

¿ y ahora qué ?
marina vaquero latorre

Niub: 16083723
Trabajo final de grado, Curso 2014-2015
Facultad de Belles Arts, Universitat de Barcelona
Tutorizado por Fernando Hernández-Hernández
Departamento: Pedagogías Culturales

resumen

En este trabajo hago una reconstrucción de mi formación en la facultad de Bellas Artes en relación a su contexto. Para ello, se lleva a cabo una investigación narrativa que se configura a partir de las conexiones que emergen entre el relato autobiográfico, el texto reflexivo y la narración evocativa. Se trata de una investigación basada en las artes que indaga cuestiones sobre qué está pasando en la educación de los artistas en la actualidad.

resum

En aquest treball faig una reconstrucció de la meva formació en la facultat de Belles Arts en relació al seu context. Per tan, es du a terme una investigació narrativa que es configura a partir de les connexions que emergeixen entre el relat autobiogràfic, el text reflexiu i la narració evocativa. Es tracta d'una investigació basada en les arts que indaga qüestions sobre què està passant amb l'educació dels artistes en l'actualitat.

abstract

This paper is a reconstruction of my education in the faculty of Fine Arts in relation to its context. For that, I did a narrative investigation formed by the connections that come out from an autobiographic report, a reflexive text and an evocative narration. It is about an arts-based research which inquires issues about what is happening nowadays with artists' education.

palabras clave

Reconstrucción biográfica
Investigación narrativa
Investigación basada en las artes
Formación de artistas
Capitalismo cognitivo

paraules clau

Reconstrucció biogràfica
Investigació narrativa
Investigació basada en les arts
Formació d'artistes
Capitalisme cognitiu

keywords

biographical reconstruction
narrative research
arts-based research
artists' education
cognitive capitalism

*a mi hermana
a mi madre
a mi padre*

Nous sommes quelques-uns à cette époque à avoir voulu attenter aux choses, créer en nous des espaces à la vie, des espaces qui n'étaient pas et ne semblaient pas devoir trouver place dans l'espace.

ARTAUD , *Le Pèse-nerfs*

¿ y ahora qué ?

| | |
|---|---------|
| introducción (I) | 22 |
| introducción (II) | 23-25 |
| introducción (III) | 25-30 |
| <hr/> | |
| el pasado | 34-47 |
| 1o el cuaderno de artista | 50-71 |
| 2o la conceptualización y sus contrarios y viceversa | 74-89 |
| 3o hay artistas contemporáneos | 92-103 |
| 4o la show room | 106-117 |
| <hr/> | |
| y ahora qué | 120-121 |
| <hr/> | |
| bibliografía | 126-128 |

Lo que me propongo con este Tfg es indagar en la forma como he sido enseñada durante el grado en Bellas Artes. Mi primera motivación surge de una necesidad actual: situarme a mí en el presente, entender el porqué de mis sensaciones del final de carrera (cuando me siento caótica, abrumada, indecisa y pienso: ¿y ahora qué?). Si este trabajo ocurre es porque necesito entender de qué forma se ha construido mi aprendizaje para poder posicionarme críticamente en el ahora, y, al mismo tiempo, encarar el futuro lo más conscientemente posible.

En segundo lugar, el trabajo pretende guardar una estrecha relación con mi contexto, porque entiendo que mi realidad actual está determinada por unos factores ajenos a mí que han influido directamente en el transcurso de mis experiencias. En general, me refiero a todo un seguido de cuestiones sociales, políticas, culturales y económicas que han existido durante mi aprendizaje y que quiero analizar para dar cuenta de ellas en tanto a que no me afectan sólo a mí. Más concretamente, me gustaría desvelar cuál ha sido la perspectiva educativa y artística por donde he transitado, sus tensiones, contradicciones, y zonas grises, porque considero que ello tiene parte de responsabilidad para con mi situación presente, así como la del panorama artístico colindante.

La tipología de trabajo que planteo tiene que ver con mi contacto con el mundo de la Investigación Basada en las Artes (ABR). En 4o curso entre en contacto con Fernando Hernández durante las clases de una asignatura optativa que tenía este mismo nombre. Si bien no fuimos enseñados de manera teórica a investigar basándonos en las artes, el trabajo práctico que realizamos como eje de la asignatura fue lo suficiente revelador como para suscitar un interés por la IBA, y reconsiderar mis prácticas artísticas. De alguna manera, asistir a conferencias donde lo artístico era considerado método de investigación me hizo clarificar la existencia de un terreno hasta entonces borroso. Una de las definiciones posibles para ABR que sugiere F.Hernandez citando a Barone y Eisner sería la de

“IBA como un tipo de investigación de orientación cualitativa que utiliza procedimientos artísticos (literarios, visuales y preformativos) para dar cuenta de prácticas de experiencia en las que tanto los diferentes sujetos (investigador, lector, colaborador) como las interpretaciones sobre sus experiencias desvelan aspectos que no se hacen visibles en otro tipo de investigación.” (1)

Así pues, lo que me propongo en las siguientes páginas, es indagar en mi trayectoria formativa en la facultad de Bellas Artes para dar cuenta de cosas que, por ejemplo, los datos y las estadísticas (que continuamente aparecen en periódicos y páginas web) no podrían recoger.

Como viene ocurriendo en varios aspectos de las investigaciones basadas en las artes, asumo que mi Tfg encaja con ciertas dinámicas del enfoque Construcccionista en tanto a que admito los orígenes sociales de mi saber así como su componente político; recalco la importancia del lenguaje y no considero un yo esencialista sino parte de una estructura social circundante (Hernández, 2008).

El hecho de que mi práctica consista gran parte, en una narración de mis experiencias singulares para reconstruir un determinado contexto (cultural, educativo, artístico), hace que el trabajo también dialogue con las prácticas Autoetnográficas “puesto que no creo que sea posible funcionar sin predisposiciones de pensamiento y creencia, ni mantener una posición completamente objetiva para recontar los hechos, como es el propósito de la autobiografía (Blanco, 2012), le hago saber al lector explícitamente que interpreto los hechos según mi propia perspectiva. Expongo abiertamente mi presencia en el estudio”. Esta posición sugiere que “con la autoetnografía soy actor y participante en el estudio, y en mi otro papel de autora, escribo para “entender el significado de lo que piens[o], sient[o] y hag[o] (Ellis & Bochner, 2004, p. 68 en Blanco, 2012, p. 172) y “el significado o el sentido que le ortog[o] a [mi] experiencia” (Tarrés, 2001), lo cual me deja profundizar lo que descubro por la reflexión e introspección” (Tilley-Lubbs, G.A. 2014) (2)

Para ello, la forma de transcripción de esta práctica Autoetnográfica desde la cual me siento afín para realizar este proyecto que es un estudio social cualitativo, es la metodología que sostiene la investigación narrativa que como explica Mercedes Blanco,

‘el territorio de la investigación narrativa no cuenta con fronteras rígidamente definidas, ya que más bien se caracteriza por la intersección disciplinaria, sus proponentes la consideran epistemológicamente como una manera diferente de conocer el mundo. Es decir, a diferencia del quehacer tradicional de las ciencias sociales, el narrar o contar historias no es sólo un elemento más en todo el proceso de investigación sino que, para esta vertiente, se constituye en “un método de investigación”.’(3)

Con estas bases, se me hace inevitable vincular las prácticas de la investigación narrativa con la investigación basada en las artes en tanto a que la literatura puede ser considerado un ejercicio artístico. Si bien más adelante también expondré mi uso de imágenes en el proyecto, que acaban por confirmar estas prácticas, la decisión de editar una suerte de libro para este trabajo busca también otorgarle una fisicidad específica. La impresión del cuaderno, su maquetación y otros elementos estéticos son decisiones que he tomado consciente de que sitúan el proyecto más cercano a una producción artística que a un estudio sociológico ortodoxo. Propongo considerarlo un ejercicio de búsqueda y resolución de cómo explicar la información que en él se expone.

Para componer la siguiente narración de mi aprendizaje, ha sido necesario dividirlo en cinco capítulos. Estos capítulos siguen cronológicamente los cursos que he seguido de más antiguo a presente. El primero de ellos, titulado “el pasado” funciona a modo de prelude para no olvidar aquello que precede mi entrada en la facultad; en él, se da un esbozo de las decisiones que tomé como parte necesaria de mi paso por la universidad. A continuación, le siguen cuatro capítulos que se ajustan a los cuatro años de duración del grado, de 1o a 4o. Dichos capítulos se centran en casos de estudio concretos dentro de lo general del curso y resuelven la necesidad práctica de acotar la extensión de los relatos. Estos casos son, a mi parecer, las premisas que en mí han tenido más resonancia. El título de cada capítulo es un resumen de las tensiones que en él se exponen.

Estos capítulos se desarrollan según una estructura de cinco columnas narrativas que avanzan en paralelo de manera que cada una de ellas constituye una capa del relato. Es debido a esta estructura no convencional que la lectura que plantea es abierta. (De izquierda a derecha:)

La primera columna desempeña el papel de una narrativa como memoria. Es una aproximación a lo que yo pensaba el momento en que sucede la acción narrada. La voz habla desde un presente autobiográfico en un ejercicio de escritura que intenta encarnar mi yo del pasado: mis pensamientos, mis apreciaciones, lo que conocía y desconocía... Por eso las reflexiones y preocupaciones tienen un tono distinto entre los distintos casos, puesto que conforme avanzo en el tiempo también va modificándose mi apreciación de los hechos, muy distinta en 1o que al llegar a 4o, que es el curso dónde también estoy ahora. Esta columna, como ya apuntaba, tiene un tono autobiográfico, puesto que no da cuenta de un contexto social, cultural directamente. Esta columna, sin ser autónoma por sí sola, es el punto de partida sobre la que actúan y se estructuran las demás columnas.

La segunda columna, compuesta únicamente por imágenes, es una narrativa visual que transcurre también de acuerdo con la cronología de los textos. En ella, muestro mis trabajos/ejercicios/proyectos ‘artísticos’ desarrollados durante cada momento. Si no he querido dar descripción alguna que apunte las imágenes, ha sido en firme convencimiento de que hay que dotarlas de autonomía si se está abogando por una investigación basada en las artes, si se está recalando la necesidad de replantear ciertas convenciones de la investigación para dar cabida a otras propuestas. Así pues, las imágenes son aquí métodos para la investigación etnográfica y un método para la escritura del proyecto (M. Blotta Abakerli Baptista, 2014)⁽⁴⁾. Ya que muestran algo que no se es dicho en las otras columnas, su autonomía quiere ser la misma que la de las demás. En dichas imágenes, se visualiza como yo he realizado mis proyectos artísticos, como he resuelto las demandas de la facultad, como he construido mi identidad artística. De la

La tercera columna desempeña el papel de narrativa reflexiva. En ella se rescatan conceptos e ideas que se apuntan en las columnas 1 y 2 para desarrollarlos en un contexto (cultural, social, político, educativo, artístico). Dicho de otra forma, en esta columna se completa la condición autoetnográfica porque enlazo mi propia experiencia vivida, relacionando lo personal con lo cultural. (Richardson, 2003) Como el Yo ya no es el único centro de la narración, existe movimiento en el tratamiento del sujeto narrador que se distancia o se aproxima para recalcar esta voluntad extrapoladora. Esta columna está escrita desde un espacio más atemporal que la primera, (dónde se habla retransmitiendo unos hechos inscritos en un tiempo concreto,) y la segunda (, que muestra imágenes producidas en momentos muy concretos también).

La cuarta columna es una narración evocativa dónde mi yo actual habla desde un ahora inmediato y proyectándose hacia un futuro posible. Es una forma de concluir ciertos aspectos del pasado y de la reflexión de la tercera columna. Es una exposición de lo que soy ahora en la que trato de vislumbrar la afectación que han tenido en mí los años por la universidad descritos en las columnas anteriores. Este texto se escribe de forma abierta y casi poética, dejando de lado ciertos aspectos formales propios de una autoetnografía (por ejemplo) para adentrarse en un ejercicio activo de literatura reflexiva. La Investigación Basada en las Artes me ha servido gestionar esta columna y entenderla como acción artística indagadora. Como explican Hernández y Rifá, “las poéticas etnográficas tienen objetivos similares a los objetivos del arte: desean “tocar” espectador, evocar emociones, y proporcionar perspectivas alternativas de ver el

La quinta columna, en el extremo derecho, recoge, corta, pega y presenta citas, retazos de otros textos, diálogos y conferencias que han acompañado mi trabajo. Éstos aportan una información complementaria que expande más allá de mis palabras lo que yo planteo en las columnas anteriores. La formalización fragmentaria del Tfg en general, y de esta columna en concreto, tiene como voluntad despegarse del rigor académico para considerar otra manera de presentar la información. Es por eso que no existe una forma de citación rígida y sólo algunas menciones se encuentran en el anexo bibliográfico puesto que he concebido dicha columna como un espacio para las relaciones espontáneas, al igual que ha

misma manera que el texto, estas imágenes explican mi transcurso, porque para mí era imprescindible tener en cuenta la peculiaridad de que la facultad de Bellas Artes es una activa productora de imágenes, las cuales considero que son poco interrogadas más allá de los parámetros artísticos. Estas imágenes aportan información que sale de los márgenes del texto porque las imágenes se resisten a una sola interpretación, porque pueden dar lugar a una variedad de caminos distintos de la investigación (Banks, 2010).

mundo". (5)

ocurrido durante mi proceso de indagación. He querido adaptar la idea de *resonancia* como método para amalgamar, relacionar y reconstruir los textos... Es por eso que he creído oportuno dar cabida a fragmentos de otros autores que tuvieron 'resonancia' en mí, más que apostar por el uso severo y a veces estéril de la citación: *Resonance is not only about similarities, but also about spontaneously linking elements from another person's narrative to personal meaningful new elements in my narrative.* (6)

Para ayudar a la diferenciación de las columnas, me han servido las distintas tipografías, paradigmas de una estética necesaria para la facilitación de la lectura. El sistema seguido para su redacción ha estado marcado por la constante conexión y saltos entre fragmentos, anotaciones, referencias a otros textos... con lo que no ha seguido un patrón convencional de escritura. Igualmente, aceptando que su estructura resultante del texto tampoco es la convencional, le propongo al lector adentrarse al texto para activarlo y ejercer sobre él las relaciones que le convengan para reconstruir, como he hecho yo, una trayectoria. Por consiguiente, las tensiones implícitas en lo

narrado serán también tensiones aparentes que se pueden experimentar con su lectura. Por eso recalco, como señaló Cortázar en su *Rayuela* (1984) el entender esta historia como muchas historias.

Para acabar esta introducción, rescantando la anunciada tendencia a las resonancias, informo que este Tfg ha sido un recorrido de aprendizaje muy concentrado en el tiempo, más que una amplia investigación en la formación del artista en la actualidad, si bien quiere aportar mis reflexiones al respecto. Así pues, los contenidos se han ajustado a mi capacidad de adquirir nuevos conocimientos en estos meses, y de reunir y relacionar ideas que ya tenía. En conclusión lo que se presenta a continuación es el primer ovillo para una trama que puede devenir muy extensa. (7)

La primera decisión me acecha a los 16 años. Hay que elegir un bachillerato. Claro que a esa edad una ya piensa que elegirá su futuro, que le va mucho en eso, que es tremendamente importante. Si una piensa esto es porque todos están muy nerviosos, porque ya no es un 'yo quiero ser maestro, yo quiero ser bombero', es porque todo te recuerda que pronto llegará el examen de Selectividad. Selectividad me recuerda a seleccionar. De vuelta a seleccionar lo que una va a ser. Una se siente casi incapaz de pensarse dentro de una identidad cohesionada pero ya tiene que elegir porque el examen de selectividad ahora no es como antes.

La primera decisión empieza por el bachillerato porque luego irás a la universidad, está claro. Ir a la universidad es necesario y es importante, y la vida de estudiante que mis padres recuerdan casi extasiados no es la del estudiante de secundaria como yo; es más bien la del estudiante universi-



El modelo educativo responde a una necesidad de organización y estandarización de los cuerpos. Mencionemos, por ejemplo, el hecho de que está regido por la edad del estudiante y se apoya en ella para capacitarlo y/o incapacitarlo de la toma de ciertas decisiones según el alumno va creciendo (en edad). Entonces, todos y cada uno de los alumnos tienen que tomar las mismas decisiones durante la misma edad sin tener en cuenta, por ejemplo, otras cuestiones personales. Estas decisiones repercuten con más o menos importancia a los siguientes pasos que el alumno puede dar dentro de un sistema preestablecido. Después de la Educación Secundaria Obligatoria se debe elegir entre hacer dos cursos preparatorios para lo denominado 'estudios superiores' o universidad o optar por cursar un Grado Medio, también conocido como Formación Profesional. En resumidas cuentas, pasada su etapa de ESO, donde hasta entonces todo o casi todo ha sido unidireccional y obligatorio, el alumno tiene que elegir qué hará ulteriormente por primera vez.

Así mismo, los 16 años son una anunciación social de lo que se acaece, la entrada en la edad adulta, mayoría de edad, los adultos que parecen tomar decisiones constantemente, en el supermercado, el matrimonio, las vacaciones... En su día, el rango de posibilidades a elegir eran pocas, puesto que todas ellas se insertan en un mapa muy delimitado, aunque tenía la sensación

Otra decisión es la que conlleva estar casi acabando la carrera. Si bien una eligió estudiar lo que estudió con una convicción ilusoria, lo que se afronta ahora es difícil de asimilar. Digo convicción ilusoria porque, quizás por la mencionada inmadurez, o quizás porque nadie vino a explicármelo antes (aunque F. me explicó lo que para él era Bellas Artes y fue en parte un detonante para mi elección), una se arrojó a los ideales y luego se ha ido dando cuenta que si se lo hubieran contado antes... no como se lo contó F., pero como me lo contaría yo a mí misma...

