas teorías que parecen concebidas para enmascarar la realidad e impedir las acciones constructivas.

OOO

INTENTO QUE HAYA UNA CONTINUIDAD entre mis actividades como profesor universitario, conferenciante, escritor de arte y asesor editorial. Creo que hay entre todas estas cosas una relación lógica: la investigación y el discurso sobre los fenómenos artísticos se despliegan a distintos niveles, y todos ellos se necesitan entre sí. No tendría mucho sentido fomentar la elaboración de tesis doctorales de calidad, pongamos por caso, si no intentáramos dar a esos trabajos algún tipo de difusión pública. Implicarse en todos los estadios del proceso me parece, pues, una necesidad. Puede deducirse de esto que no vemos una frontera clara entre lo que algunos llaman actividad divulgativa o pedagógica y la investigación propiamente dicha: la creatividad intelectual, el talento analítico y la calidad expositiva pueden existir, o no, en cualquiera de las fases, así que de lo que se trata, más bien, es de conjugar el conocimiento artístico con los distintos subsectores del público. Hay una actitud distinta para cada ocasión, pues no es lo mismo dar una conferencia para una audiencia indiscriminada en un centro cultural genérico, que presentar una ponencia en un congreso especializado. Aunque haya “creación de conocimiento” en todos los casos, yo tiendo a reservar la investigación más innovadora y arriesgada para algunos de mis cursos universitarios donde el conocimiento se elabora en un contexto de complicidades asumidas, o de abierta colaboración. Y es en este laboratorio intelectual, entre discusiones y tanteos, donde las ideas se refinan, antes de su puesta a punto definitiva en libros y artículos. Ni que decir tiene que el proceso es también, a veces, el inverso: algunas tesis desarrolladas en revistas o conferencias pasan luego a las clases y a los debates de los seminarios. Está claro que el saber tiene sentido cuando logra ser compartido. Siempre es algo colectivo. ■

Escritura de lugar: Práctica espacial crítica

LA ENSEÑANZA Y LA PRÁCTICA DEL ARTE y la arquitectura están situadas en un contexto social y político que en años recientes ha visto el reconocimiento de los desastrosos cambios sufridos por el clima de la tierra, causados por las emisiones de dióxido de carbono, junto con la intensificación de la agresión imperialista por parte de países dependientes del petróleo al sobrepasar la demanda a la oferta. Durante el mismo periodo, en las instituciones académicas del Reino Unido ha habido un aumento en las cifras de estudiantes inter-

nacionales que traen diferentes orígenes y experiencias culturales a la teoría y práctica del arte y la arquitectura. Aparentemente, las antiguas estrategias marxistas para hacer frente a los males del capitalismo han perdido en esa misma escala temporal su capacidad para inspirar a una generación joven, y a veces parecen inadecuadas frente al complejo grupo de fuerzas que forman parte del funcionamiento del capital global tardío. Muchos siguen considerando a la educación como lugar potencial para el activismo político y la resistencia crítica, y han desarrollado un enfoque de la enseñanza que emplea la teoría y la práctica e incluye un abanico diverso de géneros literarios que van de la filosofía a la poesía, basándose en los escritos de feministas, postcolonialistas, psicoanalistas y otros especializados en cuestiones éticas, a fin de comprender el actual clima político en términos que reconozcan cuestiones de diferencia, subjetividad y posicionamiento.

Durante los últimos diez años, mi propia investigación y enseñanza —por medio de proyectos de investigación individuales y colectivos— se ha centrado en explorar la relación entre disciplinas: teoría feminista e historia de la arquitectura, arte conceptual y diseño arquitectónico, teoría espacial y práctica espacial crítica. He enseñado prácticas de estudio y estudios históricos/teóricos/críticos en escuelas de arte y arquitectura, y he descubierto que prácticas tales como el arte textil y el arte público, situados en la cúspide de las disciplinas, están más abiertos a reflexionar críticamente acerca de sus propios modos de operar. La actividad interdisciplinaria cuestiona el aparato ideológico que estructura los términos y métodos de una práctica disciplinar específica y se propone criticar, resistir y cuestionar los procesos dominantes, y producir nuevas formas y modos de conocimiento y percepción.

Durante el periodo que pasé en el Chelsea College of Art & Design, descubrí que el arte público era una práctica interdisciplinaria que se negaba a establecerse como arte o como arte comunitario, y tampoco se consideraba arte, artesanía ni diseño, y en la que centrarse en el lugar abría la puerta a que teoría y práctica se repensaran una a otra. Algunos alumnos empezaban

JANE RENDELL es profesora adjunta de Arquitectura y Arte y Directora de Investigación Arquitectónica de la Bartlett School of Architecture, University College London. Es diseñadora arquitectónica e historiadora, crítica de arte y escritora.



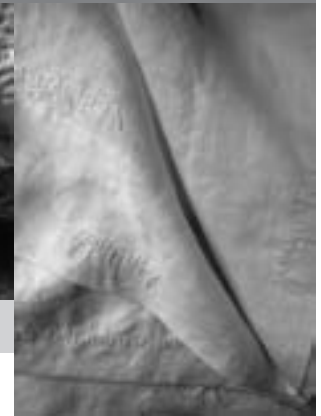
1



2



3



4

por identificar un interés teórico, y lo desarrollaban mediante la localización de un lugar y un medio apropiado. Pero la mayoría preferían iniciar proyectos eligiendo primeramente un lugar específico, después desarrollando su crítica de ese lugar mediante una investigación basada en el contexto, y finalmente distinguiendo el medio apropiado para llevar la obra a su resultado final. El papel del plan de acción era vital. A diferencia del diseño, en el que los conceptos normalmente surgen de una respuesta a un plan de acción, la práctica de las bellas artes raramente supone el empleo de planes de acción. En el arte público, las instrucciones dominan, y el pensamiento conceptual y las destrezas críticas pueden emplearse para descubrir problemas y descuidos inherentes a su construcción. Esta exploración puede convertirse en base para un proyecto, invitando al practicante a abarcar las destrezas que se esperan tanto del artista como del diseñador. Enseñar arte público me sugirió diferentes modos en los que las ideas teóricas podían manifestarse en la producción de objetos y espacios, algo que me había parecido casi imposible de lograr en el ámbito del diseño arquitectónico. En la enseñanza de la arquitectura, ha habido (y actualmente eso se está viendo reforzado por quienes “representan” a la profesión y al consumidor) una gran presión para diseñar edificios “construibles”. A diferencia de la historia, que tiende a entenderse como una disciplina imparcial cuyo papel es proporcionar un telón de fondo contextual, la teoría se entiende a menudo como opuesta al diseño, como una disciplina abstracta e impráctica, y, por tanto, inútil. Cuando volví a la arquitectura, a la Universidad de Nottingham, para ver si podía haber algún modo de que pudiera introducir las nociones que había aprendido en la enseñanza del arte al estudio de diseño arquitectónico, fue mediante el desarrollo de una crítica del plan de acción como fue posible hacer una transición entre teoría y práctica. El pensamiento crítico se empleaba para generar contextos imaginativos e inventar planes de acción.

En mi puesto actual en la Bartlett School of Architecture, UCL, he estado desarrollando una nueva área de investigación que funciona entre la historia/teoría/crítica y el diseño, explorando el potencial creativo de la escritura como forma de práctica espacial crítica por derecho propio, haciendo que los procesos de la práctica de las bellas artes y el diseño arquitectónico inspiren la producción teórica mediante un modo de operar que denomino “escritura de lugar”. Un modelo más tradicional de investigación para la historia y la teoría espera que ciertas cuestiones se identifiquen de salida y después se exploren durante el periodo de investigación y se estructuren en un ensayo lineal en el que progresivamente se va planteando un argumento. No obstante, los artistas no trabajan necesariamente de ese modo; en su lugar, se actúa sobre instintos intuitivos, y las preguntas surgen únicamente por medio del encuentro con procesos materiales de producción, manifestándose en un conocimiento que es espacial y sigue un modelo.

Mi propio trabajo como crítico de arte que genera piezas de “escritura de lugar” (ver imágenes 1 y 2) ha inspirado un programa de estudios a nivel de diploma, master y doctorado, en el que se pide a los alumnos que elijan un lugar de investigación y produzcan un texto que investigue, critique y responda físicamente a ese lugar mediante las cualidades materiales de una obra textual que puede intervenir en el propio lugar (ver imágenes 3 y 4). Tal enfoque pone al sujeto escribiente en relación directa con el objeto de su escritura, permitiendo que las reflexiones personales y lo imaginado privadamente intervengan o hagan surgir temas de importancia cultural y social que pertenecen a cierto espacio, lugar o sitio, y que operan en una escala más pública, anticipándose a un público, a un “otro”. ■

Arte para todo, pero sin el arte (en la escuela)

NATXO RODRÍGUEZ es profesor de la Facultad de Bellas Artes de Bilbao de la Universidad del País Vasco. Miembro de la Fundación Rodríguez.

