

Comunidades artísticas universitarias

Respuestas parciales desde exterioridades críticas

Artistic Learning Communities

Partial answers from critical externalities

Blasco, Selina¹; Insúa, Lila²

1. Universidad Complutense de Madrid, Facultad de Bellas Artes, Departamento de Historia del Arte, selinab@ghis.ucm.es

2. Universidad Complutense de Madrid, Facultad de Bellas Artes, Departamento de Dibujo y Grabado, lilainsua@art.ucm.es

Resumen (Times New Roman 12, negrita)

El texto se plantea como un juego de preguntas/respuestas en el que situar piezas que componen comunidades de aprendizaje que relacionan la universidad con instancias que operan en el interior de otras instituciones, dibujando un afuera difuso que se relaciona críticamente con ella

Palabras clave: Comunidades Artísticas de Aprendizaje, Universidad, Investigación Artística, Crítica Institucional

Abstract (Times New Roman 12, bold)

This text is presented as a set of questions/answers in which to situate pieces that compose learning communities that relate the university with instances that operate within other institutions, drawing a diffuse outside that is critically related to it.

Key words: Artistic Learning Communities, University, Artistic Research, Institutional Critique

Un *call for papers* es un brindis al sol. Cuando hace cuatro años empezamos a investigar sobre comunidades artísticas universitarias teníamos la sensación de que, en nuestro contexto, los centros oficiales encargados de la formación de artistxs – eso que llamamos facultades de Bellas Artes- no se identifican a sí mismos en esta condición de colectividad ni, tampoco, se reconocen como agentes activos en el sistema cultural. Pensábamos que estos dos factores no son independientes, sino que están relacionados entre sí. Y también lanzábamos, a modo de hipótesis, la idea de que esta situación ha condicionado y condiciona las vías y los modos en los que se articula la incorporación de estas instituciones docentes a las narraciones de la modernidad y del presente. Unas y otros podrían plantearse, a nuestro juicio, de otra manera, porque lo cierto es que lo que domina en estas narraciones es silencio y/o indiferencia.

En aquel momento partimos de una serie de preguntas que quedaron recogidas en la web del proyecto en el que nos pusimos a trabajar, Exterioridades críticas, junto a una serie de reflexiones más extensas y pormenorizadas que, por estar allí, no es el caso desarrollar aquí. Por eso a continuación repetimos únicamente las cuestiones sobre las que nos interrogábamos, formuladas por un grupo de personas mucho más extenso que las firmantes:

¿Por qué se relacionan tan a menudo las prácticas culturales con formas de aprendizaje disidentes? ¿Por qué confiamos todavía hoy en las prácticas artísticas cuando pensamos en una sociedad emancipada? ¿Sería posible incorporar saberes y haceres externos para construir un status quo diferente? ¿Está el conocimiento patrimonializado por las instituciones oficiales? ¿Cómo desvelar y poner en cuestión los mecanismos de apropiación del conocimiento que imponen las instituciones hegemónicas? ¿Sería posible incorporar saberes y haceres externos para construir un status quo diferente? ¿Por qué las universidades de artes no se reconocen a sí mismas como comunidades? ¿Cómo activar la incorporación de las comunidades artísticas y culturales de aprendizaje a las narraciones de la modernidad y del presente?

Como recurso para articular el pensamiento, las preguntas son una huida hacia delante. Hace ya mucho, muchísimo tiempo, que dejamos de ser optimistas y de sentirnos capaces de proponer explicaciones globales a fenómenos complejos. Sentimos que escapan a nuestra comprensión, y hacer preguntas –buenas preguntas, solemos decir- parece una salida. Es verdad que puede no ser tarea fácil, pero no deja de ser un parche; en realidad, seguimos persiguiendo respuestas incansablemente.