Y que al fin y al cabo esto es lo que hago. Contarme a mí misma, porque ahora me toca afrontar otra decisión. Y para recordarme que no elija de forma ilusoria, pero también que no elija si no quiero elegir, pero también que aquello que elija

| 1) Es un conjunto heterogéneo, que incluye virtualmente cualquier cosa, lo lingüístico y lo no-lingüístico, al mismo título: discursos, instituciones, edificios, leyes, medidas de policía, proposiciones filosóficas, etc. El dispositivo en sí mismo es la red que se establece entre estos elementos.
2) El dispositivo siempre tiene una función estratégica concreta y siempre se inscribe en una relación de poder.
3) Es algo general, un reseau, una "red", porque incluye en sí la episteme, que es, para Foucault, aquello que en determinada sociedad permite distinguir lo que es aceptado como un enunciado científico de lo que no es científico.

(Agamben, 2006)

tario, carpeta bajo el brazo, paso holgado y vocación. Mis padres no han ido a la universidad. Yo iré. Y es casi como la misma cosa, como si ellos hubieran estado muy afortunados y ahora quieran lo mismo para mí. Y desde luego yo quiero.

Pero hay que elegir bachillerato, no el hecho de 'ser universitario' porque eso vendrá indudablemente. Y el bachillerato cuenta. Cuenta porque en función del que elijas podrás acceder a una u otra carrera. Cuenta porque en la selectividad te examinarás de ciertas asignaturas en relación a tu bachillerato y eso determinará a qué carrera puedo optar. Siempre hay marcha atrás claro. Supongo que siempre hay una segunda alternativa. Pero no cuento con ello; ahora hay que elegir bien.

El bachillerato es como un espectro. Todo el mundo le teme y lo sufre. Yo no quiero eso. Desde luego no voy a hacer ciencias. Es algo intuitivo y rápido de decidir aun-



de estar en un momento crucial para mi futuro, en parte atizado por la no contemplación de un regreso, cambio de rumbo o múltiple elección que el sistema trata de impedir; con esto me refiero a la sensación de error que podría significar abandonar el bachiller, tener que repetirlo por no encajar en el que se eligió, perder años en la carrera hacia lo que parece ser el paradigma adulto. Llegar tarde.

Por otra parte dicha elección puede entenderse según dos proposiciones. Una, es la incapacidad del alumno de tomar decisiones por sí mismo después de un proceso de aprendizaje en el que apenas se le ha dotado de autonomía ni se le ha formado para entender cuales son sus intereses y sus necesidades, sino que bajo la rigurosidad de las asignaturas y los planos docentes, la mayoría de sus conocimientos adquiridos han sido impuestos des de un poder ajeno a él. Por lo tanto, llegados a este punto y después de su constante infantilización, el alumno puede sentir que no está preparado para la responsabilidad que se le encomienda. En la otra cara de la moneda, el alumno elige según unos tópicos asociados a cada una de las posibilidades, que entre tanto, albergan pocas maniobras. Lo que se elige, en definitiva, no es lo que se quiere estudiar, sino una posición dentro de un esquema prefijado, la calidad de persona que eres. Con esto me refiero a que, cuando una escogió el artístico lo hizo bajo unas

no siempre está en mi poder, y que seguramente muchas de estas opciones que se acaecen están ya previstas; y que entonces la elección es un mero trámite para pasar a otra cosa o quizás desde aquí puedo empoderarme y evitar esa inevitable sucesión de las cosas...

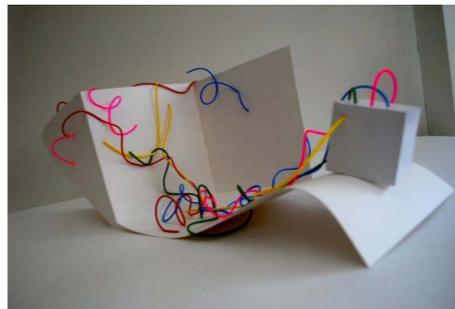
Y si con dieciséis años una empezó la montaña de lo adulto, ahora me doy cuenta que la cima está adulterada, apenas unas piedras, una explanada arisca. Ahora que podría asumirme como adulto, reniego. Pero no se trata de reprochar los pasos que di hasta ahora; ni hablar de volver atrás (!); pero de como construir, activamente, otra forma

| La escuela nace en un mundo positivista regido por una economía industrial, por lo que busca los mayores resultados observables con el mínimo esfuerzo. Los empresarios dieron respuesta a la necesidad de los trabajadores. Los mismos empresarios del XIX financiaron las escuelas públicas a través de sus fundaciones.

(La educación prohibida, 2012. Documental)

que mi madre opina que debería considerarlo, ingenierías las hay de muchos tipos y a mí se me daría bien. Desde luego yo soy más de letras aunque no sé de qué letras porque Catalán, Castellano e Inglés siempre me dieron mucha pereza... pero a mí me gusta escribir. Entonces soy de Humanidades pero hay una asignatura que es Diseño, en el Bachillerato Artístico, que suena tan bien. Sin duda el Bachillerato Económico es importante y me gustaría cursar alguna asignatura para poder entender, ni que sea, qué es la declaración de la renta. Y luego existe Filosofía, que por suerte es una asignatura común, con lo que elija lo que elija voy a dar Filosofía.

El bachillerato es como un espectro y todo el mundo le teme y lo sufre y como yo no quiero eso y tengo oído que en el Bachillerato Artístico la gente está como menos agobiada y que son creativos y que hacen cosas distintas, me da que voy a elegirlo. Mis padres temen que no me vaya a cerrar



suposiciones ideales de lo que hacer el bachillerato Artístico representaba, en contraposición, por ejemplo, a lo que hubiera significado optar por un ciclo formativo o un bachillerato científico. Escoger un Ciclo formativo, es entendido, en gran medida, como la incapacidad de alcanzar el acceso a la universidad, sea por motivos económicos o de 'capacidad intelectual'. A nivel funcional, este tipo de educación administrativa, sirve para repartir y dividir los sujetos en celdas que corresponden a distintos conocimientos. La elección del bachillerato, como éste en sí mismo, o luego la elección de unos estudios superiores, suponen un dispositivo de distribución y reorganización de los dichos sujetos dentro de los saberes preestablecidos.

Pues en el marco Occidental, las universidades se postularon desde sus inicios como lugares de élite donde se impartían conocimientos de lo que, en un consenso común de distintos poderes, era entendido por 'alta cultura'. Esta idea clasicista según la universidad es la máxima aspiración como centro de formación académica, puesto que es allí donde se imparten los conocimientos óptimos para la sociedad civil, perdura actualmente en la mente de la gran mayoría. De esta manera, el estatus social, que a priori, va a ofrecerte la universidad, lo convierte en una aspiración deseable. Con la misma tendencia, mis padres sugerían la obligatoriedad moral de ir a la universidad, puesto que

de ser 'adulto', de tomar decisiones, de seguir madurando.

Porque en la eterna distopía del nace-estudia-trabaja-muere no puedo inscribirme. No existe esta opción (como quizás se les brindó a mis padres). Entonces, tener que decidir algo es inevitable, porque aquí y ahora no hay consuelo de trabajo-de-lo-tuyo, suerte de trabajo-de-lo-tuyo, derecho a trabajo-de-lo-tuyo y muere. Porque aquí y ahora me sostengo (con ansiedad y nervios) en un limbo de posibilidades por desenterrar.

Lo artístico? Pesa más que empuja. Como siempre, una camina izando el estandarte de la auto-realización (que empiezo a sospechar que también es una

| - el neo-liberalismo se carga la institución
- tenemos la necesidad de reinventar la institución
- hay que repensar la institución

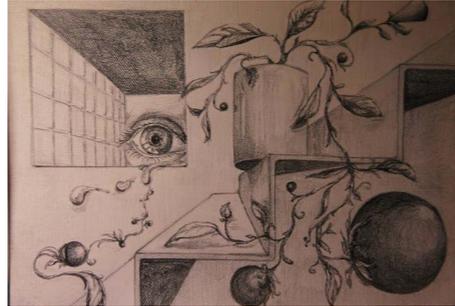
(Notas que extraje de una conferencia de P. B. Preciado, PEI 2014-2015)

| También los profesores se transforman cada vez más en modestos burócratas al servicio de la gestión comercial de las empresas universitarias.

(N. Ordine)

puertas. Que estudiar arte o humanidades lo puedo hacer en cualquier momento. Defiendo algo así como que lo mismo con las otras carreras y que quizás este es el momento, mientras pienso qué podría estudiar después. ‘Bellas Artes no es tan clásico, puedes hacer lo que quieras’

Me lo dice F, que ya está en segundo año de carrera, que es atractivo y habla de cosas diferentes, interesantes. Me lo dice F porque estoy a pocos meses de la Selectividad y en breves ya elijo carrera. Una le comenta porque tiene en mente Filosofía, pero sabe de otro amigo que allí les toca estudiar el pensamiento de los clásicos y no sabe si habrá cabida para sus pensamientos. F le dice que Bellas Artes no es clásico, que uno hace lo que quiere. Cuando una piensa en clásico piensa en esculturas romanas, reproducirlas en carboncillo, y naturalezas muertas... un poco así como lo que viene haciendo en Dibujo Artístico de Bachiller.



años antes ellos no habían gozado de ese privilegio. También cabe decir que su voluntad iba relacionada con la creencia de que los estudios universitarios son aseguradores de un mejor puesto de trabajo que, por ejemplo, una titulación de formación profesional, y por consiguiente, la remuneración obtenida en el trabajo. Esta idea, es inseparable del elitismo que envolvía los estudios universitarios años antes cuando la mayoría de sus estudiantes provenían de familias con poder adquisitivo y por lo tanto, estudiaban carreras (medicina, económicas, derecho...) que corroboraban su posición social.

Por otra parte el acceso a ésta ha ido cambiando con el paso de los años conforme la cantidad de gente que aspiraba a su acceso ha aumentado. Así mismo, el aumento de la especificidad de las carreras universitarias ha llevado a un incremento de tipologías de estudios que pueden cursarse. Estos estudios cada vez son más fragmentados y de ámbitos más concretos ,y en consecuencia, las pruebas para acceder a ellos, las denominadas pruebas PAU (o Selectividad) siguen este modelo. Lo cual, significa que con la elección del bachillerato el alumno ya empieza a descartar qué no va a estudiar después. Asimismo, para garantizar la homogeneización de aquellos que entran a los estudios universitarios, el bachillerato sirve como sistema preparatorio para las necesidades posteriores de cada

insignia del Capitalismo para atarnos a la carrera de la (in) satisfacción) y sigo pensando (pero no todos los días) que lo artístico está ahí, que lo artístico soy yo, y que no puedo traicionarlo.

Sin embargo (otros días) me acecha pensar que quizás, si en ese momento me hubiera decantado por escoger otro bachillerato, iniciar otra carrera, ciencias, quizás, empresariales, quizás, como sugería mi madre, quizás... ahora podría seguir adulando mi ‘alma’ artística como lo hacía entonces, cuando elegí estudiar Arte.

Cuando decidí estudiar arte y no otras cosas que ahora me interesan pero de otra forma.

| También queremos interpelar desde nuestra posición específica a una opinión pública general y participar en un debate, como el de la educación, que concierne a agentes de ámbitos mucho más amplios que el propiamente artístico.

(Jesús Carrillo, en Desacuerdos 6)

A mí lo que me gusta es no hacer lo que no me gusta. La carrera, más allá de los suspiros de mis padres, parece algo duro y no quiero sufrirlo. Nunca he sufrido para sacar buenas notas y parece que todos los estudiantes universitarios andan sufriendo por ahí con todas esas asignaturas. Hay muchas profesiones que me frenan sus estudios previos. Me frenaba hasta el bachillerato previo. Quiero hacer algo en lo que pueda poner algo de mí, que no todo sean 'apréndete-esto's'. Y Bellas Artes al menos suena así, la gente parece estar contenta. Luego ya veremos, por lo menos sé lo que NO me espera.



facultad. O sea garantizar que el alumno que escoge un bachillerato de ciencias podrá, de buen principio, tendrá los conocimientos suficientes para cursar asignaturas de Medicina, Biología...

En palabras del gobierno el bachillerato

Tiene como finalidad

| Proporcionar a los estudiantes formación, madurez intelectual y humana, conocimientos y habilidades que les permitan desarrollar las funciones sociales e incorporarse a la vida activa con responsabilidad y competencia.

| Ofrecer a los alumnos una preparación especializada, acorde con sus perspectivas e intereses de formación, que les permita acceder a la educación superior.

y en palabras de la Generalitat catalana, el bachillerato artístico:

| La modalidad de artes se dirige a personas interesadas en los fenómenos artísticos, caracterizados por la sensibilidad, la expresión y la creatividad. [...]

El mito entre el alumnado de lo que era el Bachillerato artístico supuso un avance de lo que allí sucedía. De alguna manera, las premisas que encarnan el bachillerato artístico son una mezcla entre el 'devenir un ser creativo', 'virtuoso' y 'amante del arte (por el arte)'.

El bachillerato, ahora lo entiendo como el paso necesario para convencerme a mí misma de que tenía que hacer Bellas Artes. Y me pregunto si Bellas Artes no ha sido el paso necesario para convencerme a mí misma que tengo que hacer...

¿qué?

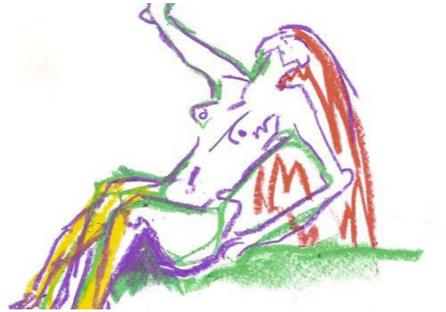
Este interrogante me da que pensar que algo ha fallado, o que sí que ha salido bien, que si lo llego a saber, quizás no me embarco.

El mito entre el alumnado de lo que era el bachillerato artístico se cumplió, en tanto a que devine lo que de mí se esperaba. Ahora miro con recelo el mito de Bellas Artes porque quizás también estoy asumiendo que devine lo que de mí se esperaba...

pero ahora, que he devenido algo que no sé si alguien esperaba...

| Todas estas dimensiones actúan desde proyectos sociales, políticos y culturales concretos, que tienen que ver con la construcción del sistema social en el que actualmente nos movemos y que hace que limitemos nuestros debates educativos y políticos a los problemas previamente diseñados en los mismos, y no en el dilema que supone optar por diferentes modelos sociales, personales y morales.

(Rivas Flores, Jose Ignacio)



Las exigencias a sus alumnos, por lo tanto, distan mucho de la praxis de los otros bachilleratos, donde las materias requieren el estudio exhaustivo. En mi caso, la mayoría de proyectos tenían que ver con aprender unos conocimientos técnicos concretos para luego aplicarlos en un ejercicio con cierta autonomía 'visual' porque nunca requirieron de una justificación teórica, y eso, en este par de años en que el resto de alumnos parecían no dar al abasto con sus materias, era de envidiar. Esa forma de proceder podría remontarse a los inicios, en el medioevo, de la formación artística que aunque poco a poco se fue distinguiendo del trabajo artesanal, empezó considerándose un oficio, con su correspondiente gremio, dónde predominaban las enseñanzas de carácter oral y práctico, con una gran pobreza conceptual y escasez de contenidos experimentales. Por otra parte, asentaba las bases de una noción artística de corte modernista dónde el artista es una persona un tanto apartada de la sociedad, que crea de forma especial e independiente productos estéticos que se bastan a sí mismos, no hay explicación posible.

De esta manera, la voluntad de 'poner algo de mí' parece responder exactamente al ideal creativo propuesto por el bachillerato artístico así como por las breves explicaciones de F. acerca de la carrera de Bellas Artes. Carrera que mantiene un nombre vinculado a las profundas discusiones sobre estética que tenían lugar

pero de esto prefiero hablar más tarde.

| ¿Cómo vamos a crear así un arte destinado a unos sentidos absolutamente frescos tal como ha pretendido la tradición de la modernidad? Eso sí que es una idealización burguesa.

(Carles Guerra en Desacuerdos 6)

Postdata:

Hasta la profesora de Historia del Arte destaca mi afán creativo. Parece que el TDR ha sido un éxito. Una se siente orgullosa y piensa que si ha escrito un libro y ha pintado unos cuadros y ha sido todo un éxito, entonces, tiene el camino allanado para entrar a Bellas Artes. Es una lástima no recibir ningún comentario (positivo) más allá de que y '¿dónde colgaré los cuadros?' 'Que son muy (bonitos y) expresivos' 'que para escribir tan bien seguro soy muy leída'...



en el terreno artístico cuando se ponía en tela de juicio la dignidad espiritual del arte frente a otra manufactura.

Postdata:

La educación artística en el terreno público español es sin duda tomada por el estado como un complemento casi banal. Aunque el nivel de la pedagogía en otras materias tampoco es ejemplar, la resonancia que tienen las artes entre el profesorado es mínima y se sigue tomando, aún y cuando se trata de un bachillerato especializado, como un subproducto decorativo y/o evaluable solo desde un punto de vista emocional.