SUPONGO QUE MI EXPERIENCIA personal en el mundo de la educación del arte será similar a la de muchos otros, dado el recorrido que normalmente hacemos los profesionales que nos dedicamos a ello. Sin embargo, no puedo dejar de comentar una sensación constante que me ha acompañado a lo largo de los casi 15 años que llevo en la enseñanza y que cada vez, desde la distancia que da el tiempo transcurrido, percibo con más claridad. Esta percepción es más bien amarga y se produce al sentir, por un lado, que la educación se encuentra en constante cambio (perdón, ¡reforma!) y por otro, que la labor pedagógica que tiene que ver con el arte se ratifica en un insistente retroceso que se vuelve irreversible. Ante una idea tan atractiva como la de “Escuela abierta” con la que se nos invitaba a participar, es este proceso de empobrecimiento de la educación artística lo que quiero destacar a través de estas líneas, centrándome en el contexto que conozco, que no es otro que el de las políticas educativas aplicadas en la Comunidad Autónoma del País Vasco (CAPV). También es preciso aclarar que hablo

desde la educación reglada o académica y que paso por alto otro espacio digno de su correspondiente análisis como es el de las enseñanzas no regladas, los departamentos de educación de los museos, etc.

Como decía antes, mi experiencia se ha visto salpicada de “reformas” varias y si no recuerdo mal he tenido alumnos/as de Enseñanza General Básica (EGB) de 12 a 14 años; de Reforma de Enseñanzas Medias (REM) de 14 a 16 años; Enseñanza Secundaria Obligatoria (ESO) de 12 a 16 años y, finalmente, universitarios/as. Algunos de estos modelos educativos han sido simultáneos y otros, simplemente consecutivos. Con esto no quiero sugerir, ni mucho menos, que los cambios sean perjudiciales per sé; si no fuera, claro, porque estas reformas con su correspondiente trabajo recae en los/as profesores/as en la mayoría de los casos. Lo que sí es perjudicial, y más grave aún en el caso específico de la educación artística, es el tratamiento que ha recibido a través de las sucesivas reformas. Por un lado, reforma tras reforma, ha ido perdiendo presencia

docente dentro del horario escolar. Añadiendo esto al hecho de que en la CAPV la asignación horaria ya era menor que en otras comunidades. Así, la situación actual en la ESO es dramática, ya que ha desaparecido prácticamente en algunos cursos y se ha reducido a una hora semanal en otros.

En segundo lugar, no existe profesorado especializado en la Educación Primaria (de 6 a 12 años), por lo que los contenidos específicos relacionados con el arte son impartidos por cualquier profesor/a. Profesorado que en su proceso de formación para conseguir el título de Maestro en Educación Primaria recibe en educación artística 10,5 créditos de los 200 posibles durante tres años. En la fase educativa siguiente, la ESO, el profesorado sí es especialista ya que se trata de licenciados en Bellas Artes, pero dado el reducido ratio del que disponen, su margen de trabajo es mínimo.

Podríamos extendernos detallando algunos aspectos de la implantación del bachillerato artístico en la comunidad u otro tipo de cuestiones relacionados con los escasos materiales pedagógicos, la supresión de los asesores en educación plástica, etc., pero me gustaría detenerme en el contexto en el que todo esto tiene lugar. Resulta paradójico, cuando menos, que ocurra aquí precisamente, donde un museo de arte contemporáneo ha sido el revulsivo oficial de toda una sociedad. Desde la denominada transición, la CAPV ha vivido una coyuntura difícil en medio de un proceso de construcción administrativa, identitaria y cultural, inmersa en una crisis económica e industrial durante los años 80 y bajo la impronta de un contencioso político traumático. El Museo Guggenheim inaugurado en 1997, supuso, de alguna manera, el emblema perfecto para un antes y un después, y recogió simbólicamente el proceso real de recuperación económica y social, un cambio radical reflejado en el eslogan gubernamental "Un país en marcha". Es evidente, por tanto, que una comunidad que fundamenta su imagen exterior y, en parte, su motor interior en un museo de arte contemporáneo, dos canales de televisión, festivales de cine y grandes centros culturales debería cuidar aspectos vitales como la educación de sus ciudadanos/as en dichos ámbitos, tal como se refleja en los documentos oficiales: "Es necesario reforzar la convicción de que la formación integral de la personalidad del alumno-a será incompleta siempre que se relegue a un segundo plano la Educación Visual. Una buena Educación Visual ayuda no sólo a la superación de una dependencia y

pasividad receptiva (fenómeno ampliamente difundido), sino, además, a la formación de un pensamiento ágil y productivo, racional e imaginativo, acompañado de una fecunda sensibilidad sentimental y emotiva." Sin embargo, la realidad es muy diferente y la dejación de las administraciones empuja a la educación artística hacia su continuo declive, para no abandonar jamás su eterno status de "maría".

Finalmente, como estadio último de la educación académica, deberíamos fijarnos en la Universidad. Y cómo no, la sensación con la que abríamos este texto se traslada también hasta allí. Los tiempos de reforma llegan y nos encontramos ante nuevos planes de estudios en torno a la convergencia universitaria a nivel europeo en lo que denominan espacio europeo para la educación superior e investigación. Es pronto para hacer un diagnóstico acertado y, mayormente, saber cómo afectará a la enseñanza del arte, pero algunos datos nos pueden hacer sospechar. Sobre todo aquél referente a la financiación, que al parecer dependerá de datos tales como la cantidad de titulados con trabajo, resultados en la empresa, etc. Es difícil pensar en una universidad regulada por el mercado, el del trabajo u otros, pero más aún si hablamos de humanidades y de arte en relación a la industria. ■

“Las estructuras de crítica —la cultura crítica en general— han sido barridas por la cultura hegemónica mercancía-famoso-militar...”

EN ESTADOS UNIDOS, LA FORMACIÓN en bellas artes no entró en el sistema universitario hasta los años 60. Hasta entonces, los artistas solían estudiar en academias o talleres. El cambio tuvo lugar en el momento en que el modelo ampliamente celebrado de educación liberal para la ciudadanía estaba siendo remodelado dirigiéndolo hacia la producción instrumentalizada de nuevas élites tecnologizadas (hecho que no escapa a las vanguardias estudiantiles). El desarrollo de la educación artística, alejándose de una forma elitista de búsqueda de apreciación o disponibilidad del arte hacia la normalización como disciplina universitaria, adquirió dos formas: como dimensión recreativa de la educación de estudiantes en disciplinas más útiles para los sectores empresariales y militares, como la ingeniería, o como sumidero para los

alumnos incapaces de afrontar con éxito esos sectores. Los nuevos programas de master en artes plásticas (MFA) contribuyeron a legitimar el arte frente a un público más amplio, diseminando discursos de másters y creando un sistema de itinerarios (ambas cosas para obtener empleo en la educación superior como profesionales del ámbito). Se formaron a graduados para que enseñaran arte a subgraduados, que en aquel momento estaban entrando a millones en la educación superior. Los cambios que tuvieron lugar en la práctica artística de los años 60 y 70 afectaron al contenido de la educación

artística, gracias al “experimentalismo” de la época. La interdisciplinariedad y el trabajo multimedia, la fotografía, el conceptualismo, la performance, el vídeo y audio experimental encontraron su lugar en departamentos de bellas artes en los que mantenerse a distancia del mercado seguía siendo parte importante de la disciplina. Los estudios y teoría críticos, como corresponde a la institucionalización de la educación superior, se incorporaron a los requisitos para titularse en los departamentos de arte de las universidades, emulados por las escuelas de arte. Eruditos y críticos estaban al tanto de las nuevas disciplinas, como la cultura visual y los estudios culturales, que abarcaban nuevas prácticas, y sus publicaciones proporcionaban interpretación, diseminación y más legitimidad.

El consenso de que la educación artística debía seguir modelos curriculares de otras disciplinas se había debilitado para principios de los 80, cuando llegó a su fin la larga vacación que había tomado la educación artística de los asuntos del mercado. Incluso hasta los años 70, un artista era “joven” hasta que cumplía los cuarenta, que era cuando podía comenzar el trabajo serio. Desde los años 60, los artistas habían estado desarrollando nuevas formas (no pictóricas, no esculturales), producidas a menudo fuera del estudio, y exponiendo y haciendo circular obra a edades más tempranas en

MARTA ROSLER nació en Nueva York, donde vive actualmente. Desde 1980, Martha Rosler ha enseñado en la Universidad Rutgers.

lugares más públicos, entre ellos revistas y carteles, pero mayormente en el sector recién creado de los “espacios para artistas” financiados por el gobierno (y, por tanto, independientes del mercado). El campo de operaciones se expandió, pero los tratantes se quejaban de la multitud indisciplinada de estilos y de la proliferación de prácticas basadas en no-objetos inadvertidos (incluso el vídeo era imposible de vender, por falta de interés de los coleccionistas).