Esta sección de la revista, además de habernos dado mucho que pensar sobre el grado de inteligibilidad de lo que preguntamos y a quiénes llama y qué interpela, reúne un ramillete de reflexiones, datos y explicaciones que queremos pensar como respuestas, líneas que dibujan un aquí y un ahora de una exterioridad difícil de acotar. A veces, el exterior se ha de-

limitado como lo que no es o como lo que no se quiere que sea: no exótico, no distante, no masculino, no neutral... Diego Posada lo describe como “exterioridad abyecta”, contaminada de afectos, pasiones y creencias; una especie de agente patógeno que quiere infectar, colándose por un agujero, “un espacio legitimado para la producción del conocimiento”. Recurrentemente, aparece como un espacio popular, cotidiano, doméstico, rural, limítrofe... Lo que Virginia López, a propósito de Habitantes Paisajistas, llama “contexto local de desarrollo”. En cualquier caso, es una exterioridad difícil de atender. Fernando Colmán habla de “valorar las producciones que se hacen al borde”, pero más interesante que ocuparse de unas producciones previsibles, por mucho que estén en ese lugar, nos parece que, cuando denuncia la indiferencia de la institución respecto a lo que ocurre en su exterioridad, describa ésta más allá del sistema y la producción artística, como algo que tiene que ver con aquellas “tensiones que son parte del día a día de los alumnos y la sociedad civil”. Esta exterioridad se reconoce como un vacío que las universidades de arte no cuida porque consideran que sus causas son –y sigo citando– “actividades que proponen una línea hegemónica de producción artística que se conforma de agrupaciones de artistas, algunos centros culturales y personalidades de la elite social paraguaya”.

Tirando del hilo del optimismo que afirma que existe, todavía, la posibilidad de la respuesta (parcial, la llamamos en el título, porque la asumimos con inseguridades), celebramos que hemos recibido, sobre todo, crónicas de experiencias; casos contados desde el intento de construir cosas que modifiquen un status quo lleno de problemas, que se abordan porque se han vivido, no porque se hayan elegido como “tema”. Ahora que escribimos cuando el año termina, época de banquetes y conversaciones, celebramos también el realismo de lo que nos ha llegado, su materialidad. Un call for papers es, también, una comida de traje. Y como pasa cuando hay generosidad, siempre sobra. En los textos que siguen afloran, además de otros textos y materiales, muchas reflexiones sobre aspectos que están en el meollo de las prácticas artísticas: las luces y las sombras de los sempiternos proyecto y proceso, o lo post representacional, por poner solo un par de ejemplos y no agotar aquí lo que se ha de leer más adelante. En realidad, mucho de lo que hay en esta sección es crítica institucional, distintas posibilidades de lo que se puede decir sobre aprendizajes a través del arte, recorridas por la preocupación compartida de la dificultad de contar lo que se hace.

Vamos a ello.

Uno: ¿Por qué se relacionan tan a menudo las prácticas culturales con formas de aprendizaje disidentes?

Llamar culturales a las prácticas es un modo de abrirlas, de no pensarlas solo en términos artísticos o, ni siquiera, como creación. En esta sección de la revista las hay, efectivamente, muy diversas. Unas son más, digamos, naturales, como la exposición, el museo, o las acciones caminadas. Otras menos, como los comensariados o las re-públicas raras. En el ejercicio de su puesta en acción se presentan y se proponen como formas de aprendizaje. Hasta en

los casos en que han surgido al calor de un contexto universitario, se observan en ellas lecciones posibles, pero ausentes y extrañas en la universidad.

Por ejemplo, en la exposición que hizo el grupo laSia en la sala de exposiciones Axular en el Bizkaia Aretoa, el espacio se entendió como “un lugar de expansión e intensificación” de un seminario centrado en “procesar, mostrar, debatir, las posibilidades y dilemas que ofrece el arte entendido como investigación”. Cuando la exposición como práctica cultural se centra en la educación, los aprendizajes resuenan en el mundo más allá de la torre de marfil. Por eso, en el texto de Veva Linaza se habla de “puertas abiertas”. En este caso, lo que se recogía en la galería de arte eran los registros de diferentes acciones. Sin embargo, Emma Brasó describe una experiencia que consideraba la sala de exposiciones de otra forma, como un lugar en el que pasan cosas, en vez de mostrarse. En su relato también se reflexiona sobre la exposición de la educación, con la peculiaridad –no excepcional, pero infrecuente- de que la sala está en la propia universidad. La exposición trataba de los efectos de las políticas que someten a la universidad a una constante evaluación sobre su rentabilidad, pero el aprendizaje “disidente” que se planteaba allí no era solo temático, sino que se ampliaba a la manera de trabajar con los estudiantes a través de un ejercicio sobre los mecanismos del lugar que habitan, la academia.