Postdata:

Efectivamente, los cuadros decoran una pared del despacho de casa de mis padres. Las copias del libro, me han contado, todavía ocupan el cajón de alguno de mis colegas. Los cuadros si verdaderamente expresan algo, es la incongruencia con la fundamentación conceptual que yo sostenía. Y eso ahora no me da reparo decirlo, pero ojalá alguien me hubiera interpelado para enseñarme algo que no sabía, tomarme en serio. Respecto al libro, lo sé por mis amigos que es ilegible y que, por supuesto, nadie del tribunal lo leyó.

| Se supone que las leyes del mercado libre actúan como factor de equilibrio social en la medida en que el éxito o fracaso social viene determinado por el mérito personal.

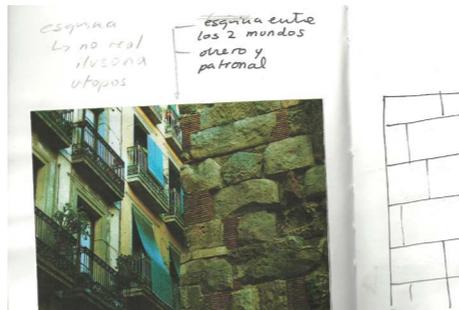
(Rivas Flores, Jose Ignacio)

Primera asignatura del curso. Iniciación a los Procesos y Proyectos I. En este caso, la rama de Escultura.

El aula es un espacio abarrotado que quiere ser polivalente, puesto que se compone de largas mesas hechas con tablonces sobre caballetes, taburetes de madera (que mismo podrían ser peanas para trabajar sobre ellos), algunas sillas de metal plegables, techos altos (altísimos), y una ristra de estanterías cargadas de piezas de barro, madera y piedra (¿serán eso esculturas? las inspeccionamos con curiosa admiración). Un proyector.

El curso, sin más dilación, empieza con el visionado de *Metrópolis*.

Un proyector. Dos horas cuarenta y seis minutos de película. Una entiende que es bueno ese visionado porque se trata de un clásico. Aunque sepa vagas cosas sobre ella, una defiende interiormente su



El aula *polivalente* es, más que una apuesta por las dinámicas poliédricas, una excusa para disimular la masificación de los espacios de la facultad. De todos modos, su disposición, sugiere a grosso modo la estructura del taller de artista moderno; es, así mismo, la ambientación necesaria para presentar un tipo de trabajos: obra que necesita ser elaborada dentro de un espacio como éste, con sus piezas como ejemplos de lo que ahí se hace, que recuerdan a las academias renacentistas y los modelos y pruebas en yeso. El desorden y mal estado de muchos de sus elementos que para el alumnado podría suponer la viva imagen de la libertad e independencia artística respecto otras ramas de estudio e incluso grupos sociales, a una le lleva a pensar en una dejadez estructural, que descuida los estudios de Humanidades y más profundamente las Artes. El proyector, herramienta tecnológica que supone un avance para el sistema educativo, se ha instalado en todas y cada una de las aulas de la facultad (y las facultades) y sirve como elemento indispensable de prácticas pedagógicas que repiten, en muchos casos, el sistema de clase magistral.

Metrópolis, película Alemana del año 1927 realizada por la UFA (estudio de películas alemán de más prestigio durante los años 20 y la Segunda Guerra Mundial) es considerada uno de los mejores ejemplos del Cine Expresionista Alemán, a la vez que 'Memoria del mundo' por la Unesco. Su visionado, en estos primeros momentos, puede estar desempeñando un papel

Cuatro años después, quizás volvería a empezar. Sentarme en los mismos taburetes y quejarme porque es inhumano mirar una película larguísima en un taburete que siquiera tendría en mi cocina. Y ahora creo que miraría las piedras como piedras, la suciedad y el desorden como desorden, la dejadez como la dejadez que es. Y lo miro.

Si yo entonces no lo vi fue porque pensaba que era parte del atrezo donde yo iba a actuar, que era necesario.

Seguramente ahora es otro momento, un buen momento, para mirar *Metrópolis* de nuevo. Porque no lo volví a hacer, pero creo que ahora, si la mirara, sí que daría con parte de las 'verdades' que el profesor tenía y que

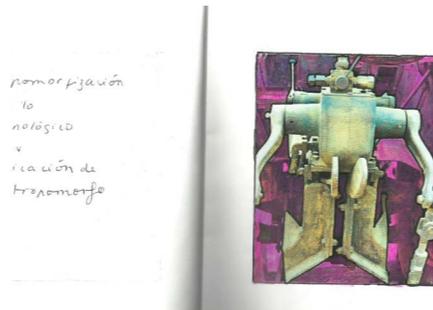
| Al igual que en un gran seminario, quienes ingresan en la escuela donde van a formarse los sacerdotes del arte ya son creyentes que, habiéndose separado de los profanos por su creencia especial, van a reforzarla con la adquisición de una competencia especial que legitimará su trato con las obras de arte. Siendo lo sagrado aquello que está separado, la competencia adquirida en un gran seminario de arte es aquello que se necesita para atravesar sin sacrilegio la frontera entre lo sagrado y lo profano.

(P. Bourdieu. Conferencia dictada en la Escuela de Bellas Artes de Nîmes, 1999)

importancia porque claro, es una película antigua, de esas que hay que ver para la formación intelectual. También debe ser necesaria para la formación del artista (?). Es una película y no es, por ejemplo, una escultura. Esto es interesante, parece que F tenía razón, que en Bellas Artes no todo se limita a piedra, papel y pintura.

El grupo clase resopla, la sala que quiere ser polivalente se torna muy incómoda para soportar tantas horas. Yo sigo convencida de que eso es como un primer examen, quien no sabe apreciarlo es porque está más lejos del ARTE.

Poco se nos cuenta sobre la película. Dicen, es cosa nuestra indagar en ella. Metrópolis va a funcionar como punto de partida para que desarrollemos nuestro Proyecto. Aunque la idea de proyecto en sí misma me resulta confusa. ¿Qué es un proyecto? Desde luego que es el eje de la asignatura 'Iniciación a los procesos



colonizador sobre el estudiante: "esto es cultura porque lo dice la Unesco".

Metrópolis es una película de alto contenido simbólico, social y político más allá de sus fotogramas. Si proyectamos las distintas capas de comprensión y de análisis que se pueden ejercer sobre ésta, nos encontramos con que un visionado sin más contextualización desemboca a extraer de ella lo más superficial. La interpretación a la que se nos anima, por lo tanto, tiene altas probabilidades de ser una mera apreciación visual. La interpretación es sin duda utilizada como comodín cuando se trata de encargar un proyecto. La interpretación, sin más preámbulos, puede atascar más que motivar una reacción. La interpretación de lo desconocido, como en el caso de Metrópolis, puede reducirse a los tópicos.

El hecho de que se presente una película clásica, como eje vertebrador del proyecto sitúa las dinámicas de la asignatura en un cierto conservadurismo, porque si el anacronismo del contenido no se utiliza para establecer una revisión o un diálogo con el mismo, la importancia de la película quedará limitada al 'poder de los clásicos'. Una, cuando desposee las claves para activar esta interpretación crítica sobre la película, se sitúa en una percepción de inferioridad intelectual, porque aquello que se le presenta le resulta, a priori, inabarcable y empieza a pensar que sólo el profesorado tiene la clave. De esta manera, esas obras 'maestras' aquí pre-

no nos revelaron. Pienso que quizás, de haber sido así, ahora tendría incluso más que decir.

Y si no miro Metrópolis ahora es, por ejemplo, porque entiendo que lo que necesito atender de la película hay otras maneras de hacerlo. Que no me importa si Metrópolis es una película buena, una película mítica, una gran película, porque ocurren otras cosas a mi alrededor ahora (y no en 1927) que sin ser buenas, ni míticas, ni grandes me son más cercanas.

(Aunque creo que si me hubieran pedido por la interpretación de algo más familiar me habría asombrado, porque seguramente eso, Metrópolis, era lo que yo estaba esperando del arte.)

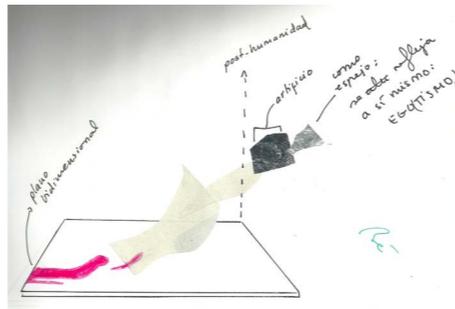
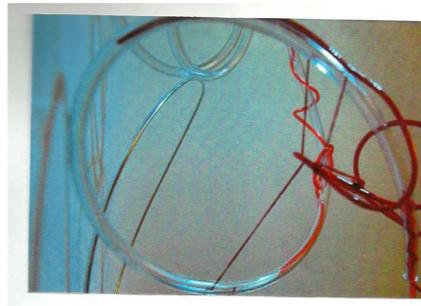
Cabe aclarar que en los días que sucedieron a ese primerísimo visionado y hasta día de hoy, tuve

| Los marcos institucionales que han regido las prácticas educativas, tanto de los docentes como del resto de los agentes educativos, se han constituido desde las mismas lógicas de racionalidad, modernidad y liberalismo que han caracterizado el proceso de construcción de los Estados modernos.

(Rivas Flores, Jose Ignacio)

y PROYECTOS I (Escultura). Claro que estamos en Escultura, así que el Proyecto será Escultórico, y sobre Metrópolis, una película. Una entiende que para salvar esta diferencia física hay que ser creativo. Ser creativos es, de algún modo, la primera premisa. Se nos incita a investigar, a pensar... y sobre todo, a documentar este Proceso.

Una se lo toma casi como un reto: tengo que descubrir e interpretar Metrópolis de una forma especial y única porque no nos han dado ningún indicio, porque todos vamos a trabajar sobre lo mismo. Una de las escasas indicaciones dadas para la elaboración de dicho Proceso-Proyecto es el LIBRO DE ARTISTA (o cuaderno de campo, que no de esbozos, y que lo de artista, aunque luego le quiten importancia, ya se ha dicho muy claro). Pero ¿qué hacer en él? Algunos ejemplos de muestra (“también hay libros de artista en la biblioteca”) nos sugieren que es algo verdadera-



mentadas por la facultad, a manos del profesor, adquieren una suerte de poder de verdad, sin que una pueda saber por qué. Como subraya Bourdieu, la formación es consolidación de clases, del gusto. Se muestra este tipo de cine y no otro para acrecentar la predisposición de los sujetos hacia cierto tipo de expresiones culturales. Paralelamente, la proyección de la película puede interpretarse también como un sistema auto-evaluativo. Una siente que el umbral de lo que es universitario y lo que queda fuera se puede medir por la predisposición a la asimilación de contenidos como éstos.

Que se presente un film, en lugar de una escultura física si bien el título de la asignatura es 'escultura', tiene que ver con la contemporánea desmaterialización artística, dónde lo importante es el concepto y sus posibilidades y no estrictamente su fisicidad. Es, subliminalmente, una manera de decir que el video también es arte, de respaldar el auge del video-arte, el cine y la imbricación de cualquier técnica en los procesos y proyectos artísticos.

El trabajo por proyectos es deudor de una sociedad capitalista post-industrial en la que el arte contemporáneo figura como una pieza más del engranaje. El lenguaje que se utiliza para la producción industrial se adapta y se utiliza también en el mundo del arte. En los brazos del capitalismo inmaterial, ya no se trata de realizar una

y tengo la obligación moral de ver muchas de estas películas. Y reconozco que acerca de esta moralidad, la universidad jugó en mí un papel importante. Lo que Bourdieu y tantos más señalaban como formación de clases y de gustos a través de instituciones pedagógicas, tiene en mi quehacer diario un gran impacto, ya sea porque una decide adentrarse en mirar X película de forma directa o porque quienes comparten ocio conmigo y han recibido los mismos eslóganes, sugieren de verla.

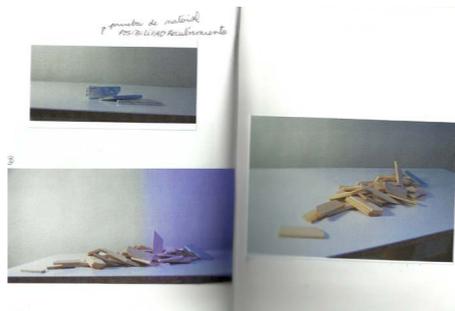
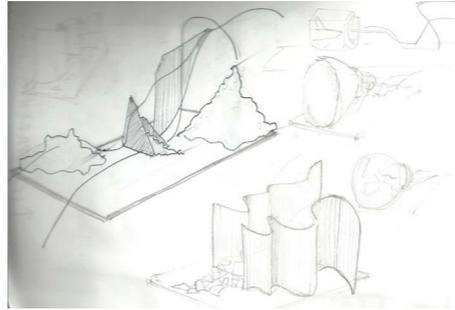
De todos modos, si durante el primer año de curso tendí a fascinarme por el blanco-y-negro europeo, los clásicos cinematográficos, ahora mi mirada se ha modificado hacia una visualización más activa que aborda más allá de los contrastes de luz, las líneas rectas, los volúmenes y la caracterización de los personajes...

| De esa manera lo que inicialmente había sido "arte como una actitud" pasó a ser "arte como una disciplina", y peor aún, "arte como una forma de producción". La forma, que inicialmente había sido una consecuencia de la necesidad de empaquetar una experiencia, ahora pasó a ocupar el lugar del producto.

(L. Camnitzer)

mente estético. Esto no es un un cuaderno cualquiera. Cuidado con lo que escribes, cuidado con lo que pones, (me digo) esto debería de ser artístico.

Paralelamente a nuestro camino en la interpretación-muy-personal (“pero que no sea muy sentimentalista”, por favor) de Metrópolis, las clases de IPP1_Escultura funcionan en dos partes. Primero todos ante el proyector, nos enseñan obras de escultores. Diapositiva tras diapositiva, imágenes de obras de escultores sobre temas varios, de materiales infinitos, en lugares múltiples. Escultores bastante actuales. Escultores que desconocía (algunos no: Historia del arte de Bachillerato). Tomamos nota porque “pueden ayudaros en vuestro proyecto”. La verdad es que en su mayoría me parecen admirables. Todos artistas reconocidos mundialmente, esculturas valiosas de verdad, y grandes, la mayoría muy grandes, y una se queda como aturdida pensando en lo imposible



serie (años 80) o una obra maestra, sino un proyecto. Todo, hasta el arte, se produce.

Trabajar en un proyecto sitúa la creación artística como algo que trasciende más allá de la obra material, que fluctúa en el sí del capitalismo cognitivo en tanto a que no sólo se presenta y se puede valorar el resultado físico, sino que serán puestos en circulación todos sus procedimientos. Se nos invita a trabajar sobre ‘procesos y proyectos’ porque esa es el modus vivendi de los productos culturales en la actualidad.

Trabajar en un proyecto significa dotar de profundidad simbólica unos procesos que llevarán al objeto artístico. Trabajar en un proyecto atiende a la voluntad de situar al estudiante en un punto diferenciado de la producción, por ejemplo, artesanal. Por lo tanto, dentro de una asignatura de nombre Procesos y Proyectos, el ejercicio de realizar un Libro de Artista funciona como elemento constructor de una identidad, ‘la artística’, que por consiguiente dotará estos ‘procesos y proyectos’ de una significación y valor pertinentes del mundo del arte, y no, por ejemplo, al del diseño.

Por otra parte, una no ha podido elegir directamente el tema sobre el que va a realizar dicho proyecto, lo cual es una forma de evitar la dispersión de los resultados por parte del profesorado. Es una forma de acotar la temática de la asignatura y allanar el terreno para introducir conceptos de una orden simbólica que no podrían darse si cada alumno escogiera su propia temática aleatoriamente. (Esos conceptos serán detallados unos

Y puestos a interpretar, pensando, por ejemplo, en que ahora me encuentro colaborando con un proyecto musical, cosa que raramente se ha tocado durante estos años de carrera, me pregunto por qué nunca hubo llamadas a la interpretación de artes que no fueran estrictamente visual, si bien una vez a fuera existen posibilidades de que eso ocurra, quizás no a un nivel tan abstracto como lo que supuso trabajar sobre Metrópolis, pero sí a un nivel más natural y concurrido: realizar visuales para una grabación sonora, por ejemplo. Ahora, que de a ratos trabajo con eso, pienso que tal vez una podría haber encarado así ese proyecto, el de Metrópolis... pero cómo iba a saberlo (que había un mundo laboral).

| La presunción verdadera que subyace todo esto es que el arte no se puede enseñar. De acuerdo a esta idea, el proceso educacional no es más que un cedazo o filtro que sirve para identificar a los genios, los cuales con suerte emergen gracias a sus facultades personales. La facilitación de esta emergencia de genios era una de las intenciones de la Bauhaus cuando se diseñó el famoso curso de fundación básica. El curso fue luego adoptado por infinidad de instituciones que se consideraron progresistas y modernas. Y no era que los ejercicios fueran malos, era la ideología la que fallaba.