Aproximadamente en 1980, los marchantes europeos estaban haciendo un negocio dinámico con la pintura, e inspiraron a los marchantes neoyorquinos para intentar hacer lo mismo. Después de confiar en las importaciones europeas, los marchantes neoyorquinos empezaron a mostrar la obra de graduados recientes en bellas artes, y el mercado adquirió una actividad febril (a pesar del bajón de finales de los años 80). La frontera entre las escuelas y el mercado estaba borrándose, a la vez que se hacía evidente que los graduados en bellas artes eran parte de un vasto esquema piramidal: había muchos graduados en bellas artes y cada vez menos puestos de enseñantes. Aquellos trabajos eran cada vez más para mano de obra ocasional; puestos de adjunto con salario bajo, sin prestaciones ni perspectivas de seguridad en el puesto de trabajo. Unos pocos graduados en bellas artes tenían éxito en el mundo del arte, pero los programas de formación de graduados en bellas artes tenían que prometer algo más que un billete de lotería; se hacía necesaria otra racionalidad para atraer a alumnos que pagaran unos costes de matrícula cada vez mayores. La orientación al mercado (mediante relaciones directas con marchantes y escritores de arte) fue la respuesta.

A principios de los años 90, unas pocas escuelas de fuera de Nueva York (sobre todo de California, pero también de Londres) estaban sugiriendo a los alumnos que podrían acelerar su entrada en la representación galerística cuando se graduaran. Ahora todo parece vendible, y las fortunas cada vez mayores de los ricos internacionales en un tiempo de incertidumbre bursátil hace que la obra de artistas jóvenes parezca una inversión muy buena, con diversas ventajas

colaterales, desde la inclusión en un círculo social de elite hasta ventajas fiscales. La orientación hacia el mercado (no sólo en las exposiciones de galerías y espacios de proyecto de museo, sino también las giras de exposiciones internacionales y artículos de revistas) se intensificó cuando el gobierno retiró sus ayudas a los espacios independientes gestionados por los artistas, de modo que los que quedan han alineado sus objetivos y prácticas con el resto del mundo del arte, mientras buscan patrocinadores empresariales o individuales. Las estructuras de crítica —la cultura crítica en general— han sido barridas por la cultura hegemónica mercancía-famoso-militar, exacerbada por una pérdida de fe en modelos alternativos de gobernanza tras la caída del Bloque del Este. Pero paralelamente a la búsqueda continua de organización y teorización en relación con las exigencias internacionales de justicia social, hay una serie de iniciativas emprendidas por los artistas para investigar e intervenir en la vida social. La aceleración de la cultura del espectáculo ha aumentado el interés en crear prácticas opositoras y aumentado su legibilidad. La obra digital basada en internet ha absorbido gran parte de la práctica claramente opositora inicialmente ofrecida por el vídeo, aunque tal obra, más que apoyarse en lo visual puede basarse mucho más en la textualidad, la complejidad y la interactividad, de modo que el ritmo del movimiento está a menudo controlado por el espectador. Otras prácticas, situadas en espacios comunitarios o públicos, pueden adquirir una coherencia a partir de elementos disyuntivos y entrelazar públicos dispares.

Como educadora, me parece práctico organizar reuniones de grupo en torno a lecturas, debates, y observar la obra de profesionales, en lugar de hacer visitas a estudios y críticas individuales. He trabajado con alumnos en torno a proyectos de grupo cuya intensa labor educativa no siempre es visible para los espectadores. Como artista, también soy profesora, y considero la mayor parte de mi obra una proposición “como si”, invitando implícitamente al espectador a que complete o rechace la obra, y para sugerir a los artistas jóvenes en particular que su trabajo consiste en continuar. ■

De dentro afuera y viceversa (ART3 y los “artrestistas”)

DESDE HACE YA CINCO AÑOS, participo muy activamente en la creación de un laboratorio para la transmisión y la creación artística en una escuela superior de arte francesa¹: el grupo ART3.

Este grupo un tanto peculiar que levanta pasiones y cóleras en el seno de la institución, está compuesto de aproximadamente 30 estudiantes de niveles diversos (desde el segundo curso hasta el quinto) y está dirigido por tres artistas: Eléonore Hellio, Pierre Mercier y yo mismo. Para los tres, el trabajo en la escuela es un acto creativo al mismo nivel que cualquier otro de los que realizamos en otros ámbitos de la creación, ya que pensamos que la transmisión (en forma de acontecimientos públicos, conferencias, cursos, publicaciones, talleres...) forma parte integrante del trabajo del artista, y sabemos empíricamente que este tipo de tarea de orden comunicante o pedagógico puede ser abordada de manera perfectamente experimental y coherente con la naturaleza de cada una de nuestras personalidades artísticas².

Creemos saber también que en la composición de los vapores que se generan en el interior de una escuela de arte, se encuentran algunas de las sustancias más interesantes de la reflexión y acción artística realmente experimental (esas que cuestionan impertinentemente todos los campos de la investigación implicados en lo que llamamos Arte).

Sería muy largo contextualizar cada uno de los modos de trabajo y explicar de dónde vienen nuestras maneras de inventar terrenos fértiles para la creación y el análisis. Sin embargo, como introducción, puedo decir que en la pedagogía general de nuestra escuela (y en algunas otras en Francia) todavía se intenta que el estudiante pueda moverse entre dos polaridades aparentemente contradictorias: la inmersión en un grupo de trabajo —de profesores y estudiantes— que genera islas ideológicas a veces altamente contradictorias, y la circulación entre los diferentes grupos constituidos en la escuela (y no solamente en la opción arte³). Otra característica importante sería la de la colegialidad real; es decir, el hecho de que varios profesores trabajen juntos con un grupo de estudiantes para así alimentar explícitamente puntos de vista concordantes o discordantes.

¿QUÉ ES EL GRUPO ART3?

En el grupo ART3 partimos de la idea de que “la complejidad de un parametraje nace sin duda de la superabundancia de variables”; asimismo nos sentimos pertinentes al cuestionar lo que denominamos “AFF” (Artes Fuera de Formato); las que difícilmente pueden medirse, pesarse, colgarse o guardarse, las que utilizan el tiempo, el espacio, la imagen y el sonido como materiales maleables, obras en las

FRANCISCO RUIZ DE INFANTE es artista y profesor de L'École Supérieure des Arts Décoratifs de Estrasburgo.



cuales la presencia del espectador es a menudo un elemento sustancial del proyecto...). Evidentemente, en ART3 sabemos que la actividad artística es un arma fascinante y peligrosa desde todo punto de vista (social, político, estético, moral, económico...) y que debe manejarse conscientemente. En nuestras reflexiones, textos, palabras y actos, algunos tics de lenguaje son puestos a prueba de manera explícita. Así pues, al comunicar nuestros métodos de enseñanza en el libro-guía del estudiante, presentamos claramente que educación y manipulación son palabras relacionadas, y que lo que hacemos como artistas-profesores de una escuela no es tanto formar, sino deformar o transformar (ya que sabemos que los estudiantes-jóvenes artistas con los que trabajamos, ya cuentan con su propia forma antes de entrar en contacto con ART3).

Desde el punto de vista práctico: somos un grupo de más o menos 30 personas que trabajamos juntos y en paralelo, compartiendo intensamente durante un día a la semana, al menos 12 horas sin interrupción (desde las 14h hasta las 2h de la mañana), y que continuamos en contacto fluido vía internet (de manera individual y/o colectiva).

Cada "jornada ART3" es de una gran densidad: un "objeto espacio-temporal". Es importante comprender que este "objeto" lo consideramos íntegramente como un acto de creación. Cada jornada contiene reglas evolutivas en lo que concierne a la selección de problemáticas y a la ordenación de acontecimientos. En cierta medida (y esto no es inocente), cada una de ellas se organiza imitando técnicas de la constitución de una *parrilla televisiva*¹. Así pues, tiempos con geometrías variables (densos, cortos, ligeros, espesos, publicitarios, culinarios, informativos, deportivos, etc.) se suceden aplicando métodos de transmisión variados (debate, conferencia, performance, proyección, examen, diálogo, rumor, juego...), todo eso sin olvidar que de lo que se trata es de la transmisión del arte y los posibles modos de abordarla sin alejarse del propio arte que está haciéndose.

El *menú* de cada día y las responsabilidades de cada uno en su organización se escribe la semana anterior y es habitado,

constituido o incluso sabotado, tanto por los estudiantes como por los profesores. Así pues, cuando la jornada ART3 comienza, la tensión es grande en las cabezas y las manos de los múltiples *actores* y la energía está dispuesta para ser desplegada.

Intentando resumir nuestros modos de hacer en la escuela, puedo afirmar que hemos experimentado y puesto a prueba la potencia creadora (corto, medio y largo plazo) de la constitución de redes (de comunicación, de curiosidad, de afinidades, de crítica, de ayudas cruzadas, etc.).

- Seguimos rondando de manera crítica la peligrosa frontera entre la visión documental y ficcional como motor de la percepción crítica del mundo —cercano y lejano—.
- Buscamos atizar la conciencia de que en el arte (y en la vida) es importante gestionar sin tregua: concepción, producción, construcción, contextualización, análisis, difusión, relaciones de poder y diálogo.