Los casos que relata María Montero no son estrictamente formas de aprendizaje disidentes, pero aspiran a proponer diferencias en la educación reglada en la que se insertan. En su texto, entre otras cosas, relaciona parte de la genealogía del educational turn con situaciones específicas de la academia y con la oportunidad de insertar nuevas formas en las instituciones museísticas, apuntando también a la instrumentalización de lo educativo en el campo de lo curatorial como parte de los procesos de capitalización de la cultura desde planteamientos neoliberales.

Por su carácter de “lugar de roce, de impureza”, las bibliotecas universitarias son lugares de potenciación y reconocimiento de disidencias. Javier Pérez Iglesias y Marta van Tartwijk subrayan que pueden funcionar como un dispositivo que cuestione “la legitimidad de su cuerpo de saber, que abra poros y dudas”, y que esto sucede cuando se sirven de “estrategias que, lejos de cosificar la alteridad, recojan su capacidad para producir diferencia”, incluyendo en sus colecciones documentos que –recogemos sus palabras- hasta hace un tiempo no muy lejano eran considerados como “indeseados”, “desechados”, vistos como “no libros” y, por lo tanto, ajenos a los afanes bibliotecarios de crear colección.

Las prácticas culturales que se reúnen en las páginas que siguen se proponen como disidentes en sus objetivos, sus contenidos y sus herramientas, pero también es interesante que, en algunas ocasiones, las desviaciones se planteen en el propio hacer de los textos. En el de Diego Posada, el descuido de la escritura no es falta de atención, sino humildad. Humildad, dice, “no en el sentido de sumisión y docilidad”, sino en el de sencillez sumada a creatividad, dos cualidades aprendidas de Fidelina, una mujer sabia –su propia abuela- que no llegó

a terminar la escuela primaria. En el de Antonio Ferreira, el deseo es “hacer tartamudear esta coreografía del poder que es la conferencia sobre diapositivas”. El extrañamiento de los sistemas de comunicación del conocimiento que asumimos con naturalidad y absoluta ignorancia viene de mano –de su mano- a través de una prodigiosa tarea de destrucción y reconstrucción de la herramienta.

Dos: ¿Por qué confiamos todavía hoy en las prácticas artísticas cuando pensamos en una sociedad emancipada?

En un contexto de aprendizaje, confiar en que el arte puede contribuir a la emancipación social podría partir, quizás, de adoptar las definiciones de la universidad que potencian su condición de refugio, de comunidad de deseos. Esta idea (a lo Roland Barthes), nos llega de mano de Veva Linaza. Javier Pérez Iglesias y Marta van Tartwijk plantean, desde la evidencia de que las bibliotecas universitarias son públicas, que las prácticas artísticas pueden contribuir a la emancipación social cuando se extienden a lo público y cuando lo permean. Llaman a imaginar mecanismos de apertura y a no confiar en la uniformidad ni en la especialización de lxs usuarixs “en función de que sean investigadoras, académicas, estudiantes, kellys, trabajadoras de un centro geriátrico o niñas”. “Si alguien tiene algún motivo para buscar algo en cualquier biblioteca” – dicen- “debe tener acceso a ella.”

Las prácticas que María Alcaide puso en juego tenían como objetivo emancipador “recuperar la agencia” del artista que trabaja en marcos institucionales a través de tácticas de apropiación de sus propios recursos. Habla de luchar “contra la objetivación obsesiva” de la academia y del museo, de la cosificación del artista a través de la negación de su cuerpo, de su invisibilización. También de las paradojas del artistx investigadorx que accede a posiciones en estas instituciones y que se enfrenta a experiencias de desafecto y falta de cuidado hacia sí mismx, hacia sus investigaciones y hacia sus creaciones. El rango de acción social de las respuestas a esta violencia institucional que pueden impulsarse desde la creación podría extenderse, en un ejercicio de imaginación especulativa, a otras instituciones que no sean la universidad y el museo. También nos puede llevar a pensar en un funcionamiento de la institución que soporte y haga visibles sus propias fragilidades