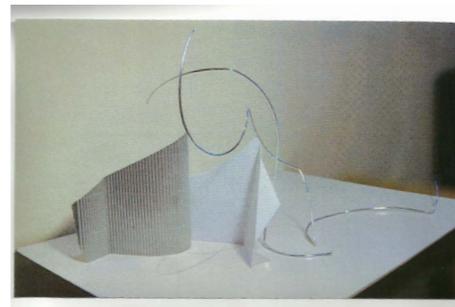
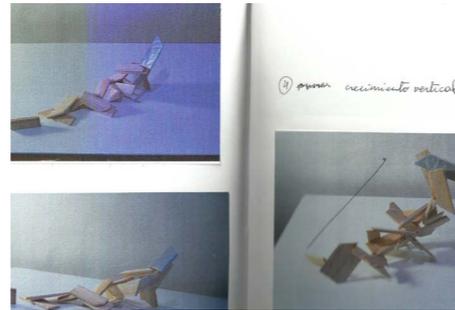
(L. Camnitzer)

La línea, el plano y el volumen,

de hacer algo semejante.

Por suerte, la segunda parte de las clases es más alentadora. Una superficie de madera, 50 x 30 cm, es espacio de acción. Menos mal que todo puede hacerse con las manos, que no es como esas esculturas de esos escultores, inmensas. Volviendo a *Metrópolis*, haremos ejercicios en los que pensar dicha película a partir de tres puntos escultóricos claves: la línea, el plano y el volumen. Claro que el proyecto final tiene que beber de ello, claro que nuestro proyecto tiene que cobrar forma sobre una superficie de madera, 50 x 30 cm, claro que quizás no podemos hacer cualquier cosa. Esto es serio.

El plano, la línea y el volumen ya sé lo que son. Creo que es mejor porque ayudan a construir formas abstractas. Quienes hacen figuraciones no reciben muy buenas críticas. Lo importante es ir más allá, componer con los materiales, las metáforas, y



párrafos más adelante).

Para respaldar el tipo de procesos y de proyectos que tienen cabida en el orden de la asignatura, el muestrario de escultores es indispensable. La posición pasiva del alumno, responde entonces al modelo en el que, como he anunciado anteriormente, la universidad y por ende el profesor, se constituyen como poseedores de la verdad que los alumnos acatan y emplean para sus trabajos. En este caso, se exhiben proyectos, grandilocuentes y, sobretodo, obras que de alguna forma han 'triunfado' en un mercado occidental muy concreto. La tipología de estas obras se inscribe en un marco contemporáneo, donde de nuevo, el artista es uno y es importante por sí mismo.

La segunda parte de las clases se inscribe en un modelo racionalista, que al estilo Bauhaus sugiere desarrollar la creatividad de los alumnos sobre un punto de partida, en este caso la película de *Metrópolis* (que bien funciona para estas actividades), para sublimarla en aspectos formales racionalistas como, igual que en las prácticas de la Bauhaus, fueron el plano, la línea y el volumen. De ahí que se instigue a la abstracción de las ideas más corpóreas o más emotivas hacia cánones estéticos más propios del minimalismo, o el racionalismo. La escultura, por así decirlo, se enseña en este caso desde esta perspectiva post-moderna, aunque no sea especificado en el plan docente. Igual que pasa con la película de *Metrópolis*, el alumno puede sentirse

para mí han cobrado otro sentido más ameno, más convencional, más de estar por casa, de la organización de las cosas, de la convivencia barata con aquello que me rodea. Igual que ocurría antes, pero a sabiendas de que la Bauhaus ocurrió en la Bauhaus y no va a ocurrirme a mí en Barceloneta.

La línea, el plano y el volumen podrían cobrar millones de formas que no podría contener una maqueta sobre una base, 50 x 30. No es lineal un aprendizaje, no es plano un contenido, el volumen puede ser inaprensible.

Y que admiro a Brancusi, a Calder y a Serra, cuando puedo identificarlos delante de alguien que no tiene mucha idea; en ese caso las clases sí que han tenido transcendencia: aprender las distintas cualidades que puede albergar una pieza (artística). Sorprender al de tu

| Al igual que los objetos y la cultura de masas, los discursos ideológicos han quedado atrapados por la lógica de la moda [...]

(G. Lipovetsky en Los tiempos hipermodernos)

el menos siempre es más. Siempre.

1o |(1) El cuaderno de artista (variaciones)

Iniciación a los Procesos y Proyectos I, Dibujo.

Esta clase tiene algo de templo y ritual, me fascina la mujer desnuda, algún hombre desnudo, parados como esculturas (esculturas de las que no nos enseñan en la clase de escultura, sino las más clásicas, más que Metrópolis) sobre la tarima, los focos y la clase a oscuras, y aunque una considera no saber dibujar muy bien, lo importante, nos dicen, es tener un estilo, sin pasarse, desde luego, pero tampoco importa un gran realismo. (Pero no siempre, hay veces, en que es preciso hacerlo muy real, y a mí me demora un tiempo absurdo, luego el dibujo parece sucio. Y está mal.)

El cuaderno de artista es, sin embargo,



al margen del conjunto de la asignatura puesto que desconoce las necesidades reales de trabajar sobre una película que le es ajena y unos sistemas (la línea, el plano y el volumen) que no le son casuales. O, en el lado opuesto, el alumno puede integrar esas directrices como parte de la trayectoria de un artista (como los ejemplares) y volcarse en modificar su trayectoria para actuar como ellos. En el sistema de evaluación, estos últimos alumnos serán premiados puesto que han repetido satisfactoriamente los estilos artísticos propuestos por el profesorado.

En la mayoría de proyectos pero, los alumnos intentan casar sus ideas más viscerales con estereotipos culturales primeramente, para después intentar una aproximación a estos ejercicios con estructuras (el plano, la línea, y el volumen) que aunque no les son ajenas, no parecen responder a sus necesidades de trabajo. Ante estos sucesos, la actitud pedagógica en este caso es la de la prueba y el error; conforme esto ocurre el alumno se va adecuando a las premisas del proyecto. Esto también formará parte del proceso aunque, en las muestras de los grandes artistas que se dan por ejemplo, se desconocen los errores del proceso.

Por otra parte el aula de dibujo sigue siendo una copia de la Academia. Sus raíces las podemos encontrar en el Renacimiento, cuando también se asistía a la misma tipología de clases de dibujo al natural. Ambos casos

izquierda con verborrea sutil, calificada... pero luego, desde luego, tampoco a una le va la vida.

No dudo de que hubo una intención benévola, de que los profesores trataban de arrancarnos de cuajo toda esta estereotipación violenta y tópica que tan arraigada teníamos. Como cuando yo ahora discuto con alguien en un bar y pretendo que, antes de acabar los cafés, ya piense lo que yo tardé tanto tiempo en darme cuenta.

¿Darme cuenta de qué?

Cambiar una verdad por otra.

¿Pero cómo íbamos a comprender? Si nuestra verdad era tan lógica: resultado de un proceso de escolarización, de un proceso de adaptación, de un proceso de...y pretendían cambiárnoslo en un

algo paralelo a estas clases de silencio y grafito. El cuaderno de artista se nos propone aquí como nuestra oportunidad de expresión, de libertad, de expansión. El cuaderno de artista es una libreta, donde nosotros, sujetos creativos, debemos desarrollar algo. Ese algo me da coraje a la vez que me aplasta un poco, ¿qué voy a crear/desarrollar yo? Sigo pensando que lo mío no es dibujar de manera que me cuesta imaginar qué puedo hacer con un cuaderno. Escribir? los ejemplos que nos dan de nuevo tienen suculentas imágenes, apenas texto. Nos animan a empezar, a producir, a no parar y entre sus páginas dicen, se revelará el tema. La primera página me da vértigo; (me atrevo a esbozar un poema muy metafórico que, a decir verdad, habla sobre como me siento en Barcelona y supongo que decirlo tal cual es un poco ñoño e inmaduro) (un dibujo a lápiz medio garabateado; si hace falta podré borrarlo).



están fundamentados en una creencia idealizadora del cuerpo humano, que aparece ya en las esculturas de la antigüedad clásica. El aula de dibujo, sostiene la misma distribución y finalidad que siglos atrás, tratándose de personas que centran su esfuerzo en reproducir a otra persona que ocupa el centro (y está desnuda y quieta). Enfocar el dibujo a este tipo de representaciones no puede tener sino cabida en el mismo ideología que el Humanismo Renacentista. La perpetuación de dichos sistemas pedagógicos denota una actitud conservadora que apenas ha ejercido una revisión crítica de los procedimientos llevados a cabo durante varios siglos de enseñanza artística.

El único hecho diferenciador que una ve aquí es la propuesta del Libro de Artista que debe avanzar en paralelo a las clases de dibujo. Esta vez, el espacio vacío que separa esta práctica tan autónoma y aparentemente contemporánea que tiene que desempeñar el alumno con el funcionamiento arcaico de las clases, más cerradas y sin ningún espacio para la reflexión o procedimiento independiente, es difícil de sobrellevar. La conexión inmediata e involuntaria de desarrollar un proyecto a partir de lo trabajado en clase (dibujo al natural de personas) resulta casi inevitable cuando se trata del primer año universitario, ya que antes raramente se han dado licencias para elegir la temática y forma de los trabajos. La idea que enmarca este tipo de encargos es la de concebir al alumno como un ente creativo 'por que sí' que, al que se le supone una capacidad genial, y que

semestre corto de horas. Si nuestra verdad era tan lógica... tanto como lo es ahora: resultado del proceso universitario, del proceso en Bellas Artes...

¿y pretendo aceptar ahora, tan deprisa como acaba este último curso, la verdad de lo que sucede fuera de la universidad?

Cambiar una verdad por otra.

 Habitar mi verdad y otra sin tanto recelo, es lo que intento ahora:
 Yo también trabajo de modelo, al natural.
 Y si bien en algún momento pienso toda esta carga política, ideológica, cultural, que significa que yo también trabaje de modelo, al natural, los minutos restantes al cambio de posición, me preocupo de estar quieta, muy quieta para cumplir con mi fun-

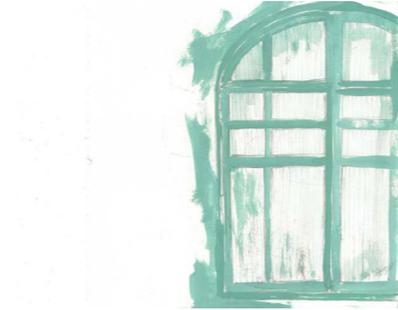
| La condición sobresaliente del arte moderno generado desde finales del siglo XVIII, y en especial mediante el discurso de la modernidad del siglo XX, es que para que un producto pueda ser considerado arte debe responder a la mano de un artista plenamente identificado. El arte moderno es resultado de la asunción de una identidad individual (la firma) en el manejo de las técnicas y de los estilos. Todo lo que cae fuera de esa definición, toda producción consecuencia de una factura colectiva, sobre todo si es anónima, ha pasado a formar parte del mundo de la etnología.

(J.L.Marzo)

Iniciación a los Procesos y Proyectos I,
Pintura.

Aquí lo poco que hay está salpicado de pintura. Caballetes y tableros y taburetes. Nos hablan de bastidores, pigmentos y pinceles... pero sobretodo de concentración. Los ejercicios planteados requieren paciencia, mucha paciencia, trabajos básicamente mecánicos, apreciación del color, el gramaje del papel. Pero de nuevo existe nuestra oportunidad creativa, que aunque no se diga cuaderno de artista, lo entiendo como creo entender los dos encargos anteriores. El cuaderno de bitácora (¿qué es bitácora? ¿y por qué ese nombre?) será la libreta donde “tomar nota de aquello que nos impacte visualmente”, pero, nos aclaran, despegado de emociones. Así que de vuelta el trabajo consiste en anotar visualmente cosas que me interesen de cabeza, que sea un trabajo intelectual.

El color de la mesa en relación con el



debe estar predisposto para producir obra personal y original (porque está en la carrera de Bellas Artes). Entre líneas se puede leer que se declara la imposibilidad de enseñar el como llegar a las ideas. Si el alumno no tiene ideas será culpa suya. Esta negación y culpabilización que se manifiesta en las evaluaciones acaba por separar a los alumnos en dos categorías: en genios y en imbéciles (Luís Camnitzer 2012) y que por lo tanto, poco ya se puede hacer.

El desarrollo de este Libro de Artista ejerce un papel fundamental en la creación del imaginario del alumno, que para responder a las exigencias de las asignaturas debe proceder de acuerdo con este ideal moderno según el cual el artista es un creador innato y original que tiene ideas genuinas que comunicar plásticamente. De no ser así, la idea de Libro de Artista cambiaría para, por ejemplo, dar paso a soportes más versátiles, trabajos sobre ideas que no fueran exclusivamente plásticos, no presunción del individuo (individual) creativo...

Algo muy similar ocurre con Procesos y Proyectos de Pintura que se desempeña, de nuevo, en un aula que habla de taller y pigmentos como lugar ejemplar de la producción del artista, y que por lo tanto, actúa como condicionante de lo que se espera que allí sea realizado, ya que dichas instalaciones son inapropiadas para otro tipo de trabajos (una corre el riesgo de manchas, salpicaduras, dolores de espalda... entre tanto). La

ción estática (y estética).

Si hiciera un libro de artista ahora, seguramente tendría menos de artista y más de libro. Todo lo que anoto me interesa. Apuntes para una utilidad ulterior. Todo lo que fotografío (con mi móvil) me interesa: apuntes para una utilidad ulterior?

fondo, por ejemplo, es susceptible a ser mencionado en el cuaderno. Pero apenas tengo tiempo de esbozar cuando me impacta, ¿cómo voy a reproducir sus colores? Por suerte, en ciertos casos, también nos dejan hacer uso de la fotografía, por suerte siempre llevo el móvil. Luego hay que imprimirlas y pegarlas en el cuaderno, eso sí. Cuando tengamos muchas páginas habrá que hacer una ‘pesquisa’. Interpretar qué patrones se repiten, descubrir de qué se hablaba (sin querer). Por suerte para eso están las tutorías también, dónde hablando con el profesor luego todo parece tan obvio. En mis anotaciones (se ve que) hay una tendencia hacia las plagas, lo embozonado, el espectro... eso (se ve que) es lo que me interesa, y que a su vez es interesante.

Claro que una empieza a sacar conclusiones y a sentir que todo cobra sentido, que



concentración exigida en un espacio semejante parece un hecho paradójico sino fuera porque sigue respondiendo al mito moderno del artista inspirado, pero caótico, sumido en su creación. La apreciación de los materiales, apela directamente a la profesionalización en un tipo de práctica pictórica muy concreta, académica y formalista. Al no mencionarse este patrón, se deja al margen la noción de que estas técnicas y procesos son únicamente un método de comunicación que se realiza de acuerdo con unas reglas concretas, con una gramática y con unos códigos específicos, y que por lo tanto, su importancia, es relativa al lugar dónde se practica (Miñana, 2000).

Lo mismo ocurre cuando se nos encomienda de nuevo un Cuaderno de Bitácora, lo cual de nuevo repite la bidimensionalidad de los dos anteriores cuadernos/libros, así como contiene el espacio de acción a las hojas de la libreta. La diferencia aquí es que no debe realizarse un proyecto sino que a través de las anotaciones en las páginas, van a revelarse nuestros focos de atención. Si bien estos procedimientos artísticos que invitan a relacionarse con el exterior remiten a capacidades más intuitivas y espontáneas de una misma, a la vez que omiten la necesidad del ímpetu creativo para hallar lo que a una le interesa, no se puede olvidar que quién ejerce el papel determinante a la hora de significar estas anotaciones, acaba siendo el profesor. Sin que esto a priori pueda ser nocivo, la presunción de verdad que alberga la figura del docente en la facultad, ni que

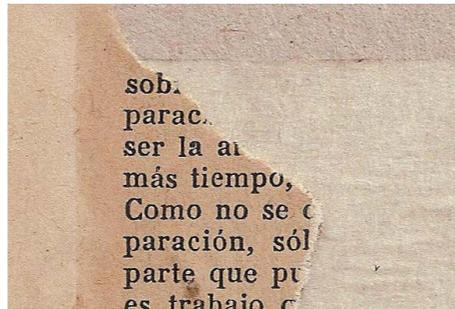
| Preferimos hablar de procesos artísticos y de campo artístico (burdieu), y no de ‘arte’ porque partimos de que lo artístico no es una propiedad inherente a determinados objetos o personas sino que es fruto de una compleja red de relaciones entre los hombres y de los hombres con los objetos. [...] El sentido de lo artístico no está dado en unos objetos, en unas obras o en unas acciones, sino que es una compleja red de significaciones tejida desde tramas y lógicas diversas, como los sistemas simbólicos, de relaciones económicas, sociales, las experiencias personales sociales, entre otras. Tramas y lógicas que atraviesan también los procesos formativos.

(Miñana, 2000)

Ahora me pregunto si no se podría dar cabida a esa reiterada producción de imágenes, de apuntes diariamente. ¿por qué empeñarse a que produciéramos más imágenes de las que ya estamos produciendo? ¿qué teníamos que visibilizar que no estuviera sucediendo ya, frente a nosotros?

ambos cuadernos, dibujo y pintura, tienen cosas en común, que hay algo latente, vivo.

Por otra parte una reconoce de sí misma que le asusta un poco el virtuosismo técnico porque, básicamente, sabe que no lo posee. Tanto en escultura, como en pintura y dibujo, se compara y admite que quizás lo suyo no es invertir tiempo en los talleres porque le agota y no le convencen los resultados, de alguna manera los trabajos que realiza empiezan a tener la preocupación de, entre otras cosas, cómo hacer algo convincente sin utilizar apenas las técnicas propuestas; o sea, por ejemplo, de cómo sacarse la asignatura de Pintura sin utilizar lienzos, ni pinceles.



sea por el hecho de que en base a sus opiniones ese cuaderno será en última instancia evaluado por él, da otra dimensión al asunto.