Eso lo logramos inventando y reinventando (a partir de los intereses en movimiento de cada uno) un lenguaje común que se articula alrededor de algunos ejes que, en el interior de la parrilla temporal, nombramos utilizando nuestro particular dialecto². ■

1 L'École Supérieure des Arts Décoratifs de Estrasburgo (ESAD). Sin entrar en comentarios sobre la palabra "Décoratifs" del nombre de nuestra escuela, señalar aquí que en Francia la tendencia actual es la *evolución de la nomenclatura* "Escuela Superior" por la de "Facultad", ya que en la equiparación europea, las escuelas francesas (como las alemanas) son consideradas al mismo nivel que las Facultades Universitarias de otros países. Evidentemente, este *deslizamiento* de términos implica muchos más cambios de lo que puede parecer a primera vista (de estatuto, de financiación, de dependencia ministerial, de posibilidades pedagógicas, etc.).

2 De hecho en mis instalaciones y filmes, las nociones de transmisión, *ritual iniciático*, aprendizaje, y sus espejos de error de transmisión, juego de falsas pistas, corrupción... son recurrentes.

3 Si bien en la ESAD existen cuatro especialidades (opciones): Diseño, Objeto, Arte y Comunicación, que enriquecen perpetuamente la reflexión sobre el sentido del "acto creativo", la "noción de autor", la idea de "encargo", etc., en la "opción arte" resistimos aún a la separación del "cursus" en "especialidades" de tipo espacio, imagen, pintura, audiovisual... Entre otras razones, es por ello que se divide en equipos pedagógicos con métodos de transmisión altamente diferenciados, y que nombramos *simplemente* y deliberadamente Grupo 1, 2, 3, 4 y 5.

4 Partimos de la idea ácida de que al parecer la "parrilla televisiva" reproduce (o impone) los principales puntos de interés de la población (sociólogos, economistas y políticos lo saben bien). En ART3, en lugar de mantenernos al margen de estas *sabias* organizaciones de espacios, tiempo y contenido, hemos decidido desde hace años analizarlas, poniéndolas a prueba y reorientando las ideologías que vehiculan (importancia del presentador-guía, espectacularidad intermitente, polisemia deslizante...).

5 En ART3 prestamos mucha atención a este aspecto de nombrar y definir cada acto. Ello permite afianzar aún más la identidad y la base común del grupo, al mismo tiempo que nos hace ser conscientes siempre del carácter no inocente del lenguaje.

“Los centros de enseñanza sólo tienen sentido en tanto crean las condiciones de laboratorio...”

○

LOS NUEVOS MODOS DE INSCRIPCIÓN SOCIAL DEL ARTISTA, marcada por la dispersión de su trabajo en un espectro amplísimo que abarca desde intervención político-social hasta la contribución en proyectos de investigación tecnológicos o desde la actividad religioso-terapéutica a la colaboración en la cadena productiva (publicidad y diseño), han provocado un enorme desconcierto en el ámbito de la enseñanza universitaria en España. Uno de los resultados negativos de la confusión ha sido la aparición de un nuevo formalismo: de las academias de bellas artes (entregadas al bodegón, el modelado y carboncillo) se ha pasado a las nuevas academias de diseño y producción audiovisual, completadas por una serie de enseñanzas periféricas que, en función de intereses personales, cubren los distintos espacios posibles de trabajo artístico. A ello ha contribuido también la tendencia (casi la presión institucional) hacia una enseñanza competencial y el sostenimiento contracorriente de la demanda: la necesidad de formar profesionales (en algún caso meros técnicos) ha provocado inevitablemente una cierta degradación de las expectativas discursivas.



La pieza se titula *Colonizadores-diego de almagro*, con este título se dejó la puerta abierta a otras obras con la misma temática. El material utilizado en esta ocasión es: papel de aluminio, palos de madera, cuerda y pintura roja. Intervención realizada sobre la escultura ecuestre que representa al colonizador Diego de Almagro (Plaza Mayor), para APARTES, Programación Multidisciplinar de Arte Contemporáneo incluido en el Festival Internacional de Teatro Clásico de Almagro, Ciudad Real, julio de 2005.

Al margen de las consecuencias negativas, es preciso prestar atención a diversos factores que están obligando a cambios estructurales profundos:

a) La dificultad para mantener las divisiones tradicionales entre las áreas de conocimiento y la necesidad de enfocar la docencia desde propuestas discursivas que eviten el condicionante disciplinar o meramente técnico (sin prescindir por ello del rigor).

b) La tendencia hacia la especialización en ciertas áreas (vídeo, arte digital, arte en la red) es compatible con una organización colectiva del trabajo. Es más, la especialización exige la colaboración multidisciplinar en la generación de trabajos con motivaciones externas.

La nueva versión del artista solitario (frente a la pantalla) se ve así compensada por la necesidad de generar proyectos compartidos que se inscriban efectivamente en lo público.

c) La interpenetración de lo verbal, lo visual y lo performativo, progresiva durante las últimas décadas del siglo XX, ha encontrado en los medios digitales la vía para desarrollos eficaces ya no a nivel experimental, sino incluso social o didáctico.

JOSÉ ANTONIO SÁNCHEZ es profesor de la Facultad de Bellas Artes de Cuenca.

OO

LA AUDIOVISUALIZACIÓN DE LA SOCIEDAD tiene su réplica directa en la audiovisualización de la enseñanza: no sólo el material audiovisual sustituye cada vez más horas de docencia efectiva, también es un formato cada vez más generalizado para la presentación o exhibición de ejercicios y proyectos, en algunos casos realizados en otros soportes. El riesgo de una sustitución del discurso por la pericia en el manejo de los programas de edición es la versión actual del academicismo propio de las escuelas de pintura, escultura y dibujo. Sin embargo, tal riesgo se ve compensado por la ampliación de medios y referentes nuevamente a disposición del estudiante. En primer lugar, la garantía de la eficacia comunicativa del soporte final permite el rescate de medios progresivamente abandonados: desde la pintura a la acción corporal. En segundo lugar, facilita la interacción con el entorno, y especialmente con el entorno externo al centro de enseñanza.

La dicotomía que hace unos años aún podía resultar problemática entre construcción mediática y acción directa ha sido superada gracias a la simplificación del registro, la edición y la difusión. Lo mismo sucede con la dicotomía entre práctica de laboratorio y práctica situada: el laboratorio se puede trasladar a la esfera pública del mismo modo que la esfera pública puede entrar en el laboratorio. Algunas de las propuestas más interesantes realizadas por los estudiantes en los últimos años tienen que ver precisamente con la transferencia de procedimientos ensayados en el espacio casi aséptico de las aulas a otros contextos no protegidos institucional o estéticamente, donde aquellos han debido ser revisados para ganar una doble eficacia: social y artística. Algunos ejemplos: intervenciones sobre el pasado colonial monumentalizado en Almagro, la reconfiguración efímera de un edificio histórico restaurado por una escuela-taller de mujeres en San Clemente o la colaboración con la Asociación para la Recuperación de la Memoria Histórica en Uclés.

Para la realización de estos proyectos han resultado útiles destrezas procedentes de muy diferentes ámbitos: la organización colectiva del trabajo propia de las artes escénicas, la atención a otras ciencias sociales (contribuciones de expertos en patrimonio, trabajadores sociales, periodistas, urbanistas y antropólogos), el manejo de lenguajes y técnicas audiovisuales (especialmente foto y vídeo documental), plásticas (especialmente escultura pública e instalación) y sonoras (edición, composición y generación de ambientes), y la agilidad para la edición y difusión de los contenidos generados en formatos digitales. Sin embargo, en un contexto en que las enseñanzas humanísticas (entre las que figuran las artes) han sido definitivamente marginadas en beneficio de ingenierías y carreras de rentabilidad rápida, una situación que las jerarquías de valor vigentes favorecen, es preciso continuar reivindicando la capacidad de las prácticas artísticas para generar un discurso autónomo y evitar su conversión en instrumentos al servicio de otras disciplinas.



Isis Saz *Memoria*, vídeo, 10' 17" Cuenca, 2006



San Clemente Proyecto colectivo de intervención dirigido por Rolf Abderhalden. Aranzazu Baquero, María Domínguez, Jesús Jara, Carmen Martín, Carolina Martínez, Bartomeu Pascual, Isis Saz. San Clemente, 2006

OOO

LA ENSEÑANZA DE LA HISTORIA DEL ARTE en una facultad de artes sólo tiene sentido en la medida en que contribuye críticamente a la generación de nuevos discursos productivos. La transmisión de información, uno de los objetivos de la enseñanza tradicional, ha quedado obsoleta, dada la facilidad para acceder a ella, y de lo que se trata ahora es de proponer guías de búsqueda en archivos, bibliotecas y mediatecas (físicas o virtuales), metodologías de lectura, interpretación y elaboración y, sobre todo, incentivar la discusión y el trabajo en grupo. La tendencia a la soledad del estudiante de artes visuales, reforzada por la posibilidad de una hiperconexión virtual, produce al mismo tiempo una necesidad de compartir que es preciso encauzar y hacer productiva. La parálisis creativa que provoca la desmesurada cantidad de referencias inmediatamente disponibles sólo puede ser salvada mediante la detección de necesidades de comunicación urgentes derivadas del análisis del presente inmediato: cada comunidad, física o virtual, requiere unos medios para la elaboración simbólica de su realidad, la pertinencia de los cuales ya no puede ser juzgada de acuerdo a valores propios de la estética moderna, sino en función de diversos criterios de eficacia, uno de los cuales debe ser necesariamente el de eficacia artística (que no estética), pero al que se pueden añadir otros procedentes de lo social, lo micropolítico, lo educativo, lo científico, etc.