Confiamos en la potencia emancipadora de las prácticas artísticas en casos en los que señalan aspectos incómodos o desajustes en la sociedad que interfieren los derechos culturales y proponen modos y herramientas transformadoras. Al cuestionar la nomenclatura de 24 calles de Madrid con nombres de ciudades gallegas deturbadas elevando una instancia oficial, Matías Daporta aspira a activar las posibilidades de la ciudadanía de mover la maquinaria institucional. Evidenciar la absurdidad del diseño de la burocracia, su irracionalidad consustancial, insertándola en un proceso de petición/respuesta, pone en cuestión la presunta racionalidad del sistema.

Tres: ¿Está el conocimiento patrimonializado por las instituciones oficiales?

Al trazar la genealogía y el devenir de su grupo, laSia nos recuerda que, en la medida en que la academia sea el lugar de las ideas (Sloterdijk) o una heterotopía con leyes incomprensibles para la ciudad (Foucault), será un lugar de patrimonialización. Esto es así. Sin embargo, es importante remarcar que, en las aportaciones recibidas, la patrimonialización del conocimiento aparece, más que a través de sus evidencias –como la que recoge el texto de María Montero en relación a la que lleva a cabo el museo con los saberes que adquiere al interrelacionarse con agentes jóvenes–, a través de sus resistencias, porque lo que dominan, con mucho, las iniciativas que, desde dentro, propician mecanismos para sacar ese conocimiento fuera, para compartirlo. Intentar que no sea un saber que solo circula dentro del cauce del museo o, sobre todo, de la universidad.

Cuatro: ¿Cómo desvelar y poner en cuestión los mecanismos de apropiación del conocimiento que imponen las instituciones hegemónicas?

Si atendemos a la cantidad de actividades y acciones que problematizan la apropiación del conocimiento que se plantean desde la propia academia, hay que decir que es desde dentro desde donde, en gran medida, esta patrimonialización se pone en cuestión. Y no solo se señala y se censura, sino que se proponen modos de dar la vuelta a la tortilla y establecer cauces para salir de la situación. En el texto de Fran Quiroga, Andrea Olmedo y Laura Dopazo, después de denunciarse la secular consideración de que “el saber válido era solo aquel que emanaba de la universidad”, se explica que el Programa de Estudios en Mano Común PE-MAN surge, precisamente, para abrir brechas en ella desde dentro.

Este dentro es “el ámbito de lo posible”. Javier Pérez Iglesias y Marta van Tartwijk dicen: “Nos empeñamos en reinventar las instituciones pero a veces –como en el caso de las bibliotecas, que creemos que es un buen ejemplo– estas llevan implícitas un poder de intervención que no necesita nuevos inventos sino otras formas de mirar, de imaginar y de habitarlas”.

Cinco: ¿Sería posible incorporar saberes y haceres externos para construir un status quo diferente?

El afán propositivo de nuestros interlocutores se despliega en multitud de saberes y haceres que no están y que deberían ocupar un lugar. Esta pregunta es la que ha generado más y más variadas respuestas, y aquí va un resumen apresurado y un poco inconexo de algunas.

Se puede empezar por las bibliotecas universitarias, en las que los saberes no canónicos entran a través de formatos que, como las autoediciones y los fanzines, recogen las voces de “quienes han sentido que tenían algo que decir al margen de los canales establecidos”: comunidades queer, movimientos sociales, anarquismos, feminismos... Pero no solo se trata de recopilar documentos, sino que las propias bibliotecas deben ser “lugares en los que se cree y en donde se generen aprendizajes desde el hacer”; de este modo, funcionarían como canal potenciador para la existencia de saberes diferentes, de formas no necesariamente normalizadas y de visibilización de canales de distribución poco habituales.