Asimismo, este sistema de tutorías que propone el plan Boloña, sitúa al estudiante cara a cara con el profesor, de una forma tan individualizada que es fácil suponer que en esta suerte confesionario, lo que la autoridad diga irá a misa. Es decir, la revisión crítica colectiva de lo que se está anotando en el Cuaderno de Bitácora podría suponer una multiplicidad de interpretaciones donde no solamente el profesor tiene la potestad para extraer lo que allí está contenido. Se evitaría entonces la repetición de unos patrones de temáticas e intereses que ya fluctúan en el mundo del arte, se pondría en cuestión el mencionado sistema de códigos específicos que el profesor tiene interiorizado.

Finalmente cabe resaltar la fragmentación sistemática de los estudios, como por ejemplo el hecho de que una misma asignatura 'Iniciación a los Procesos y Proyectos I' se constituya por tres bloques diferenciados (escultura, pintura y dibujo) que avanzan sin ninguna relación aparente. Si existe una conexión en su trasfondo, es la de que las tres categorías responden de nuevo a una concepción moderna de las artes plásticas, en la cual los medios originales de la producción artística son el dibujo, la pintura y la escultura. En conclusión,

| Apelar a la consustancial condición individualista del artista español, sirve para justificar la nula intención que los poderes responsables de las políticas artísticas han tenido a la hora de producir unos programas que facilitaran la producción y expansión de prácticas creativas colectivas, o a lo sumo, de ejercicios de representación social a través de las artes.

(J.L.Marzo)

Ahora pienso, si con todos estos cuadernos trataban de enseñarnos a sublimar nuestros pensamientos, nuestras apreciaciones, los momentos... una se da cuenta ahora que llegados a este punto



su apuesta por el Cuaderno o Libro (de artista o de bitácora) muestra también vinculación a la creencia en formar sujetos individuales para desempeñar el papel del artista plástico, creativo y de taller.

La sublimación es complicada, que no puede ser una acción vital; que vital es saber dónde vivir, de qué trabajar, a quién estimar, y que eso es difícilmente encuadrable. O por lo menos, no cabe, (en las páginas de papel).

Preludio

En Primero, la asignatura de Conceptos del Arte Moderno se empeña en hacer una revisión sobre la diferencia que empezó a forjarse entre el artista y el artesano y de cómo cualquier producción artística no era vana, sino estrictamente atada a un razonamiento, un razonamiento que trasciende más allá de la obra.

En Primero, las asignaturas de Procesos y Proyectos nos piden el desarrollo de un tema (a nuestro parecer personal). En las revisiones de los proyectos se desprecian los demasiado sentimentales, se premian los más abstractos o extrapolables (a otros artistas, por ejemplo).

El tema, el concepto, a una empieza a parecerle algo fundamental.

Por otra parte recibimos múltiples introducciones a materiales y sus técnicas: fieltro, talla de alabastro, modelaje de barro, pintura en témperas, pintura en tinta china, pintura en acuarelas, fotografía di-



Bourdieu nos recuerda que ya en libros de percepción artística del Quattrocento aparece la idea de que la mirada es un producto social, que los principios de visión están socialmente contruidos y varían según edad, lugar, época, etc. (Bourdieu, 2010) Estas afirmaciones casan con las nociones sobre la constitución del artista durante el Renacimiento y la Modernidad que recibimos en la asignatura de Conceptos del Arte Moderno. En esta asignatura asistimos a una revisión histórica de las complejidades conceptuales que se alzan alrededor del arte (occidental). Lo paradójico es que llegados a nuestro presente, se omite especular sobre las nociones estéticas, por ejemplo, que circundan nuestra concepción artística. Lo que se reitera, en todo caso, son las bases de la conformación del arte contemporáneo pero sus ejemplos apenas rozan motivos que nos afecten directamente. En otras palabras, nosotros, como sujetos activos en el mundo del arte (ni que sea porque estamos realizando ejercicios artísticos dentro de una facultad de Bellas Artes) no somos reversionados, criticados desde una perspectiva socio-cultural, filosófica... Sin embargo, estos ejercicios 'artísticos' que realizamos sí son evaluados según una aparente coherencia conceptual, plástica (y también estética) que se intuye que varía dependiendo de la asignatura, aunque nunca es detallada.

Como también se nos recalca en la asignatura de Concepts de l'Art Modern, un punto importante de diferenciación entre un artista y un artesano recae en

Ahora, creo que uno de los motivos por los que me cuesta inscribirme en el quehacer artístico, es que me aplastó la inconcordancia (personal) de saber que tantos artistas que aprendimos apenas tocan el taller, que muchos de sus trabajos los hacen otros, los otros que no son artistas pero que seguramente sean maestros de taller.

Claro, yo no tengo medios para encargar a terceros. Claro, yo estuve muchas horas en el taller para hacer mis propios objetos (artísticos). Aunque no aprendí mucho. Podría haber aprendido más. Dominar alguna técnica. Podría poder decir que yo domino una técnica... Pero Y ¿cómo se hace el maestro de taller? Parece que los maestros de taller no eran cosecha de la facultad, que nosotros no está-

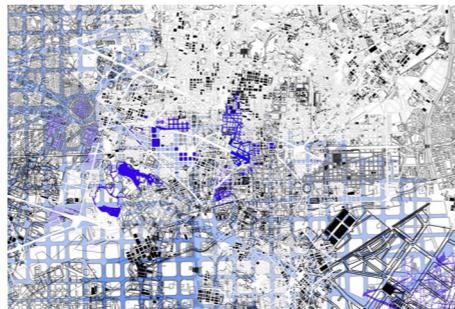
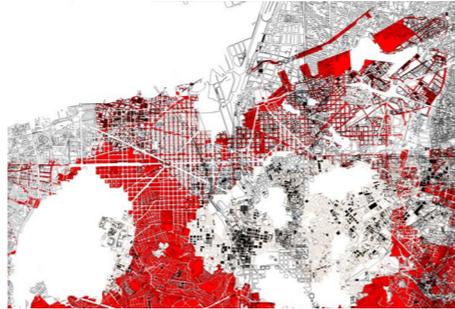
| ¿Qué es lo que se aprende en las escuelas de Bellas Artes? Se ingresa sabiendo lo que es el arte, y que uno ama el arte, pero allí se aprenden razones para amar el arte y también todo un conjunto de técnicas, de saberes, de competencias que hacen que uno pueda sentirse, a la vez, inclinado y apto para transgredir legítimamente las "reglas del arte" o, más simplemente, las convenciones del "oficio" tradicional.

(P. Bourdieu en la conferencia dictada en la escuela de Belles Arts de Nîmes, 1999)

gital, edición digital, dibujo al carboncillo, aguadas de nogalina, dibujo con parafina, dibujo lineal...

En este curso vuelven a haber un par de asignaturas teóricas: Conceptes de l'art Contemporani y Psicología de l'Art i estudis de Gènere. Por otra parte tenemos un grupo importante de asignaturas prácticas, y digo prácticas porque se desarrollan alrededor de una técnica, porque tenemos que trabajar con materia.

Procesos de la creación artística I, Dibujo. Esta clase sigue teniendo algo de templo y ritual pero cada vez menos, ya nos conocemos. Esta asignatura se presenta como una repetición de la del curso pasado, con otros profesores. Dibujo me agradó y saqué muy buena nota pero este año nos han cambiado el profesor. Ya de entrada a una le parece que no será como el anterior, el trabajo con el 'libro de artista' desaparece.



aquello que se dice de la obra, sus significaciones... En relación a esta idea una entiende la reiterada demanda de algunos profesores por añadir una breve explicación formal al final de cada trabajo. Una entiende que de esa manera se anima a que aquello que se ha hecho devenga arte, y no otra cosa. Naturalmente, cuando una ha interiorizando esta práctica, asistir a asignaturas de taller en el que la técnica se explica sin ningún fin ulterior que aprender la técnica, o producir objetos por el mero hecho de aprender a producirlos, resulta contradictorio. Es entonces cuando se vislumbra la existencia de dos clases de asignaturas: en unas se trata de proceder como un artista; en otras las tareas son puramente artesanales.

A su vez, la diferenciación entre asignaturas teóricas y prácticas también ayuda a establecer los roles del artista. O sea remarcar que, más allá de la producción de obra, éste tiene una fundamentación teórica, que es una persona culta o reflexiva aunque no sea necesariamente evidente en su obra.

La asignatura de dibujo de segundo curso, es ejemplo de como la concepción ideológica de una misma asignatura/temática, varía según el profesor y, con ello, la forma de evaluación. Si bien anteriormente el Libro de Artista era representativo de la idea de creación original que involucraba al artista, esta vez las premisas sobre lo importante de la asignatura habían cambiado drásticamente. El discurso al que nos enfrentamos sostenía

bamos allí para ser como ellos. Que lo suyo era un oficio, una artesanía, el peón de la obra del artista.

Pero si durante los primeros años el único oficio con el que estábamos en contacto en la facultad (más allá del profesorado), eran los maestros de taller.

¿Por qué a las acaballas del curso nadie nos ha planteado el trabajo del maestro de taller como salida profesional? ¿Por qué no? ¿Por qué no se contempla si nos insistieron tanto (tantas horas, tantas asignaturas) en el aprendizaje de taller y técnica y taller y técnica? Para qué (?).

Yo dibujaba y ya no dibujo. Yo dibujaba y que no dibujo no es del todo cierto,

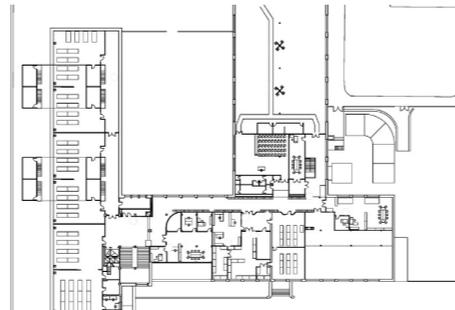
| Se puede afirmar que la enseñanza del arte se dedica fundamentalmente a la enseñanza sobre como hacer productos y como funcionar como artista, en lugar de cómo revelar cosas. Es como decir que enfatizamos la caligrafía por encima de los temas sobre los cuales queremos escribir y como vender esas páginas caligrafiadas. Y con ello, bajo el disfraz de lo apolítico o de una política consumida instantáneamente, servimos a una estructura de poder que es totalmente política.

(L.Camnitzer)

Nos dicen que dibujar comporta muchas horas de dedicación, que apenas con las horas del curso podremos encajar la figura en el papel. Una se pregunta qué estaba haciendo el año pasado sino dibujar. Una empieza a advertir que en esta clase sus dibujos serán bastante ‘malos’.

Avanza el curso y una entra en desgana. Sigue desesperándose encajar la figura porque nunca está lo bastante bien. Dibujar, nos dicen, es un trabajo laborioso y yo no estoy por la labor. Apenas dibujo fuera de esta clase y esas cuatro horas semanales me provocan desazón.

Procesos de la creación artística I, Pintura. En el último piso, el aula inmensa, al entrar, da la sensación de un luminoso vacío. Aunque su composición no dista mucho de la del curso anterior (Aquí lo poco que hay está salpicado de pintura. Caballetes y tableros y taburetes.) las aperturas en los techos, la posibilidad de trazar particiones,



reflexiones cercanas a los primeros tratados Renacentistas sobre el dibujo, con afirmaciones como las de L.B. Alberti (1436) cuando decía que el estudio del desnudo era la base del procedimiento académico de la pintura, y proponía directrices para pintar el desnudo como empezar por los huesos; añadir luego los músculos y cubrir después el cuerpo con carne... Si se nos pedía que sólo trazáramos líneas en tal de encajar la figura en el papel a lo largo de las sesiones era porque la finalidad de la asignatura, ya no era desarrollarnos como sujetos creativos sino como perfectos conocedores de la técnica del dibujo como sistema de representación del natural. Igualmente, si éramos alertados de la imposibilidad de superar excelentemente la asignatura era porque, de acuerdo con unos parámetros Renacentistas, el virtuosismo que se esperaba del artista era, sin duda, inalcanzable en un cupo tan reducido de horas lectivas. A nivel pedagógico, el profesor ejercía la máxima autoridad al presentarse como el único capaz de, tras años de práctica, poder alcanzar dichos requerimientos. Resaltando como ejemplo el modelo de las academias de dibujo modernas, era obvio que su clase de dibujo imitaba esas dinámicas. De la misma manera que en la tradición artesanal, la clase se basaba en la secuencia ensayo-error-rectificación, fructífera en la antigüedad, y cuya reiteración aspiraba a diseños perfectos (Begoña Sabio, 2010).

Aunque exista coherencia en esta práctica por sí misma, puede discutirse por el hecho de que las

sí dibujo, pero sin necesidad de papel, de grafito, carboncillo... ésto podría ser un dibujo, pero no en las clases de dibujo. Si no dibujo es porque no necesito de ello para explicar lo que quiero explicar. De momento. Tampoco renuncio. Pero desde luego no el dibujo que aprendí en la facultad.

Lo admito: sí que siento envidia por el virtuosismo pero me fatiga, y mucho, esa persistencia en los cuerpos, los cuerpos, los cuerpos (de mujer).

Si algo de mi paso por la facultad tengo presente ahora, es todo lo referente a las temáticas de género, de poder, de representación... temáticas que han cobrado sentido en la revisión de casos reales: la clase de dibujo... y sin embargo pasé por tantas horas de dibujo al natural. Y sin embargo no me siento capaz de dibujar como me

| I would like to put forward the notion that art schools should be the conscience of the art world, becoming far more involved in it, which is fundamentally different from what has taken place in the past, when art schools dismissed the art world under the guise of purity.

(Ernesto Pujol, ON THE GROUND, Practical Observations for Regenerating Art Education)

los cubículos-despacho para profesores al final... dan la sensación de infinita. El profesor nos espera y alguien comenta que es muy teórico. Una entiende enseguida lo que significaba ‘muy teórico’ cuando en la presentación del curso nos habla de hermenéuticas, y ontologías, silencios y metafísicas. Nos sorprende que casi al acabar la clase todavía no ha dado ninguna acotación sobre la fisicidad del trabajo, porque tenemos que realizar un trabajo, pero una no acaba de entender cómo. Lo que llego a entender (porque diría que apenas intuyo la silueta de sus densas ideas) me parece muy interesante, y profundo, y hasta me alivia no tener que pensar en un trabajo matérico. El trabajo conceptual se me presenta como una oportunidad para leer y escribir y olvidarme de hacer algo plástico. Pienso, me gusta el arte conceptual.

Laboratori de tècniques i materials pictòrics (i escultòrics)



características de los artistas siglos atrás eran, como ya señalábamos, relativas a su época y que, dichas academias eran lugares limitados a unos pocos que se amparaban en lo que antes era la excepcionalidad artística, a diferencia de ahora, dónde las facultades son parte de toda una industria cultural sujeta a otro tipo de demandas.

En la siguiente clase de pintura, por el contrario, se abandona la necesidad de la técnica por completo bajo la premisa de que no hay que realizar ningún objeto en concreto pero conceptualizar en general. Lo que a una le transporta a una visión del arte puramente conceptual, dónde se prescinde del objeto artístico. Sin embargo, también puede revelarse como una práctica pedagógica según la cual se presupone que todavía no se es capacitado para realizar ninguna pieza artística fundamentada con lo que se nos insta a estudiar, leer, aprehender más... Lo que conlleva esas directrices, junto a los ejemplos de autores y libros que se nos da, y las clases sobre metafísica y vacío, es una reducción del ámbito artístico a una temática muy concentrada. Por otra parte, esta temática se encapsula en un lenguaje poético de difícil alcance para el cual la mayoría no estábamos preparados, lo que avisaba que el quehacer artístico estaba en un lugar inaccesible. Esta idea, a una le hace pensar en la diferenciación entre Alta Cultura y Baja Cultura que apuntaba Greenberg décadas atrás. Si bien no respondía a las mismas abstracciones, puesto que se hacían con asiduidad

enseñaron. Quizás por ese motivo lo único que me ha quedado ha sido ponerlo en entredicho. Preguntarme por qué la modelo sigue posando estática cuando las cosas a fuera no son un decorado, cuando a fuera nos faltarían brazos para dibujar.

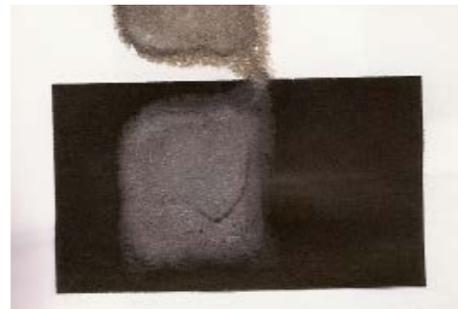
Eh,
Pero yo trabajo de modelo al natural. Y no es un mal trabajo. (¡como el maestro de taller!) Al menos siento que me es posible, no como dibujar. Tal vez, si aprendí algo en esas clases es a posar. Tal vez, debería poner en entredicho mi trabajo, y dejar el dibujo en paz.

Tarkovski y Sokurov están en mi lista de ‘cineastas que recomiendo-siempre’ Ahora sigo entendiendo igual o igual de mal todas esas ideas que se enuncian en dicha clase de pintura. Pero aunque me parezcan fasci-

| Era todavía un estudiante de arte y en esa época se nos enseñaba hacer "arte" (académico y desconectado de la vida real) y no negocios, y el mercado me era tanto una utopía como la revolución social.