La acumulación individual de conocimiento es inútil si no genera nuevo conocimiento, en forma de experiencia artística o en forma de acción social. Los centros de enseñanza sólo tienen sentido en tanto crean las condiciones de laboratorio adecuadas para el ensayo de prácticas que habrán de ser validadas en la esfera pública. Las prácticas pueden ser muy diversas, pero deben ser prácticas. Si además son críticas y comportan una ganancia general de conocimiento, tanto mejor. ■

Una catástrofe estética: la arquitectura desde la modernidad

¿ESTAMOS CIEGOS? ¿Qué les ha ocurrido a nuestros ojos? ¿Es que no vemos que la arquitectura actual, desde que llegó la modernidad, es un vacío? ¿Es que hemos perdido nuestro instinto inherente para embellecer las cosas? ¿Por qué no somos generosos con la gente que anda en nuestras calles, en nuestras plazas, en las afueras de nuestras ciudades y pueblos? ¿Cuál es la razón de que ya no les regalemos el placer de ver edificios que estimulan la fantasía, y que tienen aspectos que sólo se ven bajo una luz específica? ¿Qué hay de malo en el concepto de belleza? ¿Quién tiene derecho a hacer tan austero el espacio público? ¿Por qué tenemos que vivir rodeados de

nada? ¿Cuál es la razón de que odiemos tanto a nuestros alumnos de arquitectura, que tengamos que decirles que está prohibido que utilicen adornos, decoraciones y símbolos en sus creaciones? ¿Por qué la gente que encarga la construcción de una casa, todo un barrio, una oficina, una tienda, una fábrica o un hipermercado ya no está segura de sus propios gustos y preferencias artísticas, y sigue ciegamente las ideas que propone el nihilismo a los arquitectos? ¿Por qué quienes hacen los encargos y los patrocinadores no hablan al mundo de su identidad mediante la forma de su adición material y concreta al espacio público? ¿Por qué no desean que esa identidad se exprese en formas arquitectónicamente ricas? ¿Qué ha ocurrido en la historia para que la materialización arquitectónica del espacio público se haya convertido en un campo en el cual se rechaza contar quién eres y qué placer, prestigio o filosofía deseas comunicar a los viandantes? ¿Por qué

JOOST SMIERS es investigador del Research Group Arts & Economics de la Utrecht School of the Arts, Países Bajos.

no nos fiamos del gusto de nuestros conciudadanos? ¿Hay alguna razón para pensar que no pueden contribuir a la reflexión acerca de lo que podría y debería representar un edificio en un espacio público? ¿No es bastante plausible que les gustaría tener, como es natural, una casa cómoda y al alcance de sus bolsillos, pero también un lugar que estimule la imaginación con adornos, colores, pequeñas torres, balcones profusamente decorados, puertas con esculturas, ladrillos que no estén alineados sin más, y que haya tamaños variados en los diferentes niveles y suelos? ¿Por qué hemos declarado a nuestros conciudadanos estéticamente incompetentes en cuanto al entorno en el que viven, trabajan o hacen compras? ¿No es acaso cínico por nuestra parte imponer a los trabajadores de la construcción que sólo hagan un trabajo aburrido, en lugar de ser ejecutantes de un plan estético en el que importa la calidad de su contribución, como los ejecutantes de una

orquesta? ¿Por qué no formamos a los alumnos de nuestra escuela para que sean estéticamente competentes, y para que vean las diferencias entre un edificio generosamente decorado y una casa gobernada por las líneas rectas? ¿Qué les dice eso? ¿Cuál sería su deseo? ¿Por qué no estimulamos su valentía estética? ¿Por qué les sugerimos que los sentimientos no deberían mostrarse en el espacio público, y desde luego que no en edificios que les van a sobrevivir? ¿Por qué razón somos tan crueles con nuestros niños, que les quitamos su capacidad de explorar sus propias fantasías? ■

En el vaivén de los cambios

DURANTE TODA MI VIDA HE SENTIDO como si me encontrara en un cruce de caminos, como si cada momento de cada época fuera un momento de inflexión histórico: tanto hace algunos años, cuando me encontraba inmersa en el mundo de la enseñanza del arte, como más tarde, ahora mismo, empapada de la perspectiva de quien enseña cine de animación. Esa sensación de que mi vida profesional se halle siempre en un incesante momento crítico puede que sea un indicio de egocentrismo supremo, pero también está enraizada en lo racional. Tengo 44 años y, desde aquella infancia transcurrida en la calle sin televisión —hasta el momento actual, en el que me resultaría verdaderamente difícil trabajar sin ayudar a la compañía eléctrica Endesa a llenarse los bolsillos—, he visto cómo la tecnología se ha ido transformando en el pan nuestro de cada día, y ha llegado a convertirse en un juego de niños.

Ahora que miro hacia atrás, observo que en ese corto recorrido se han dado infinidad de cambios. En mi juventud ayudaba a mi padre, que era fotógrafo, a revelar en el laboratorio, y durante los últimos años, fascinados los dos por la cámara digital, visionábamos en el ordenador las imágenes tomadas. Hace mucho que utilicé una filmación suya, realizada en 8 mm., en película mía de cine de 35 mm.; más tarde, hace seis años, grabé la misma película en *broadcast* o videocinta de gran capacidad, y esas mismas películas ni siquiera nos sirven hoy día para vender el producto a la televisión.

Estos días, mis compañeros de trabajo y yo hemos estado ocupados en el traslado del despacho; hemos tenido que vaciar hasta el último rincón de archivos y armarios. Y, sí, nos hemos puesto nostálgicos al encontrar los programas de ordenador “Amiga” y los disquetes de configuración, y a la hora de tener que tirarlos a la basura. Y es que ese material y otros parecidos nos han hecho recordar momentos de hace diez años, cuando todo era tan diferente

en la enseñanza. Entonces teníamos un taller pequeño, y cada uno un *cabezudo* en su mesa, que en total eran cuatro, enchufados a otros tantos VHS para poder grabar las imágenes que creábamos.

Había algún que otro alumno que tenía un ordenador disponible en casa de sus padres, y comprábamos aquellos “tomavistas” de la década de los 70 que se encontraban fácilmente y a buen precio en las tiendas de segunda mano, porque en alguna tienda de fotografía de la ciudad todavía vendían película virgen de super-8 mm. Jugábamos mucho con ese material, aunque las tomas eran cortas y bien medidas, porque las bobinas tenían una duración de tres minutos. Y para el revelado, teníamos que esperar unos dos meses a los resultados del único laboratorio de Suiza que hacía ese trabajo. Los alumnos pasaban horas y horas en el taller, y los profesores les mostrábamos en VHS los trabajos realizados y las películas de algún que otro artista que habíamos conseguido traer por correo, y analizábamos despacio el uso de la técnica y del lenguaje cinematográfico. También las películas que veíamos en el cine nos aportaban temas para el debate; los alumnos de entonces, comparados con los de hoy día, iban muy a menudo a la cinemateca del museo, o a las salas de cine cuyas entradas eran igual de baratas. El taller era imprescindible si querían experimentar con imágenes, e igualmente eran imprescindibles para realizar sus trabajos la información que les facilitábamos en la facultad o los aparatos que les dejábamos para llevar a casa. Mucha mayor influencia tuvieron en nosotros todas las horas que pasamos juntos: en

BEGOÑA VICARIO es profesora de la Facultad de Bellas Artes de la Universidad del País Vasco, donde imparte clases de Imagen Tecnológica y Animación Gráfica.

la mayoría de las ocasiones, hacíamos juntos los trabajos, ya que uniendo nuestras fuerzas el resultado era más ameno y rico para ellos; y para nosotros, los profesores, era más fácil transmitir nuestra experiencia a los alumnos y ayudar a encontrar a cada uno su área de creación.

Sin embargo, estos últimos años, la tecnología nos ha sobrepasado. A menudo los alumnos tienen en sus casas ordenadores mucho mejores y más grandes que los del taller, o mejores incluso que los que tenemos los profesores, yo diría que hasta son excesivos para los trabajos que se hacen. La facultad de arte es un sitio cada vez más virtual, donde no es necesaria la presencia física para hacer los trabajos que se exigen, y su naturaleza de referencia se ha desmoronado desde que existen mejores lugares para quedar con los amigos. La información nos llega mucho más fácilmente sin tener que acudir a las bibliotecas o a las videotecas, a través de la red virtual, por supuesto; y a todos nos resulta mucho más difícil compartir, indagar, escuchar la opinión de los demás.

Sin embargo, el hecho de no estar físicamente juntos no quita a los alumnos las ganas de trabajar en grupo, y aunque a ellos raramente se les ocurre hacer un proyecto en común, no tienen ningún reparo en aceptar rápidamente y de buen grado el trabajo en grupo que les proponen los profesores, y además son verdaderamente capaces de mostrar la misma energía que los alumnos de antes, los de mi época.