La investigación desde la práctica artística también propone status diferentes para la creación en el que la poética se una a la producción y, precisamente por eso, activa momentos como el de la escritura. Veva Linaza habla, por ejemplo, del papel de ésta “como proceso de redefinición de los sujetos” y de cómo se introducen en ella modos que incorporan la experiencia y lo vivencial. Ambas cosas son indispensables en la interlocución directa con los edificios que establece Nicholas Callaway, propiciando que se cuenten a sí mismos de otra manera. La descripción de cómo es posible llevarlo a la práctica es un buen ejemplo de hasta dónde puede llegarse cuando se abandona el lenguaje discursivo del historiador y se pone en juego otro en el que son las cosas las que hablan, doblando los saberes tradicionales del arte: “se ha ido tejiendo” –dice- “una nube en cuatro dimensiones de espacios, muebles, imágenes, acontecimientos, usos y personas que desafía la estructura lineal que suele definir la labor historiográfica. Se ha llevado a cabo sin ninguna meta o hipótesis más allá de esto: aumentar nuestra experiencia del entorno, aprender a ver, y conseguir que las paredes hablen”.

La diversificación de las percepciones es una de las vías que adopta la contra- educación, pero hay muchas más en los textos de esta sección: invitaciones a acudir a prácticas aparentemente lejanas en modos y temporalidades como el carnaval (esto, con Esther Gatón); ejercicios para dotar de expresión jurídica a las experiencias (vía Matías Daporta); entrenamientos en procesos de gobernanza y “mecanismos de gestión colaborativa” desde contextos ajenos a la educación reglada como es el de los montes vecinales gallegos; maestras de vida, como Fidelina, que saben lo que sería necesario aprender en la universidad... Con todo ello podrían activarse multitud de nuevas asignaturas. En un Máster de Historia del Arte Contemporáneo y Cultura Visual duele que la que se propone crear sea una de “Arte de la primera mitad del siglo XXI”. La pone en marcha el grupo de alumnas que conforma Candela (una de las partes del status quo que pide a gritos ser modificado es el de la relación docentes/estudiantes), y el mensaje que transmite es claro: no hay lo que tiene/tendría que haber. Y que no esté es un síntoma de la imposibilidad de la formación artística oficial de situarse en el presente, en “aquello con lo que se vive” que denuncia Esther Gatón. Y lo desarrolla de esta manera: “los programas oficiales no pueden adaptarse a casos particulares sino que están planificados, utilizan recursos universales y suelen repetirse a lo largo de los años”. En ese tiempo largo –que acaba siendo en gran medida anacrónico, añadimos nosotras- “tenden a generalizar maneras de trabajar y pensar”.

También, por supuesto, se insiste en la necesidad de interconexión. Las Candela hablan de “híbrido entre práctica artística, práctica comisarial y práctica educativa”. Y en el PEMA, de un “diálogo de saberes entre esferas de conocimiento tradicionalmente inconexas como son la académica, las instituciones artísticas, los movimientos sociales y las comunidades rurales”; un diálogo que implica procesos de transducción. No importa que esta necesidad se repita, como una cantinela, porque es difícil de lograr. Lo que está claro es que el cruce

entre disciplinas es un primer paso para escapar a los resultados previsibles que se dan en la universidad, muy condicionados por el ejercicio mecánico de aprendizajes técnicos compartimentados. En nuestros programas oficiales de formación artística, solo en las asignaturas de proyectos es posible afrontar lo mixto, pero con muchas dificultades, porque ese aprendizaje adquirido en el que se han trabajado técnicas por separado y de manera propedéutica; es decir, confiando en que hay un perfeccionamiento progresivo, echa raíces, está bien asentado y no es fácil desestabilizarlo.