(L. Camnitzer)

Esta vez, el aula, nos fascina y extraña a todos. Si bien también presenta muchas de las condiciones de todas las aulas de pintura anteriores (... salpicada de pintura. Caballetes y tablonos y taburetes) la diferencia una inmensa vitrina de anticuario o museo británico de ciencias. En ella se encuentran muestras de pedazos de materiales, ungüentos o polvos de pigmentos, botes de cristal, colores y texturas... La clase empieza y se nos imparte una larga teoría sobre la procedencia y las formas de la pintura como tal, de la pintura como material, de la pintura sin hablar ni de los cuadros ni los artistas, quizás de algún Renacentista o La joven de la perla. Las indicaciones sobre el curso (que apenas durará unas semanas) son simples: comprar los distintos productos necesarios para la elaboración de los pigmentos explicados en clase, llevarlos a clase, y probarlos, mezclarlos, combinarlos... como si fuera (cito textualmente) una clase de cocina. Claro que resulta distendido pero me in-



referencias, por ejemplo, a testigos del Holocausto, a una le parecía muy distante a su realidad (insignificante y banal). Al fin y al cabo, el profesor ejercía también una posición privilegiada ya fuera en las clases o en las tutorías, puesto que su actitud sabia y lejana a nuestras realidades, desencadenaba que en sus discursos no existieran réplicas, ni ninguna crítica posible. Las ideas, los conceptos, estaban en él y poco a poco podríamos ir acercándonos.

El aula de 'Laboratori de tècniques i materials pictòrics' se encuentra a medio camino entre un taller de un artista pre-renacentista y un museo clásico de las ciencias naturales. El aula es en sí misma una contradicción: el artista pre-renacentista no almacenaría sus productos en vitrinas, como tampoco se utilizarían como taller los pasillos del Natural History Museum (Londres). Así pues, mientras que por una parte está el taller para aprehender a realizar un tipo muy determinado de técnicas pictóricas, los elementos utilizados para esas mismas técnicas pictóricas son expuestas como reliquias o excepcionalidades en una vitrina de la pared. Resulta como revivir la práctica medieval de transmisión de conocimientos tradicionales, cuando el correcto manejo de los útiles y herramientas, las propiedades de los materiales con que se trabajaba y los distintos pasos a seguir para la ejecución de las diferentes operaciones o

nantes, ya no las coloco en esa vitrina de excelencia. No dejo de interesarme por esos conocimientos (Tarkovski y Sokurov están ahí, están) pero entiendo que sólo se presentaba una forma de acceder a ellos y que por ejemplo yo, a través de estos años, me he dado cuenta que hay otras maneras. Me he dado cuenta que mi cotidianidad también está sujeta al despegue poético, que en aquel entonces el holocausto me era demasiado ajeno para poder conectarlo con mi vivencia personal. Ahora tal vez también me es demasiado ajeno pero he aprendido a desmontar ciertos discursos culturales en los que se inscribían ese tipo de clases para conectarlo con las cosas más cercanas, más personales y sobre las que sí que puedo hablar. Por eso tal vez todo lo que he producido se ha prestado siempre al emborronamiento, porque era incapaz de enunciar algo con unas palabras que había

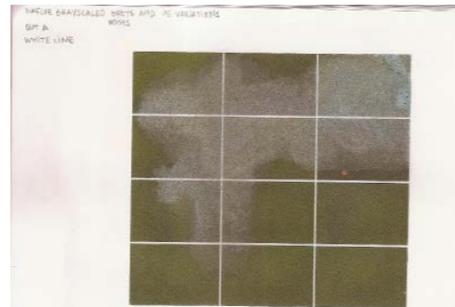
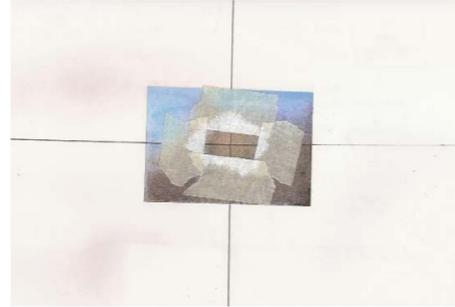
| Ningún oficio puede ejercerse de manera consciente si las competencias técnicas que exige no se subordinan a una formación cultural más amplia [...] Identificar al humano con su mera profesión constituye un error gravísimo.

(N. Ordine)

comoda pensar en el dinero empleado en comprar productos que sospecho (y estoy en lo cierto) que jamás volveré a utilizar de no ser un caso concreto, para un fin muy específico, que no llego a concebir.

Para la evaluación nos piden cuadros. '¿Qué clase de cuadros?' pienso yo. La premisa es fácil: emplear las técnicas. A una se le hace extraño emplear las técnicas y olvidar la estética, el tema y hasta el título, olvidar todo lo que en una hoja adjunta se le ha pedido hasta el momento.

Psicología de l'art i estudis de gènere
 Dos asignaturas en una, ambas teóricas. Teóricas significa que se nos explican pensamientos, ideas de filósofos, ideas que algunos artistas han empleado en sus proyectos aunque los artistas sólo se nos mencionan ocasionalmente, los interpretamos desde esas teorías. Pero son ideas importantes, o al menos eso creo. Psicología del arte nos habla de Freud, de Lacan,



trabajos, eran conservados y transmitidos de modo directo en el taller y de generación en generación. Si bien la facultad desempeña también ese papel de transmisión de conocimiento, lo extraordinario aquí era que lo transmitido son procedimientos exentos de actualización. Ese afán remite a un propósito de conservadurismo ideológico y práctico. Parece filtrarse de una breve introducción a los alumnos para que puedan tener vagas nociones de Restauración, grado que también se imparte en la UB.

Los trabajos exclusivamente prácticos que se requieren para la asignatura concuerdan con la práctica artesanal, por eso, la evaluación sólo habla de materiales, dejando de lado cualquier referencia al lenguaje artístico que se ha impartido en el resto de asignaturas.

Psicología del arte se presenta de nuevo como una clase magistral en la cual una asiste a la explicación de las teorías de dos autores que han tratado sobre psicología: Freud y Lacan. Estas teorías son demostradas (o ejemplificadas) con escenas de películas, videoclips... De alguna manera, estas teorías se nos proponen como perspectivas de interpretación o análisis de otras obras. Estas teorías pero, no son interpretadas o puestas en cuestionamiento o en relación a otras, estas teorías no conectan directamente con nada de lo que hacemos, de manera que están en situación de ejemplo, como para

tomado prestadas (de Sokurov y también de Tarkovski), porque quizás tenía muy presente que

y aquí tomo prestadas las palabras a Cortázar

'La vida, como un comentario de otra cosa que no alcanzamos, y que está ahí al alcance del salto que no damos.'

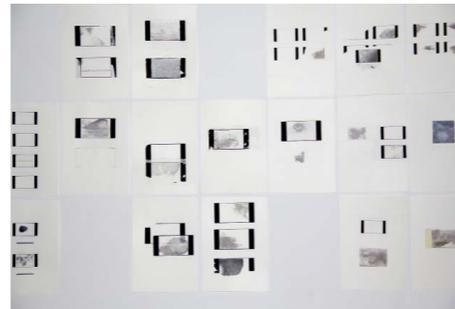
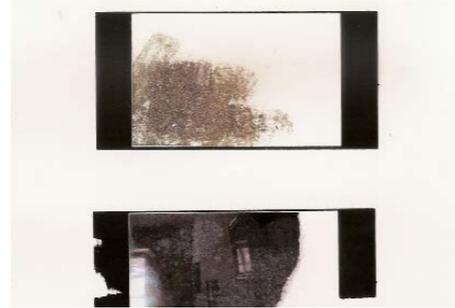
Por eso aquí trato de acercar mis palabras a mí.

 En Estudis de Gènere creo entender ahora que nos invitaban a jugar. El problema de muchos intentos de dinámicas pedagógicas alternativas que he presenciado a lo largo de la carrera, siento que recae en que el alumno no sabe jugar. O a lo sumo sabe jugar, pero no entiende el porqué de las reglas del juego. La sombra de la universidad limita

| 3. Junto con la concepción básica de la enseñanza universitaria debe cambiar su contenido y la organización del mismo. La Universidad teien que abandonar la estimación de las materias por su dignidad tradicional y pasar a valorarlas por su validez para dominar intelectualmente la realidad.

(Sindicato Democrático de Estudiantes de la Universidad de Barcelona (S.D.E.U.B.): Manifiesto "Por una universidad democrática", 1966. [extracto])

del estadio del espejo y el ego y temas que desde luego me resultan interesantes y hasta quisiera saber más, pero nos hablan de Freud, de Lacan, y me recuerda a la asignatura de Filosofía, en el batxillerato. Estudis de gènere sigue en la línea de (Antropología i) Sociologia de l'Art: las sillas de la clase tiene que ser reordenadas a modo circular, se comentan textos, se intenta debatir sobre ejemplos. A una le parece interesante pero se lo mira con recelo porque a veces siente que lo dicho está ya en los textos, que los debates son pobres, que lo mismo aprendería leyendo y nada más. Nos hacen trabajar por grupos para exponer performativamente el texto que tenemos asignado. Me lo vuelvo a mirar con recelo porque a veces siento que se trata de hacer teatro y de teatro no sabemos, no nos han enseñado, apenas una optativa en bachillerato.



dotar de significado alguno de nuestros quehaceres. De nuevo se impone una corriente de pensamiento que se presenta bajo un título contundente como 'psicología del arte' sin que esta corriente sea contrastada o deconstruida en el sí del presente de los estudiantes. Es una asignatura teórica y raramente incidirá en la práctica. Sólo se entiende como un acto de autoridad ideológica por parte de la facultad, que decide impartir Psicoanálisis Clásico en una asignatura obligatoria.

Dentro del mismo grupo de créditos, Estudios de Género se contraponen a Psicología del Arte por su ruptura con la clase magistral. Se apuesta por propiciar el debate con lo que intenta constituirse como una pedagogía constructiva en la cual los alumnos sean partícipes de la exposición del conocimiento. Lo que seguramente ocurre es que el alumnado no está preparado para asumir ciertas responsabilidades debido a su acosumbramiento al sistema de clase magistral, así que espera que la crítica y/o el debate esté insertado en el monólogo del profesor porque una no se siente, en ningún caso, parte de la creación de conocimientos sino como esponja que va a absorberlos.

La propuesta de trabajos en grupo que podría ser las bases para un pensamiento colectivo se limita en su puesta en práctica a resolver el ejercicio encomendado: la performance del texto. Si bien el texto es un punto de partida necesario para adquirir ciertas referencias, la acción que puede realizarse sobre él puede quedarse

la concepción de una asignatura que cualquiera de nosotros podía tener entonces. Hablar dentro de identidades alternativas desde nuestras referencias estereotipadas, entiendo que solo podía desdibujarlas, inscribirlas en lo que nosotros creíamos saber más que en lo que desconocíamos de ellas. Ahora puede que no sepa más de lo Queer que entonces, pero sí como abordarlo desde mi perspectiva desconocedora. He asumido que no se puede hablar por los testigos (por eso narro aquí yo el mío, porque nadie podría hacerlo por mí).

Hay tantas cuestiones a tener en cuenta. He aprendido tantas cuestiones a tener en cuenta. Quizás es esto lo que me colapsa a dar un paso al frente en favor de cualquier cosa.

Admiro la diversidad de campos

| In the end, art theory alone—whether feminist, queer, or postmodern—does not constitute a lasting moral core for art schools. Actions must follow. These positions, if not exercised in the real world, end up as ultimately disempowered liberal talk.

(Ernesto Pujol, ON THE GROUND, Practical Observations for Regenerating Art Education)



a la superficie si éste no es primeramente contrastado, asimilado y activado en un ambiente real, que no es el mismo de la performance. La idea de performance, por otra parte, es dispersa y apenas desmenuzada. Si bien la facultad apuesta por una formación en profundidad del dibujo, la escultura y la pintura, materias evidentemente clásicas, la performance ocupa un lugar secundario y por lo tanto, pedir al alumnado que haga algo de lo que se tienen escuetas nociones, puede recaer en los tópicos del teatro. Los temas tratados en la asignatura, entonces, corren el riesgo de dispersarse o sumirse en estereotipos si el profesor propone dichas actividades pero luego no asume que fue el iniciador del debate.

por los que he pasado, en los que me he integrado. Me aplasta la pluralidad de campos por los que he pasado, en los que me he integrado.

y la diversidad de campos para los que me siento capaz de ejercer mi juicio de valor cultural como espectadora culta:

la performance, pintura, escultura y moda, video, video arte, arquitectura y, prosa, gráfica y plástica, lo objetual y lo inmaterial, fotografía a color, fotografía monocroma, happenings, series, proyectos y obras [...]

Preludio

El Erasmus

Lugar, Rotterdam. Duración, seis meses. Aquí las cosas son distintas, se palpa en el aire. En Bellas Artes el alumno tiene otro tipo de autonomía, nadie parece preocupado por una entrega. El estudio que se nos ha cedido es amplio y cómodo. La técnica que emplea cada cual es libre y nadie se cuestiona quién es escultor, quién va a pintar o a hacer grabado. La premisa es simple: haz aquello que te interese y luego ya encontrarás los medios para realizarlo. Por otra parte nadie se pregunta a qué se adscribe su producción, no hay nadie que reniegue del arte contemporáneo porque tampoco se habla de si dicho discurso es válido o era más auténtico el clásico. Los profesores toman el té contigo, los profesores toman cervezas contigo, los profesores te vienen a ver y charlan contigo, se mantienen conversaciones entre iguales. La



El Erasmus es otra cosa. Es un plan de estudios dentro de un plan de estudios que se asienta en la idea de la Europa igualitaria y sin fronteras. El Erasmus es una representación naif del intercambio cultural intraeuropeo puesto que acerca, junta y mezcla estudiantes que, bajo el mismo amparo de la institución Europea, circulan 'libremente' de un país a otro para convencerse de la idea de que Europa es un lugar común. El Erasmus es también la reivindicación de la excelencia Europea, del pensamiento colonialista, porque los alumnos de dichas universidades pueden gozar de este tránsito por la Europa del poder, el saber y la autoridad. De poder, saber y autoridad sobre el conocimiento, porque estudiar en Alemania y estudiar en España se equipara en el mismo nivel que a parecer europeo no sería igual en otras partes del mundo. El Erasmus es una puesta en común de los estudiantes Europeos, es una apuesta por recalcar esa necesidad de unidad del poder europeo frente a intereses extranjeros. El Erasmus es también la consolidación de la lengua franca, el Inglés, que se aprende con mayor rapidez estando ahí fuera que en cualquier academia española.

Pero el Erasmus también es descarnar el mito Europeo, hablar con compañeros de otros países y darse cuenta que Europa no es una, que hay diferencias abismales que raramente se presentan en la publicidad de esta beca de estudios. También es conocer el fraude estatal, darse cuenta que el Erasmus para los estudiantes es-

Del Erasmus se tarda en llegar. Cuando llegué la sensación de desamparo fue devastadora. Todo lo que en Holanda pasó se tenía que quedar en Holanda, porque aquí, dónde yo vivo, no tengo espacio para esas cosas que eran más propias de un limbo circunstancial que de un espacio en el que asentarme. Si algo me quedó claro es que Barcelona no es Rotterdam.

Ahora, el Erasmus es mi inglés. El inglés es una puerta más grande en cualquier lado. En cualquier trabajo. Aunque en mi caso siento que aquí, en Barcelona, cualquier trabajo se reduce a mi trabajo, en una heladería turística, mi trabajo. Pero muchos dirán 'que algo es algo'.

El Erasmus es mi inglés. El inglés es una puerta más grande en cualquier lado. En cualquier máster. Máster significa seguir

facultad es multidisciplinar, el edificio, los talleres, los profesores e incluso las actividades se comparten con alumnos de otros departamentos: cine, diseño de moda, diseño urbanístico, imagen, ilustración... las fronteras entre especialidades las marca cada cual. En la asignatura teórica esta vez (casi por primera vez en mis estudios artísticos) no se habla casi de arte en concreto, sino de imágenes en general, de imágenes (y objetos) como elementos emisores de discurso ideológico, incluso aquello más inofensivo.

Segundo semestre.

Crítica de la representación. Primera clase. La profesora asume que el aula es demasiado grande, que no somos tanta gente, que nos vamos a cambiar a un sitio más pequeño y así de paso hacerlo más acogedor. Esto nunca ocurría, casi siempre, durante estos años en la facultad, hemos luchado con problemas de espacio (insuficiente).



pañoles no es lo mismo que Erasmus para los estudiantes suecos, y que las partidas destinadas a la supuesta beca con dichoso nombre no son sino una ínfima parte del coste de tu estancia (apenas cubrir el vuelo)... También es cuestionar la institución de procedencia, desmentir muchas de las verdades acérrimas, dejar de confiar en la estanqueidad de las Bellas Artes respecto a otras prácticas visuales: diseño, ilustración, cine... También es darse cuenta de otras problemáticas, otros discursos, otros contextos que no tienen nada que ver con las actividades realizadas hasta el momento, en tu ciudad; darse cuenta que el Arte que a una le han contado no es sino un reducto de la impotencia por hacer frente a otros planteamientos. El Erasmus también es una forma de colectivizar una experiencia. Por colectivo me refiero al conjunto de estudiantes que se encuentran en una posición semejante y viven la experiencia de salirse de su zona de confort, con lo que eso conlleva. Y aunque se ha hecho mucha mofa y juzgado mucho esa celebración que también supone el Erasmus ('orgasmus'), a una le parece que se trata de un intento de desprestigiar ese encuentro vehemente entre personas.