De cualquier modo, cuando se habla de este tema, hay un punto que en mi opinión se trata muy pocas veces y que tiene su importancia: la magnitud de la carga y de la responsabilidad que deben soportar los artistas jóvenes que se están formando, derivada de la capacidad de trabajar con una facilidad y una calidad insuperables proporcionadas por las nuevas tecnologías. Hace tiempo que se acabaron aquellos documentos escritos a mano, aquellas fotografías pegadas con cola, aquellos informes cosidos con grapas; se acabó la época “cutre” y ha llegado la falsa limpieza, tan luminosa, de los trabajos digitales; no se puede cometer ningún fallo, y si alguno tiene un desliz en algún trabajo, resulta mucho más visible en comparación con los de la época de la tecnología analógica. Al mismo tiempo, los alumnos poseen la capacidad teórica de trabajar más barato y más rápidamente gracias a la tecnología, y además, es eso lo que se les exige desde

que las licenciaturas y las asignaturas impartidas son más reducidas en el tiempo; pero, si uno quiere sentirse a gusto con el trabajo realizado, necesita tomarse su tiempo para hacer la digestión, porque hay que dejar madurar la información recibida y pasarla por el tamiz personal de cada uno. Y como eso es imposible, los alumnos ejercitan la autocensura. Es algo que observo cada vez más a menudo, a medida que van pasando los años, y en dos aspectos: en el tecnológico y en el de la creatividad. El primero me parece muy paradójico: el número de alumnos tecnofóbicos que han tenido desde pequeños la posibilidad de manejar el ratón y a quienes se ha impartido en todos los niveles de enseñanza la asignatura de informática no disminuye de año en año, y seguimos escuchando frases como “tengo mala suerte con estos trastos”, “los ordenadores no me quieren”, y “ya verás como no me sale”, igual que cuando usábamos los primeros ordenadores. Es la pura realidad, y no son pocos los alumnos que se quejan, sabiendo, además, que si no dominan ese instrumento, les va a resultar muy difícil hacer cualquier cosa. Tanto la sociedad como el gobierno y las empresas de software que tanta propaganda han repartido niegan esta clase de fracaso escolar, y se hacen los sordos porque, entre otras cosas, se trata en gran medida del gran fracaso de su propio diseño.

Otro aspecto de la autocensura es el de la creatividad. Las nuevas tecnologías pueden servirnos, al menos en teoría, para que los trabajos profesionales se realicen con calidad e incluso los más pequeños trabajos, que no son más que meras pruebas, tomen ese aspecto y lleguen a parecer un poco pretenciosos. Eso es algo que dificulta al alumno la experimentación y el juego por el juego: en la medida en que el artista joven encuentra su lugar haciendo cada vez más empírica una búsqueda artística que debería ser aleatoria. Desde un principio toma el aspecto de un trabajo seguro y definitivo, y el alumno tiene que argumentar con palabras y justificar que solo se trata de una prueba, un simple acercamiento, un juego.

Este texto es quizá demasiado breve para reflejar los pensamientos de mi experiencia vertidos improvisadamente, pero lo he escrito con la esperanza de que sirva de base para realizar una reflexión más profunda, pues en la práctica de la enseñanza del arte se pueden observar claramente el devenir y las carencias de la sociedad. ■

Tres respuestas (y dos propuestas prácticas)



LA RESPUESTA A LA PRIMERA PREGUNTA parece obvia: en una medida radical, primero porque creo que no puede ser de otra manera. La enseñanza, como parte fundamental de la vida social, nunca puede quedar al margen de lo que acontece en terrenos tan claves (economía, política, tecnología) como los citados. Segundo, porque los cambios que en esos terrenos han acontecido en los últimos tiempos parecen cada vez revelarse de forma más clara como cambios de carácter universal y civilizatorio, especialmente alrededor de todo aquello que se puede englobar alrededor de la idea de “sociedad de la información”, y que implica aspectos relativos, al menos, a los tres ámbitos citados.

De forma más específica, y en lo que atañe a las artes visuales, podríamos decir que efectivamente se dan dos procesos a ratos paralelos, concomitantes otras veces, pero en todo caso diferenciados, que son determinantes en lo que a los cambios sufridos por la enseñanza se refiere.

Por un lado nos encontramos efectivamente ante el paso de una cultura de carácter analógico a otra de carácter digital que, si bien como Donald Kuspit acertadamente hace ver ya se hallaba implícita en la irrupción del código en la pintura post-impresionista de Seurat, ha transformado radicalmente los hábitos y los modos de enseñanza con la irrupción del ordenador portátil en las aulas, junto con otros dispositivos cada vez más frecuentes como son el uso de internet, etc. entre los años noventa del siglo pasado y este comienzo de siglo XXI. Un ejemplo sencillo pero revelador que ilustra dicho cambio es el abandono por parte de miles de profesores

del retroproyector o proyector de transparencias, así como del proyector de diapositivas (dispositivos analógicos donde los haya), para pasar al uso sistemático en su lugar de programas como el Power Point, con todos los cambios que esto implica de cara por ejemplo a una complejización de raigambre hipertextual de la puesta en escena docente.

Pero por otro lado hemos de hablar igualmente de la influencia que el proceso de audiovisualización imparable que se vive en nuestra sociedad está teniendo en la transformación de dichos hábitos y modos enseñantes: así, la multiplicación de pantallas en las aulas, la referencia al cine (que se revela de forma cada vez más incuestionable como la memoria visual del siglo XX), o la siempre tensa relación con el verdadero gran dispositivo educador de nuestra era, esto es, la televisión, son todos ellos elementos insoslayables y determinantes en la enseñanza actual de las artes visuales (y yo diría, por extensión en la enseñanza en general, sin necesidad de otros adjetivos).

GABRIEL VILLOTA TOYOS es escritor y profesor de Comunicación Audiovisual de la Facultad de Ciencias Sociales y de la Comunicación de la Universidad del País Vasco.

○○

ÉSTE CREO QUE ES VERDADERAMENTE el reto ante el que todos nos encontramos enfrentados, pues es evidente que si hay algo que ha entrado en crisis en el mundo de la enseñanza es esa vieja idea de separación entre “teoría” y “praxis”: el problema que veo es que la respuesta que muchas veces se trata de dar a esa crisis está más pendiente de los avatares del mercado (en el caso concreto al que nosotros nos enfrentamos, el mercado audiovisual) que de otras cuestiones más complejas que deberían desprenderse de la consideración de lo que es hoy día la praxis.

Efectivamente, creo que hoy no hay otra posición ética posible que la de ejercer un “conocimiento situado”, en palabras de Donna Haraway, asumiendo de forma transparente y explícita la posición desde la que se habla, desde la que se enseña. Y que esa “situación” quede inextricablemente unida a aquello “que se hace”, es decir, a una cierta concepción de la performatividad del conocimiento.

Quien en los últimos tiempos habló de forma más sugerente en este sentido fue Jacques Derrida, en su opúsculo “Universidad sin condición”, donde aparentemente en contra del “signo (tecnocientífico) de los tiempos” reclamaba la centralidad de los estudios de Humanidades en la articulación de lo que habrá de ser una universidad adaptada a las necesidades del presente. Pero, no contento con ello, Derrida además abogaba en aquellas páginas por la necesidad de pensar un modo de enseñanza que incorporara definitivamente las prácticas performativas al mero discurso, desde una perspectiva —cómo no— deconstructiva, y que, esto es lo más interesante desde nuestra situación, fuera capaz de “provocar acontecimientos”. Es curioso cómo en ese sentido lo que Derrida termina por reivindicar para el profesor, para el enseñante, es algo así como la producción no sólo de conocimientos, sino también de “obra”, tal como es común para el artista.

Desde ese punto de vista, creo que es especialmente importante el esfuerzo que deberíamos hacer aquellos enseñantes que trabajamos en áreas concomitantes o plenamente inmersas en la producción artística, para ver si somos capaces de (en un planteamiento que no deja de ser por otro lado también bastante fiel a las ideas de artistas como Joseph Beuys o Jorge Oteiza) pasar a entender nuestro trabajo cotidiano en el ámbito de la enseñanza como una prolongación de la propia práctica artística, creativa, reflexiva o del carácter que sea, en la que se extienden sin solución de continuidad las mismas inquietudes y se busca, con el concurso aquí imprescindible de los que son verdaderos coprotagonistas, esto es, los estudiantes, un modo renovado de complejizar el discurso por la vía de la praxis, precisamente.

○○○

ME GUSTARÍA PENSAR que mi práctica educativa se organiza en el modo que se apunta en estas últimas líneas (producción de conocimiento y la experiencia compartida), si bien lo cierto es que la actual configuración de los planes de estudios y en general todo el sistema educativo universitario no propician este tipo de planteamientos, al menos en una facultad como la mía (Facultad de Ciencias Sociales y de la Comunicación). Tal vez hasta la fecha algunos estudios de postgrado o master han sido el lugar donde más se han podido tratar de experimentar experiencias de ese tipo, al margen desde luego de otros tipos de trabajo-taller, como los que tradicionalmente han transcurrido en Arteleku y que, libres del peso de la obligación académica reglada, han permitido difuminar de modo mucho más libre las fronteras entre docente y alumno, teoría y práctica, obra individual y obra colectiva, etc.