Como los procesos de acumulación de materias, por insólitas que sean, pueden quedarse en sumas y sigue que transforman poco, es recomendable, también, proponer instrumentos que activen otros modos. Alba Soto, en su afán por explorar procesos artísticos que no están contemplados en los programas oficiales dentro de las propias aulas, y consciente de la necesidad de “hacer evidente la falta de herramientas de aprendizaje en las escuelas de Bellas Artes relacionadas con la exploración y la apropiación del territorio”, pone en práctica ejercicios que tienen como objetivo “abrir caminos perceptivos y sensitivos”, con metodologías “que sean intrínsecas al arte, pero que no se potencien en las asignaturas como competencias fundamentales para la creación”. Una podría ser la metáfora; la que ella propone es la de la aldea. Y aunque no es estrictamente un método, la resistencia también cuenta como modo. Veva Linaza, con Braidotti, reflexiona sobre sus matices: “Resistir es continuar en una actividad basada en la relación de subjetividades, para que entren en juego sus diferencias y así se potencien mutuamente. La resistencia necesita de la generación de un proceso sostenible, que se mantenga durante cierto tiempo, que considere no solo el *chronos* institucional (lineal) sino que tenga en cuenta otras temporalidades: vitales, ocasionales, con sus interrupciones, bifurcaciones, sincronías. Resistir se basa en la posibilidad de permitir que convivan diferentes intensidades, y que las fuerzas y los afectos generen procesos de transformación y devenir.

En relación con las intensidades, las fuerzas y los afectos, hay modos que propician maneras/haceres: el de la comida es recurrente. Así, por ejemplo, el comensariado de Candela, un “modo de existir dentro de la institución a través de lo que podemos considerar prácticas parasitarias” que se nutren “del alimento de su huésped, (sea el museo, la ciudad, una exposición, una institución educativa) sin que éste se vea beneficiado o perjudicado, y, en el proceso, invita a otras personas, sus comensales, a formar parte del banquete”. Y en los actos de encuentro cotidianos de la re-pública rarita se sigue el modelo de las onces, “un tipo de merienda colombiana que se toma en las tardes, usualmente en familia, en el que la conversación es igual de importante que los alimentos”.

Seis: ¿Por qué las universidades de artes no se reconocen a sí mismas como comunidades?

Desde luego, es evidente que se reconocen sobre todo en la rebelión y la protesta, en sus posibilidades para conquistar territorios en disputa. La utopía de disidencias sexuales de la re-pública que acabamos de mencionar usa el rechazo para “accionar en comunidad y fanta-

sear en colectivo. Y en el texto de Fernando Colmán en torno a lo ocurrido en los disturbios que tuvieron lugar en la universidad de Asunción que desencadenaron el movimiento #UnaNoteCalle, se refiere el papel de la protesta en la creación de comunidad estudiantil. El despertar de las quejas puede ser académico (contenidos disciplinares, técnicas para abordarlos), pero, como hemos dicho más arriba, deriva hacia exterioridades necesarias y exige violencia para que haya transformación. Es sintomático que la protesta cohesione a lxs estudiantxs. Los posibles cambios institucionales que deriven de ella son movimientos de reacción ante la acción, más que una construcción interna de la disidencia, y a veces se hacen esperar, porque ocurren en diferido. Esta construcción interna de la disidencia, aunque sería absolutamente deseable, no es frecuente. Dice Esther Gatón: “algo que la educación oficial no puede ofrecer y no obstante necesita, es la generación de posiciones que le contradigan”.

Siete: ¿Cómo activar la incorporación de las comunidades artísticas y culturales de aprendizaje a las narraciones de la modernidad y del presente?

La respuesta estaría en usar al máximo los canales que las abren, visibilizando los existentes y construyendo nuevos. Hacemos nuestras las palabras de laSia: “No queremos conformarnos como grupo endógeno, autosuficiente, ensimismado, asfixiado en su propia trama por devanar una y otra vez la misma madeja. De ahí que desde el principio, las actividades que se plantean impliquen establecer vías de relación con el exterior; en contextos afines que amplíen el círculo: no en una estructura concéntrica, sino que lo abran, lo interrumpen y se bifurquen las circulaciones. En las acciones... aparecerán los colaboradores, que comenzarán secundando las acciones pero que pasarán a tomar la iniciativa incorporando al grupo sus propias trayectorias”.

No estamos solas; un *call for papers* es una invitación a un baile.

Ocho: ¿Qué puede aportar la sociedad civil al aprendizaje de las comunidades artísticas?

Somos universitarias y somos sociedad civil. Y, sin embargo, el haber formulado esta pregunta dice mucho de hasta qué punto nos pensamos fuera de ella. Lo que podemos aportar está, aunque sea parcialmente, en los textos que siguen.

Pasen y lean.