El aula es como un teatro, cuanto más butacas vacías más sensación de fracaso. Esto puede denotar que el actor da relevancia a los asistentes, que no está actuando para sí mismo.

estudiando, que a concepción general es lo opuesto al trabajo, y que el trabajo te compensa con dinero y que dinero es el que hace falta, entre tanto, para pagar un máster.

Masters los hay muchos, los hay en todas partes, los hay en todos los idiomas, y los hay de todas clases, pero por encima de todo, los hay que encontrar. Una vez que lo encuentro la satisfacción dura apenas lo que dura una cerveza. De inmediato siento que el máster será una especie de tregua, un año que postergue la inminencia del futuro.

¿Y entonces, Marina, qué?
Pues otro máster.

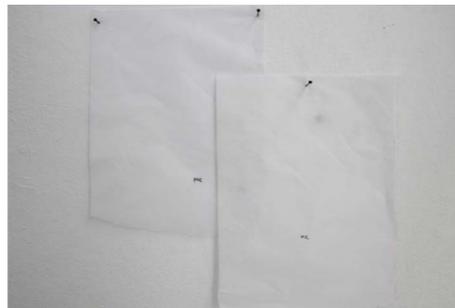
Por otra parte, lo masters deben de ser necesarios porque como los ejemplos dicen: el artista es un intelectual y no es, por ejemplo, un trabajador social,

| Community-based pedagogical experiences, whether they complement a curriculum as encouraged extracurricular work or as studio workshops, should not be relegated to the experimental or public art corner of a department, but should be integrated into everything else. We cannot be prescriptive of what experiences in cultural services an art school may make available to its art students. Art schools need to look around and find what is right for them. Art schools need to act as site-specific entities.

(Ernesto Pujol, ON THE GROUND, Practical Observations for Regenerating Art Education)

Otra asignatura de las teóricas, dónde no hay taller, aquí vamos a hablar de los Artistas, con mayúsculas, contemporáneos (que todavía viven) cosa que a una le hace bastante ilusión porque casi todos los referentes que tuvo hasta ahora ya estaban muertos, o casi muertos, y notaba que a pesar de entenderlos, le quedaban muy lejos. Así que hablamos de los Artistas y sus proyectos, más que de sus obras. Esto resulta diferenciador: si hasta ahora se nos eran presentados, mayoritariamente, ejemplos de obras concretas de artistas, hoy se nos habla de proyectos, y sus artistas, y sus contextos. Visto así, resulta extraño para una misma, proceder artísticamente como hasta ahora, resolviendo ejercicios (aunque de forma muy personal) sin escrutar apenas el contexto, sin lidiar con asuntos reales, mundanos, presentes.

El título que da lugar al nombre de la asignatura 'crítica de la representación' parece



A lo largo de la carrera existe una distinción notoria entre las asignaturas teóricas y las asignaturas prácticas. Se interioriza el modelo en el cual las asignaturas teóricas se imparten en una clase convencional de sillas con brazo frente a una pizarra (cuya versión actualizada es la pantalla de la proyección) y las prácticas suceden en un taller, sea cual sea su necesidad y aunque el alumnado no tenga necesidades físicas de estar en ese espacio y no en otro. La separación de estas dos opciones fija unos modos de trabajar: en los talleres se produce material artístico o lo que es propio de un artista; en las clases teóricas se aprenden ideas/conceptos que cultivan intelectualmente al artista. La idea históricamente reciente de que el artista es un intelectual, ayuda a comprender esta práctica. El desarrollo de los cursos desemboca en la elección de una asignatura principal y decisiva, el Taller de Creación, lo que culmina esta ideología de que lo importante sucede en el Taller, en el espacio del artista, y que la formación teórica respaldará su práctica, lo hará más artista. No existe, por ejemplo, hay una opción nítida para una práctica teórica, o la consideración de que ambas cuestiones son indisolubles de la práctica artística y no un complemento (lo teórico) a pie de página de la obra. Sin embargo en la facultad se deja bien claro lo que corresponde a una cosa y a la otra.

Crítica de la representación llega en 3º curso con retraso, o con justificada aparición dentro del orden cronológico en el que la facultad organiza el aprendi-

un médico o un cocinero magistral... aunque pueda serlo, pero es, por encima de eso: un artista. Ese solipsismo que cierra al artista en especulaciones intelectuales es lo que puede llegar a enquistar la práctica artística y que desde luego, limita la facultad a un ámbito de acción muy reducido. A la vez, me siento apabullada por la categoría de intelectual, porque tal y como es planteada, parece todo un despropósito.

En la otra cara de la moneda, el plan de asignaturas mediante el cual se ha instaurado la distinción entre la teoría y la práctica ya no puedo sustentarlo cómo lo hice en los primeros años, cuando separaba las asignaturas teóricas de las prácticas. Con el tiempo le di la vuelta dos veces a ese razonamiento. La primera vez, dejar de pensar que el grueso teórico es un complemento explicativo del

| Pensar relacionamente es centrar el análisis en la estructura de las relaciones objetivas —lo que supone un espacio y un momento determinado— que establece las formas que pueden tomar las interacciones y las representaciones que los agentes tienen de la estructura y de su posición en la misma, de sus posibilidades y sus prácticas.

(Alicia B. Gutierrez en el prólogo de 'El sentido social del gusto' de P. Bourdieu)

| Los juicios más personales que uno pueda tener sobre una obra, aunque fuese la suya propia, son siempre juicios colectivos a título de tomas de posición, no solamente de manera directa y consciente, sino también de manera indirecta e inconsciente, por la mediación de las relaciones objetivas entre las posiciones de sus autores en el campo.

(P. Bourdieu)

sucedier involuntariamente cuando se postulan tres tipologías de producción artística: 1) la formal o estética, 2) la intelectual o de pensamiento, 3) la social o activista. Claro que visto como se explican los ejemplos, una acaba por confirmar, dentro de sí, que la estética por la estética es algo del pasado, banal y aislado de las preocupaciones actuales. Muchas de las ‘críticas’ positivas, sin embargo, las reciben artistas que trabajan en espacios sociales, comunidades y ambientes de a pie de calle... y yo me pregunto si de eso iban los proyectos de escultura de los primeros años, cuando por ejemplo, se nos pedía una obra para el espacio público de Barcelona. Aún y así, los artistas que se nos presentan tratan múltiples temáticas y lo que se recalca es, por encima de todo, entender la coherencia y el trasfondo de los proyectos más que la forma y presentación de un resultado concreto. Entonces una se obceca en pensar cuál es su coherencia y su contexto en la asignatura de Taller de Creació, dónde

| | | |
|------|--------|------|
| milk | | she |
| | | me |
| | letuce | wire |

| | | |
|----------|------|-------------|
| bird | he | |
| lamppost | me | bird |
| me | bird | plastic bag |

zaje de sus estudiantes según la creencia en el avance evolutivo. El alumno se adentra cronológicamente a lo artístico, integrando así un recorrido lineal por cierta historia del pensamiento y del arte occidental, de manera que no es hasta tercero que se le presentan los sucesos que ocurren contemporáneamente. Crítica a la representación se articula como una presentación de proyectos de artistas contemporáneos. La forma como se exponen recuerda a un catálogo y conlleva clasificaciones, enumeraciones, apartados...

El discutido arte contemporáneo ya no es cuestionable sino que se evidencia su vigencia en cada clase. Quizás, ‘crítica’ de la representación no sirve más que para atestiguar las representaciones de nuestro tiempo, como ha ocurrido ya en otras asignaturas. Quizás, en este caso lo que la facultad supone por ‘Crítica’ no tiene nada que ver con lo que Derrida proponía cuando hablaba de una crítica que en sí misma fuera deconstructiva, que se pudiera cuestionar la misma noción de crítica, de la forma y la autoridad que ejerce sobre el pensamiento... Porque Crítica de la Representación era, en este caso, la muestra de proyectos de artistas que ya circulaban por el mundo exterior del arte, proyectos a los que una sentía cierta admiración porque no eran como los nuestros, que todavía planteaban, con suerte, cuestiones post-modernas. Los proyectos que ahí se mostraban eran proyectos reales, llevados a cabo y materializados en el mismo tiempo en que nosotros estudiábamos Bellas Artes atrapados en una

trabajo práctico, artístico. La segunda vuelta, ha sido en creer inseparable la práctica de la teoría y por lo tanto, confiar en una teoría práctica, activa, repercusiva y en una praxis reflexiva, explicativa. Quizás me ocurre de asistir a conferencias de artistas y descubrir que sus prácticas son en sí mismas la fundamentación y viceversa; que algunos, conforme hacen, construyen su caso de estudio, que son su caso de estudio. Y que por supuesto, la práctica, no tiene nada que ver con el taller.

Si hay algo de lo que me he hecho muy consciente a nivel artístico es que la estética por la estética ya es cosa del pasado. Pero eso coarta mucho las expectativas que una tiene de sí misma. Porque sin embargo todo mi alrededor es estético y ni siquiera la estética es puramen-

| El relato oficial de la historia del arte español sigue empeñado en mantener el personalismo creativo como fuente fundacional de toda práctica artística que aspire al reconocimiento social, que según este relato, no puede venir de otro sitio más que del estado, garante de las tradiciones genialistas, y de los agentes que las legitiman.

(J.L.Marzo)

| La academia artística ocupa dentro del régimen de control, tal y como constata Sheikh, algo así como una posición hegemónica, que asimismo procede a su incorporación a las economías del conocimiento. Esto corresponde al «desarrollo de compromisos entre las academias y facultades, las teorías y discursos críticos, las formas de representación museística y el mercado»[17], que a su vez afectan al sistema general de Estado, sociedad y economía.

(T.Kaufmann)

tampoco sabe cómo enseñar todo eso que le va rondando la cabeza. De todos modos creo que de alguna manera los artistas que se nos enseñan tienen grandes proyectos y grandes resoluciones, y lo nuestro, lo del taller, está a años (y dinero) luz de alcanzarles.

La asignatura sigue adelante y su desarrollo parece girar siempre entorno a unos mismos personajes que parece ser que son 'lo más actual'. Cuando llegamos al día de la prueba-test para confirmar que nos sabemos sus nombres: consternación general.



especie de burbuja institucional.

Por otra parte, muchos de los proyectos de los artistas expuestos tenían dos tipos de interacción con el mundo exterior de la cual nosotros carecíamos: 1) relación palpable con el mundo/mercado del arte. 2) relación y acción con la experiencia de su entorno cotidiano. Cuando J.L.Marzo dice que se hace difícil iniciar a los jóvenes artistas en prácticas relacionadas con su papel en lo social, quizás tiene que ver con la sensación de espanto que suscita a los alumnos de 3o llegar a esta asignatura y darse cuenta que existe un tipo de producción artística que va más allá del taller de la facultad (y que todavía no lo sabían). Y entonces, viendo que en el mundo del arte se están cocinando otras cosas muy diferentes a las que a ellos les han venido contando que es arte, envalentonarse a ejercer Crítica de la Representación, para una es casi un despropósito.

La constitución de la identidad artística, si en 1o pasa por elaborar un libro de artista, en las clases de Crítica de la Representación queda claro, a través de los ejemplos, que la cosa va de proyectos y de marcas, de coherencia estilística, mercado y concursos. O sea que un artista que funciona en el capitalismo post-industrial tiene estas cosas muy claras. Así que si ahora hacemos una breve revisión a como una ha ido procediendo en la facultad los años anteriores, se puede concluir que ya ha estado trabajando de acuerdo con ciertas nomenclaturas de los sistemas actuales, cuando, por ejemplo,

te estética.

Todos los artistas visionados durante estos años son artistas. Esta afirmación es redundante pero con ello quiero recalcar que no todos los estudiantes de arte serán artistas algún día. Desterrar el concepto de estética creo que supone obviar todo un terreno real de los que se enfrentan al después-de-la-carrera. Porque quizás es más probable que acabe en un estudio de diseño gráfico que en una bienal de arte.

La implicación que yo puedo tener ahora en la estética (activamente, políticamente, prácticamente) es, seguramente, más cercana y cotidiana de la que tengo con otros factores del arte.

Pero por otra parte tantos momentos de la carrera se

| Por su parte, Tom Holert describe en su trabajo sobre las revueltas estudiantiles de 1968 en el Hornsey College of Art de Londres un hermoso ejemplo en lo que atañe a la historicidad de la investigación artística en tanto que parte de una compleja genealogía entre luchas y apropiación. Las y los estudiantes, que habían ocupado la facultad, pusieron en tela de juicio la estricta separación entre arte y teoría en el compromiso artístico y reivindicaron que la investigación fuera un componente central y «orgánico» del proceso educativo, en forma de una autorreflexión crítica.

(J.L.Marzo)



sus ejercicios eran denominados 'proyectos' que ya requerían trazar una congruencia individual y propia de cada uno. En definitiva, al igual que una observa que ocurre en el mundo (exterior) del arte, en la facultad, el matiz personal es premiado, porque los artistas son reconocibles por la tipología de trabajo que hacen, por la seguridad de que no cambiaran, porque la Levis siempre hará vaqueros y no pijamas.

discute sobre aspectos de exclusiva presencia formal, que tanto tienen que ver con la estética que no se nos quiere mencionar.



Preludio

Taller de Creación es una asignatura compleja dentro de la facultad. Cada cual ya eligió el año pasado qué camino (en términos plásticos) tomaba. Yo pensaba que era más del grupo de 'Imagen', pero estando en Rotterdam me contaron que el grupo de imagen era muy 'técnico', y que había un grupo de pintura que no necesariamente pintaban porque era muy abierto (también en términos conceptuales) y podías hacer lo que quisieras. Claro a una le pareció un formato suculento puesto que yo ni pinto, ni esculpo, ni dibujo, apenas hago fotografías y algún video borroso. Así que me apunté al Parxís y su esencia airosa.

Taller de Creación (III)

El Parxís es un edificio anexo al edificio principal de la Facultad que se construyó provisionalmente hace unos cuantos años



En 3o, el plan de estudios obliga a los alumnos a elegir una modalidad. Esta elección se limita a unos campos definidos (gravado, pintura, escultura e imagen) no por el alumnado elector, sino por un aparente circuito exterior, aunque estas clasificaciones, quedan algo descolgadas del panorama contemporáneo, donde ya nos han explicado que no se trata exactamente del material con el que trabajas sino de los temas de los que hablas. Puede pensarse que esta distribución de los alumnos tiene más que ver con organizar la capacidad física de los talleres de la facultad más que por una cuestión formativa. De alguna manera, agilizar y concentrar el paso de los alumnos por la universidad, que centren su interés en algo concreto, que no fluctúen libremente de taller en taller, tiene mucho que ver lo que pasa en todo el sistema educativo previo, y por lo tanto, el viraje, los cambios de sentido, el no estar encasillado... no salen rentables en ningún punto de la cadena educativa. Las instituciones, por lo tanto, se encargan de ejercer dicho control bio-político mediante la aplicación de estos sistemas de elección y acotamiento que, en las facultades como la de arte, quedan eclipsados por el tópico ideal de libertad de acción que se cree de lo artístico.

Elegir el grupo P3, sitúa al alumno en un taller que no está concebido para nada en concreto pero para casi todo en general. La única premisa que se erige con fuerza es de nuevo la necesidad del trabajo en el taller que vuelve al estandarte del mito del artista moderno,

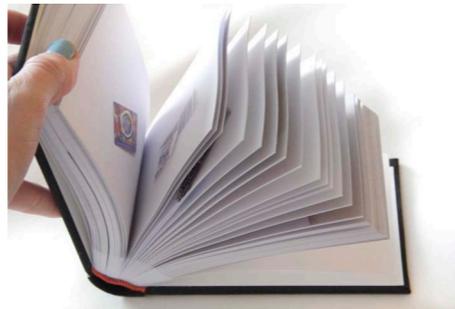
Nos insistieron tantísimo en aprovechar la ocasión (el taller compartido), en aprovechar el lugar, en aprovechar porque entre otras cosas, y yo lo entiendo, la carrera es una gran inversión (económica). Pero sobretodo nos insistieron en aprovechar de la compañía del otro, del ambiente estudiantil, de la ocasión de tener a gente tan cerca con la que discutir de nuestros proyectos, ideas, soluciones... Era cierto, el ambiente era (casi) óptimo para el cruce de palabras. Pero creo, si voy a estar, dónde quiera que esté, no me pienso sino en contacto con terceros, no me pienso sino hablando con otros, de mis cosas, de sus cosas, y a veces me da que pensar que en eso de reiterar el ambiente de la facultad, hay un elitismo residual, una reclusión propia de quienes piensan que a fuera las cosas no tienen nada que ver.

| Que se cuestione la socialidad por la mera ausencia física de los usuarios es delicado, y necesita atención. El teléfono o el televisor han servido para crear grandes compromisos sociales y personales no-presenciales en todo el mundo. Internet y los dispositivos portátiles de comunicación no tiene por qué ser diferentes, y más, cuando son medios tanto receptores como productores.