No obstante, sí estoy pensando en estos últimos tiempos en fórmulas que permitan trabajar en este sentido. Así, desde finales del curso pasado, me encuentro inmerso de modo informal, como mi compañero del departamento de Sociología, Iñaki Martínez de Albéniz, en un proyecto con el que trataremos de abordar el área común de investigación que nuestras respectivas disciplinas tienen (Comunicación Audiovisual, Sociología), utilizando la herramienta del vídeo para acercarnos a la vida cotidiana de jóvenes adolescentes y sus ratos de ocio pasados en el centro comercial: de algún modo, esto habrá de constituir una extensión “performativa” de nuestras clases e investigaciones respectivas, y al mismo tiempo, lo que allí suceda, en tanto acontecimiento provocado, deberá obligatoriamente extenderse también, como una mancha de aceite, a nuestra docencia diaria.

Junto a éste existen igualmente otros proyectos en los que en estos momentos diversos profesores, artistas y colectivos de Bilbao estamos trabajando; entendemos la educación abierta precisamente como su problema central y esperamos puedan comenzar a mostrar sus primeros frutos a lo largo del próximo año 2007.

SHORTS

Identitatea beti da arazo

Label in & out

Bastero Kulturgunea, Andoian

2007ko Urtarrilaren 12tik Otsailaren 17arte

Identitatea beti da arazo. Bazoaz norabait eta berehala dator galdera madarikatua: nongoa zara? Eta erantzunak beti dakar aurrez eraikitako klisea. Euskalduna, fededuna; euskalduna, txapelduna; euskalduna, armaduna. Orduan, zu ez zara zu, besteek nahi dutena zara, klise batean sartzeko moduko nortasuna daukazu. Hori ez da, orde, mingarriena. Ulegarria ere bada kanpotarrek zure herriari buruzko ikuspegi mugatua izatea. Kliseak barruan sortuak eta zabalduak izatea, hori da okaztagarria. Eta oraindik gertatzen da. Baserritarrez jantzita ospatzen dituzte euskal jaiak hainbat tokitan.

Klise horien kontra, eta gaur egungo identitatearen erakusgarri, Ainara Martin komisarioak lau artista hautatu zituen Andoaingo Bastero Kulturunean euren lana para zezaten. Elkarren artean oso diferentiek izanagatik, guztiek hitz egiten zuten identitateaz, edo identitatearen arazoaz.

Borja Uriona (Gernika, 1976) diseinuaren munduan dabil aspaldion, eta Bartzelonan bizi da. Soinean daramagunak ere egiten eta azaltzen du gure identitatea. Horregatik, bere diseinuekin batera, lau euskal jantzi tradizional erakutsi ditu, erakusketa honetarako propio antzaldatuak. Sentsazio arraroa sortzen zaio ikusleari: jantziek itxura berritua daukate, tradizioarekin hautsi egin nahi dute, baina hala ere, jantzi tradizionalak jarraitzen dute izaten. Auskalo ez ote lituzkeen jantziko norbaitek, hurrengo euskal jaietan. Tytti Thusberg (Mikkeli, Finlandia, 1969) ere diseinuaren munduan ibilia da, eta erakusketa honetara ekarri dituen lanek diseinutik dute erdia eta eskulturatik beste erdia. Inork jantziko ez lituzkeen diseinuak dira, inork jantzi ezin dituenak. Eskuarki zaborretara botatzen ditugun material xumeez eginak daude, infusio-poltsez esaterako, eta modu eder bezain sotilean ematen du aditzera gaur egungo publizitateak emakumei (eta gizonari) inposatu nahi dion identitatearen faltsua.

Aitor Larrañaga *Peli* (Zarautz, 1975) instalazio koloretsu batekin ausartu da. Orain arteko bere ibilbidean pintura izan da nagusi, eta lan honetan ere hala da, baina beste objektu batzuk sartu ditu, urdinez eta gorritz pintatutako edari-poteak eta butano bat, kasu. Koadroetan paisaiak ageri dira, baina ez dute mihise osoa hartzen, moztuta daude, eta interferentzia horiek ikuslea paisaiarekin ezin erabat identifikatzera eramaten dute, gure inguruarekin ezin erabat identifikatzea adierazi nahiko balu bezala.

Saioa Olmo (Bilbo, 1976) da erakusketaren gaiari zuzenen heldu diona, eta Andoaingo herria hartu du langai. Andoaingo armarría erabili du batez ere, herriko ikur ofiziala. Batetik, herriko jendeari elkarriketak egin dizkio, eta armarríari eta herriari buruz duten iritzia eskatu die. Eta bestetik, armarría aldatu egin du; batean ispilu bihurtu du, eta ispilu horrek erakusten zuenari argazkiak egin dizkio; bestean, armarríaren barruko irudia kendu eta beste hiru irudi jarri ditu: google earth-en ageri den Andoaingo irudia, herriko giza erakundearen organigrama, eta herriko jendeari egindako elkarriketetan aterata diren lekuak. Edukiko luke labela euskal arteak, existituko balitz.

Xabier Ganzarain



Saioa Olmo 2007

Las sábanas están secas



Ekko von Schmitz

Jean-Marie Straub y Danièle Huillet, Berlín, 1990

Danièle Huillet murió el pasado octubre, apenas un mes después de recibir el León de Oro en Venecia junto con Jean-Marie Straub, compañero infatigable de trabajo y cónyuge. Tras la desaparición, *Où gît votre sourire enfoui?*, la película que el portugués Pedro Costa hizo sobre ellos, adquiere nuevos matices, a la vez que acentúa el vacío producido por la muerte de Danièle.

La pérdida anunciada por el título, *¿Dónde yace tu sonrisa escondida?* (o, incluso, *sepultada*), era hasta ahora sólo la nostalgia activa de un tipo de cine, obstinado, radical, comprometido. Montando la tercera versión de su film *Sicilia!*, los Straub dan una clase magistral de cómo se construye estéticamente una cierta ética del cine. Forma y contenido se unen para desvelar los secretos del proceso de montaje, cirugía sin cicatrices a la vista porque no corrige, erige. Y a través de esta intimidad generadora, vida privada del film, Costa revela la intimidad de la pareja. Porque, como el cine, los Straub son el resultado de lo que se ve y lo que no, de lo que está y lo que se intuye.

Aunque es en el corto *6 Bagatelas* donde descubrimos la escena más íntima. Entre la ropa tendida, estirado en un banco de su jardín, Jean-Marie habla de todo y de nada mientras Danièle cose unos pantalones. Poco después, interrumpiendo el discurso del marido, Danièle le hace entrar en casa. Va a llover y Jean-Marie le recuerda la colada, como si no quisiera abandonar el plano que tanto ha disfrutado en ocupar. La réplica de Danièle es directa (que se mojen, ya se volverán a secar) y Straub no tiene ya excusa para alargar su momento y salir del encuadre. Pero no se calla. Eso nunca. Refunfuñando primero para sí y luego gritando para Danièle, insiste: “*Las sábanas están secas... Las sábanas están secas!*”

En ambas películas Danièle permanece a un lado o en la oscuridad, de espaldas, más callada que Jean-Marie, pero no menos activa. Porque a pesar de llamarlos con el apellido de él, ella nunca se borró bajo su sombra. Al contrario. La imagen que se desprende de ella en esos trozos de vida que son las películas de Costa es la de una mujer dura, tajante, con las ideas tan claras como él pero con la lengua más afinada. Porque Danièle, cuando habla, corrige, incisiva, ante las tortuosas divagaciones de su marido. Compensación equiparable a esa dualidad entre rodar y montar, fotograma y corte, voz y silencio, de cuya suma necesaria está hecho el cine.

Con 50 años de vida en común y 22 películas, los Straub se tratan de usted. Se gritan, se insultan, pero se entienden. La prueba está en cada fotograma discutido, que sólo es aprobado si es por unanimidad en *Où gît votre sourire enfoui?* Pero llega el final de la película y lo que era un curiosear por la mirilla adquiere el halo de un terrible presagio. Después de mirar por el ojo de pez que da a la sala donde se está acabando de proyectar *Crónica de Anna Magdalena Bach*, Danièle sube unas escaleras y desaparece. Jean-Marie parece seguirla pero no lo hace —quizá atento, como siempre, a la cámara—. Se sienta en un escalón y tose (*hace 40 años que toso*, dice en un momento del film) royendo su cigarro, mientras simula tocar el clavicémbalo que oímos de fondo.

Straub queda solo, cansado, pero sigue. La noticia de que prepara un corto lo confirma. Perseverante, Jean-Marie Straub continúa adelante aunque nada siga igual, con esa idea de posponer el cambio que nos recuerda a Danièle Huillet y su colada.

Joana Hurtado Matheu

Revival paulino

Giorgio Agamben

El tiempo que resta. Comentario a la Carta a los Romanos
Trotta, 2006

Llama la atención, aunque a decir verdad a uno a estas alturas de la película no le extraña ya casi nada, las referencias crecientes a personajes o textos del santoral, bíblico o apostólico, y así, si hace poco nos invadía la “moda Judas” —a la que me referí en otro lugar— ahora parece que quien brilla por su presencia apabullante es Pablo de Tarso, y lo que realmente sorprende es que quienes traen a colación al artífice de la fundación del cristianismo como institución —considerado muchas veces como un arribista sin escrúpulos, un chaquetero de tomo y lomo, y un misógino de armas tomar, véanse las descalificaciones del filósofo normando Michel Onfray— son filósofos a quienes se podría situar en horizontes netamente profanos, y hasta materialistas. Ahí están algunos de los más preclaros representantes del pensamiento resistente y crítico actual, pensadores empeñados en la lucha contra la estupidez ambiente, Alain Badiou que habla del apóstol como el “fundador del universalismo”, Mehdi Belhaj Kacem siguiendo a la vera del maestro francés, Slavoj Žižek considerando al de Tarso como el “primer Lenin”, organizador de vanguardias, por no referirme a otros de menor renombre. Si éstos, no obstante, centran su mirada en los aspectos relacionados con la refundación del sujeto revolucionario, por la senda de un marxismo postal-thusseriano y otros post, el italiano Giorgio Agamben toma como centro de gravedad la tarea de “restituir a las Cartas de Pablo su rango de textos mesiánicos fundamentales de Occidente”.

Vayan de todos modos, antes de entrar en harina, un par de puntualizaciones con respecto al santo aludido: por una parte, no estaría de más tomar con pinzas al personaje y sus textos, que en cierto sentido podría considerarse casi como “un ser de ficción” —precisamente por todo lo que se ha escrito de él—; por otra, nada hay que objetar a las referencias apostólicas o a cualquier otra, ya que como dijese Aristóteles en su *Retórica*, qué es la filosofía sino la capacidad de relacionar por medio de metáforas, analogías...distintas ideas y palabras.

Desde la enunciación de intenciones con la que se inicia el libro, y que he transcrito líneas más arriba, parece claro que los otros intérpretes paulinos antes nombrados están en el punto de mira de Agamben, por su visión escorada del mensaje de Pablo...y por el olvido —coincidente con el olvido tanto de la Iglesia como de la Sinagoga— del carácter absolutamente mesiánico de los escritos del epistólogo. Convertido en filólogo puntilloso, mostrando plena probidad hacia algunos términos de Pablo (*Klétos*, *Aphorisménos*, *Euaggélion*, *Katargein*, etc.) y en intérprete

riguroso —téngase en cuenta que analiza fundamentalmente las primeras líneas del texto nombrado en el título de la obra y del seminario que dio lugar a ella— de la literatura paulina, por momentos parece que estuviésemos ante un escrupuloso rabino, de los que hila fino al leer el Libro. Destaca desde el inicio que lo que le interesa especialmente es “incidir en la aporía que afecta a la estructura misma del tiempo mesiánico, la conjunción particular de memoria y esperanza, de pasado y presente, de plenitud y deficiencia, de origen y fin que ello implica”, es decir, el estudio de la concepción del tiempo que está en juego e “intentar comprender el sentido y la forma interna del tiempo que Pablo define como *ho nyn kairós*, el ‘momento presente’” (estado de la naturaleza, de la ley y de la gracia correspondiendo a la tríada judíos, paganos y cristianos); se muestra así el italiano seguidor de Michel Foucault que no olvidemos se empeñaba en llevar a cabo una “ontología del presente”. La lectura se realiza en paralelo a nuestros tiempos y con contemporáneos se las ve: Rancière, Derrida, y con las interpretaciones sobre la actualidad, y recurre para ello a rastrear por los intentos por “micrologías” de Adorno, al extraño y pesimista sentimiento mesiánico de Kafka, a las teorizaciones sobre la excepcionalidad de aquel “apocalíptico de la contrarrevolución” de nombre Carl Schmitt (“*ex-ceptio*, captura de lo que está fuera”), y especialmente a aquel anunciador de un “mesianismo sin mesías”, Walter Benjamin, de quien por cierto es estudioso y editor el filósofo italiano. Precisamente cerca de la interpretación anarco-nihilista de este último se posiciona Agamben, frente al mesianismo de clase de Marx, el de partido de Lukács, o el ético-libertario y rebelde de Stirner.



“inoperantes” o “suspendidas”... derivas eruditas por las aguas de un “mesianismo nihilista”, que nada tiene que ver con “el universo kafkiano de la gracia” ni con el “universo kafkiano de la ley” ni con otras interpretaciones ya mentadas.

Iñaki Urdanibia

United Nations Plaza

www.unitednationsplaza.org

El pasado mes de octubre asistí al seminario inaugural de la United Nations Plaza (UNP), el grupo de trabajo y debate, con sede en Berlín, formado tras la suspensión de Manifesta 6 —que se hubiese celebrado en la ciudad de Nicosia este otoño pasado—, gracias a la iniciativa de Anton Vidokle (uno de los comisarios de la extinta M6), con la colaboración de Liam Gillick, Boris Groys, Martha Rosler, Walid Raad, Jalal Toufic, y Tirdad Zolghadr, entre otros. Estructurada en una serie de seminarios, talleres y residencias, abierta a todas las personas interesadas en participar, la UNP recupera el concepto original de la M6: la puesta en marcha de una escuela de arte experimental, en la tradición de las universidades libres, cuyo antecedente directo sería la norteamericana Black Mountain College fundada en 1933.

Bajo el título de *Histories of Productive Failures: from French Revolution to Manifesta VI* (Historias de fracasos productivos: de la Revolución Francesa a Manifesta VI), estas tres primeras intensas jornadas de debate pretendían sentar las bases del funcionamiento futuro de la UNP a partir de la experiencia fracasada de Nicosia. La primera jornada, que contó, entre otros, con la participación de Haris Pellapaisiotis, Mete Hatay, y Anselm Franke, se convirtió en el primer debate público jamás celebrado en torno a las posibles causas del fracaso de la M6. Uno de los argumentos más repetidos fue la supuesta falta de conciencia política de los comisarios en su cualidad de media-

Cortesía de unitednationsplaza



Imagen de la inauguración de las jornadas "Histories of Productive Failures: From French Revolution to Manifesta 6"

dores en el conflicto. La segunda jornada fue liderada por el artista Liam Gillick, que disertó sobre cinco posibles modelos de trabajo en relación al fracaso, asociados a su propia obra. Su intervención fue contestada por Maria Lind (directora de IASPI, Suecia), quien abogó por la consideración del fracaso como parte del propio proceso de investigación. En la tercera y última jornada, el crítico y autor Diedrich Diederichsen impartió un seminario en el que relacionó dos diferentes tipos de fracaso: por un lado, la posible discontinuidad comunicativa entre emisor y receptor (ej.: en el contexto de un seminario como éste), y por otro, la naturaleza esquiva de los ideales colectivos en situaciones de aspiración política con falta de referentes. Todas las sesiones se desarrollaron en las dependencias administrativas de un antiguo supermercado del este de la ciudad: un sencillo espacio intervenido por los arquitectos Nikolaus Hirsch y Michel Müller, que han reconfigurado el lugar en un flexible espacio público de encuentro, mediante un sencillo sistema modular.

El objetivo del seminario de elaborar modelos de trabajo que trascendiesen las tradicionales barreras entre investigación, educación y *display* quedó pendiente de cumplir. Pese a las buenas intenciones, hubo un excesivo énfasis a la hora de intentar secularizar el concepto del fracaso más allá del dramatismo del término, y se cayó en la contradicción de presentarlo como éxito. United Nations Plaza continúa a lo largo de 2007.

Aimar Arriola



100% proof exists to empower artists and arts professionals working in English.

100% proof specialises in editing and proofreading printed matter including artists' books, catalogues, journals and publicity materials.

100% proof is a collective of native English speakers editing texts with particular attention to:

spelling
grammar
punctuation
terminology
references

www.100percentproof.org
editor@100percentproof.org

Any profits generated by 100% proof are used to commission creative dissent.
100% proof supports www.gearjournal.com

Apirilak 27 - 20:00 - Artiaeh Fabrika Zaharra - Zorrozaurre - B ilbao

GALLETERAK Oroimen bizia



Emakume talde baten oroimen historikoa berreskuratzen duen proiektua, emakumeen lana, emantzipazioa eta borroka irudikatzen dena.

www.galleteras.net

www.pipublikararak.net/blog

arteleku

tv



Alain Badiou

Ahora puedes seguir en directo todos los actos que se celebran en Arteleku, aunque no puedas desplazarte hasta el centro.

Orain zuzenean jarrai dezakezu Artelekun gertatzen den guztia, bertan ez bazaude ere.

Now you can follow all the events at Arteleku, even though you can not be there in persone.

<http://www.arteleku.net/artelekutv/directo>

*conferencia de Alain Badiou retransmitida el 9 de Octubre de 2006

ZE HAR IS A CONTRIBUTOR TO:

DOCUMENTA
MAGAZINES



arteleku



Gipuzkoako Foru Aldundia
Diputación Foral de Gipuzkoa