(J.L.Marzo)

| Decía María Salgado una noche en Hangar que la corrupción es aquello que ocurre en nosotros cuando nuestras acciones se quedan en el umbral entre nuestros ideales y el mundo exterior. O sea cuando asistimos al choque frontal entre lo que queremos hacer y lo que podemos hacer.

y ya nunca se reemplazó por uno mejor. La mayoría de asignaturas impartidas en él tienen que ver con (la palabra) 'Pintura' en los cursos de 3o y 4o. Tiene dos pisos de salas amplias y techos altos como en las aulas de pintura de los cursos anteriores, la única diferencia es que aquí todo adquiere un carácter más personal; los espacios no son compartidos entre cursos con lo que cada alumno puede ocupar un trozo de aula (más o menos grande según la masificación del grupo y/o sus necesidades plásticas). Caballetes, tableros y taburetes se amontonan en cualquier lado; las paredes tienen rastros de esbozos, grafitis y cuadros; otros objetos como plantas, tazas, sillones y algún armario son usuales en los compartimentos de los alumnos, como si de pequeños trozos de hogar se trataran sus espacios o como formas de personalizarlo y hacerlo más cómodo. El Parxís es un edificio del que sus ocupantes saben dos partes diferenciadas: la de arriba y la de abajo. La de abajo, a simple



a pesar de que la versatilidad del espacio hace que el espacio de trabajo pueda ser intercambiable por cualquier otro; e incluso, se torne más cómoda esta última opción, puesto que las instalaciones están en un estado bastante degradado, dejadas a perder por una gestión universitaria que abandona las ramas humanísticas/artísticas porque, como ya se decía anteriormente, no hay empresa inversora a la que directamente le salga rentable.

Por otra parte, se subraya la necesidad de confluir en dicho espacio para establecer relaciones con los demás, compartir espacio creativo, opiniones, ideas... Aunque más bien resulte una puesta en práctica del aparato Boloña, en el cual los alumnos son también examinados según su asistencia. Es paradójico pensar qué tipo de relaciones se esperan obtener al final de una formación que ha apostado y corroborado el individualismo creativo. Si era una opción bastante concurrida realizar los trabajos 'teóricos' en grupo, los proyectos 'artísticos' suelen encaminarse como personales, de forma directa o indirecta mediante la consideración de ejemplos de artistas que eran 'uno' y no colectivos/anónimos. Estas dinámicas, encajan en el sí del proyecto de individualidad que ejerce el sistema capitalista y que prioriza al individuo como eje de todas las cosas, hecho que se contrapone a los valores que representa la colectividad. Este espacio, por ejemplo, a pesar de ser una sala sin apenas limitaciones estructurales fijas, es concebido para tomar un sitio particular y armar

Leyendo 7 días en el mundo del arte llego al capítulo de La Crit, automáticamente lo relaciono con las evaluaciones del Aula Miró. Me pregunto si hay alguna diferencia entre ambos lugares. De alguna manera CalArts i la Ub no distan tanto en dicha actividad si no fuera porqué entiendo que este suceso en CalArts actúa como un apunte de disidencia respecto a los tempos y las estructuras; sin embargo en la Facultad todo viene estrictamente limitado por éstas. Dichos tiempos suponen un acotamiento de las posibles reflexiones/debates que se generan en la sala. La otra diferencia es que la Crit en CalArts no es un acontecimiento para la evaluación, sino para la discusión en el proceso, lo que sitúa la práctica en un ejercicio constructivo más que en un juicio de

| Las críticas grupales ofrecen una situación única (algunos dicen que "utópica"): toda la clase se concentra en la obra de un alumno, con la consigna de comprenderla tan profundamente como sea posible. Estas críticas también pueden llegar a convertirse en dolorosos rituales, parecidos a un interrogatorio, donde los artistas son forzados a racionalizar su trabajo y defenderse de una ráfaga de opiniones precipitadas que los dejan en un estado de desgarró.

(Sarah Thornton)

| Quisiera ayudarlos a devenir los sujetos de sus problemas, partir de sus propios problemas, y contribuir a plantearlos con claridad, en lugar de imponerles los míos. Esto es exactamente lo contrario de lo que se hace la mayoría de las veces, sobre todo en el dominio del arte y de la crítica de arte, donde se practica con asiduidad el abuso de poder, que consiste en imponer a espíritus poco armados construcciones teóricas y problemas más o menos fantásticos. Algo de esto resuena en la oscuridad de algunas de sus preguntas.

(P. Bourdieu en la conferencia dictada en la escuela de Belles Arts de Nimes, 1999)

vista, es más neutra y por lo general se trabaja a partir de cuadros (y pintura). La de arriba es más caótica y parece que la única coherencia que guardan los alumnos que están allí es, precisamente, que no hay coherencia entre sus formas plásticas. La de arriba, es a ojos ajenos, allí donde acaban los alumnos que hacen lo que quieren.

La asignatura de Taller de Creación se plantea como un lugar donde desarrollar nuestros proyectos (a priori individuales). Estos proyectos son de temática libre puesto que se espera de nosotros que llegados a este punto cada uno elija de acuerdo con sus intereses. El Taller de Creación se plantea como un lugar puesto que funciona como 'el espacio' dónde tenemos que trabajar, contrastar nuestros proyectos con los otros, establecer relaciones, recibir las tutorías de los profesores. El uso de 'el espacio' funciona a su vez como proyecto de cada cual. Durante el curso, pero sobre todo de caras a la evaluación, se muestra



una suerte de cubículo mediante biombos hechos con tabloncillos, mesas... La personalización de este pequeño territorio también es común entre los que lo frecuentan, puesto que su reconocimiento es en primera instancia necesario para la evaluación del profesorado (que como tienen que tratar con grandes grupos, deben tener referencias quién es quién) y, en segunda instancia, dicha personalización del espacio funciona como la incipiente puesta en práctica estrategias de branding de cada uno de los asistentes, porque a lo largo de los años, han aprendido a constituirse como sujeto único y diferenciado de los demás.

En resumidas cuentas, la aspiración utópica a que se torne un espacio de confluencia e intercambio de ideas se limita que cada cual discuta sobre su proyecto con el otro y viceversa, porque raramente la asignatura tiene en cuenta los sucesos de lo común. Los casos de trabajos por parejas o pequeños grupos quedan en un segundo plano o resiguen el proceder del trabajo individual y pocas veces es evaluado exclusivamente, puesto que el sistema de evaluación (siguiendo el modelo tradicional Español) no está preparado para asumir estas variaciones. Los momentos de discusión más notorios (y tenidos en cuenta en el protocolo de la asignatura) acerca del proyecto de alguno de los alumnos, suceden durante las evaluaciones en el Aula Miró, donde se cuestiona y se somete a la crítica de los demás; los alumnos pero, actúan y opinan de nuevo desde la mirada individual hacia el proyecto individual,

valor (como en la Ub). De todos modos, también pienso que entender la Crit como un espacio de resistencia esconde otros factores que para mí resultan indiosociables, como por ejemplo el hecho de que 'desde la década de los sesenta, el título de máster en Bellas Artes se ha convertido en el primer legitimador en la carrera de un artista' (S. Thornton).

En este último año de carrera, vislumbrar esta coyuntura ha agitado mi sospecha hacia lo que estoy haciendo aquí.

Me doy cuenta que de la forma como he afrontado la mayoría de los proyectos ha respondido a ciertos rigores estéticos, conceptuales, procesuales que tienen que ver con un contexto determinado en términos de producción y de capital.

Por eso termino con la impresión

| Hay un mito profundamente arraigado en la mentalidad artística española que dice que la única manera de alcanzar las cotas de calidad y de reconocimiento oficial y de público es la apuesta por una producción individualista, basada en la marca, la obra y la singularidad. Toda la política artística se ha basado y aún lo hace en esa premisa. Ello ha conllevado el ninguneo de todas las prácticas creativas generadas por grupos y colectivos, al creer detectar en ellas razones contrarias a la esencia artística: desartisticización de los objetivos, descontextualización artística, politización de los mensajes y suplantación de los mecanismos oficiales para desarrollar los proyectos.

(J.L.Marzo)

| Cuando una entidad programa una subvención, automáticamente quiere decir que lo que busca es la lógica del proyecto. La subvención se da para un proyecto. Ello puede parecer lógico, pero oculta una paradójica dinámica: no puede dar pie a la creación de espacios de reflexión que se conduzcan por criterios más allá de la elaboración de proyectos específicos.

(J.L.Marzo)

en público el avance de los proyectos en el Aula Miró. El Aula Miró es una sala vacía de techos altos, paredes blancas, y suelo raso, a un lado de la parte de la zona del Taller de Creació.

Acudo allí básicamente para realizar las tutorías. Las tutorías no es algo que me venga de nuevo en la carrera. Las tutorías funcionan sin demasiado rigor: el profesor acude al aula a una hora aproximada de la mañana y los alumnos nos damos turnos entre nosotros para poder explicar/hablar de nuestro proyecto al profesor. A veces una tutoría con un alumno puede dilatarse mucho rato y una tiene que esperar o irse a casa. A veces una tutoría resulta indispensable cuando una se siente atascada. A veces una tutoría sólo emborriona las ideas. A veces una tutoría te llena de ganas pero esas ganas pueden diluirse y hasta la próxima tutoría.



raramente se interroga el conjunto o desde el conjunto.

El Taller de Creació también va íntimamente ligado a la idea del proceso (artístico). Esta nueva percepción sobre el proceso encaja con el capitalismo tardío dónde el valor del capital material ya no es el único foco de atención y se está dando paso al la valorización de las ideas, el mercado de los conceptos*. Lo que se potencia en el Taller de Creació, ya no se limita a la pieza final como podía ocurrir décadas atrás, cuando el movimiento artístico barcelonés estaba más dedicado a Galerías, las cuales compraban series, piezas... Sino que ahora se está incidiendo en otro tipo de producto, más inmaterial, fruto de la aplicación de este nuevo sistema de valores. Así pues, en el compartimento de cada alumno se acude a su proceso creativo, que se expone, que se deja ver. Se enseñan las piezas que conforman una cadena de significados que tendrán sentido dentro de esta valorización de las ideas en el influjo del capitalismo cognitivo. Octavi Comeron lo ejemplifica en la Fábrica Transparente. Dicha fábrica es un escenario para asistir al proceso de los automóviles y lo mismo ocurre con la reiterada demanda de la visualización del proceso en las asignaturas de creación. Dicho proceso queda a la vista y pasa inevitablemente por un filtro estetizador, de manera que 'lo que se nos aparece, lo que vemos a través de los muros acristalados de la Fábrica Transparente, es su sistema productivo, un sistema en el que la producción material se combina con la producción simbólica y afectiva' (Octavi Comeron, 2007:

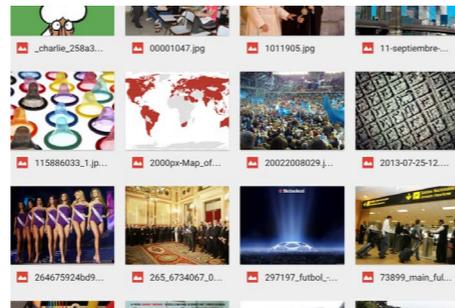
de que no puede olvidarse la creencia de que hay cosas demasiado 'ordinarias' para hacerlas aparecer en un proceso de creación, porque no son lo bastante trascendentes, porque no pueden aportar valor simbólico al engranaje. Nos enseñaron a escribir los trabajos según dos paralelas: la procesual-material o cómo matéricamente he llegado al resultado y la procesual-conceptual o cómo todo tiene un avance coherente dentro de una fundamentación racional. Apenas se pueden introducir discursos de tipo personal durante el tiempo que ocurre el proyecto, mismo que jamás se accede a preguntar a los obreros de la Fábrica transparente si viven cerca, si el sueldo es complaciente, si trabajar les atormenta... Ahora entiendo que por eso la seguridad sobre lo que hacía a nivel artístico estos años, respondía a un mecanismo que sólo podía

| * Mercado de los conceptos: *Que en Barcelona se ha abierto una tienda nueva no es noticia, pero sí lo es que cada vez más lo hagan comercios que se salen de lo convencional. Las 'concept stores' han llegado a Barcelona.*

(Sara Andrade)

| Sin embargo, su transparencia puede ser una transparencia cínica. En sus manos está también la capacidad de establecer un límite para lo visible, conduciendo nuestra mirada mediante su escenográfica disposición de focos y su estratégica distribución de espacios y de significados. Puede, entonces, que la crítica que requiera este espacio sea al mismo tiempo una crítica de la propia mirada, exploración de las prácticas artísticas y del sistema productivo que las rodea, análisis de la "producción de imágenes" y de la "imagen" de este espacio que llevamos incorporada en nuestra subjetividad.

(Octavi Comeron, La fábrica transparente, Arte y trabajo en la época postfordista)



p. 22), donde se está recalcando que no basta con fijar objetos, que la producción pasa en gran medida por ofrecer ideas. De esta manera, una contribuye inconscientemente a la recreación de esta práctica del capitalismo cognitivo. Dicha transparencia tiene sus puntos opacos si pensamos que su naturalización deja fuera del alcance crítico su propio funcionamiento. Como apunta Bourdieu (2010), no debería bastar sólo con someter a crítica los procesos, los proyectos que cada alumno muestra según un canon normativo, porque la universidad debería, por lo tanto, ser también el lugar en el que nada está a resguardo de ser cuestionado, ni siquiera la figura actual y determinada de la democracia (o del sistema de taller de creación).

Por otra parte la dinámica de las tutorías, que sigue con su carácter confesional, coloca al alumno en una posición frágil respecto al control de su trabajo ante un profesor que en la mayoría de casos, adopta una actitud paternalista. El alumno, frecuentemente espera de las tutorías la aprobación o desaprobación de sus proyectos igual que ocurre en el día de las evaluaciones. Podría decirse que se reitera una dinámica que desfavorece la autonomía del alumno en tanto a que él no tiene la última palabra sobre sus productos, sino que siempre queda en manos de terceros. Se repiten los esquemas de poder del mercado y las instituciones artísticas dónde se exige al artista que desnude su proyecto, que venda su proyecto, para que luego sea el comprador, el evaluador, quién delibere sobre ello. La

funcionar dentro del ecosistema facultativo. Que ahora, si pienso en empezar un proyecto, prefiero concebirlo de dentro (de mí) hacia fuera. Mi voz no es sino lo más trascendente que escucho.

Confieso que el P3 ha subrayado mi incapacidad para hacer frente a una producción voraz de obra, lo que se ha convertido en un colapso esclarecedor. No puedo seguir creando porque tengo que hacer frente a otras cuestiones más personales, que no más íntimas, pero más cotidianas que un proyecto en un espacio expositivo, paredes blancas. Porque asumo que yo entendí que el P3 se trataba de eso, y proceder de está manera me ha frustrado. Quizás alguien debería haberme explicado la forma de expandir

| Ni ha dejado de existir por completo el artista (varón) genial, ni han desaparecido completamente de la academia los elementos de «inclusión» y de concentración de poder. Gerald Raunig indica, en su análisis de las universidades como «fábricas del conocimiento» y del imperativo del aprendizaje de por vida, que disciplina y control han de entenderse más bien como principios entrelazados y concomitantes, como «aglomeración»: «[...] a la adaptación forzosa al "internado" institucional se suman nuevas modalidades de autogobierno en un medio abierto, de transparencia total; al disciplinamiento a través de la vigilancia y el castigo personales se añade el rostro liberal del control como autocontrol voluntario»

(Kaufmann, T.)

| Mirando el peor de los casos, se podría justificar el proceso diciendo que aquellos que no logran pasar por el filtro por lo menos aprenden a apreciar y a consumir el arte. Cosa que significa que la carrera del arte está en la situación privilegiada de simultáneamente crear a los productores y a su mercado.

(L.Camnitzer)



Sala Miró conforma una reproducción de lo que puede ocurrir en una institución museo (o galería) porque los proyectos de los alumnos, en última instancia, serán evaluados por su presencia en sala. Este ejercicio puede entenderse dentro de un sistema que trata de asegurar una buena adaptación de los futuros artistas al sistema imperante, a la vez que actúa como criba de los aspirantes.

ese argumento. Quizás ese alguien soy yo ahora.

| We are generating institutionalized artists and institutional art, and this runs the risk of collapsing over the next few decades, whether multidisciplinary or not. We need more fellowships for our students, and schools need to stop their grandiose expansion plans, consider their appropriate scale, and charge less for the education they provide as a civil act of cultural disobedience.

(Ernesto Pujol, ON THE GROUND, Practical Observations for Regenerating Art Education)

¿ y ahora qué ?

¿y ahora qué? es el interrogante que ha desencadenado todo este trabajo y al mismo tiempo resulta inevitable que sea el eje inmediato de la conclusión.

¿y ahora qué? es una duda que ha accionado todo cuanto se ha escrito hasta ahora.

¿y ahora qué? es una duda que va a encabezar los siguientes pasos.

¿y ahora qué? es el intento de dar respuestas a un devenir impreciso.

¿y ahora qué? es el terreno dónde se perfila lo que ya ha ocurrido, lo que está por venir.

Dicho de otro modo

“¿y ahora qué?” busca aportar un testimonio explícito para el replanteamiento del aprendizaje en las facultades de arte, pues he insistido en resaltar aspectos que, a mi parecer, deberían estar sujetos a una revisión más extensa. Por otra parte, creo en su incidencia en pensar un modo de trabajar y proyectar que conecte distintos formatos de investigación narrativa, elementos artísticos, componentes vivenciales.

El proceder crítico a lo largo del trabajo también me ha conllevado momentos desconcertantes y ha desencadenado este último interrogante ‘¿y ahora qué?’ que en un principio no estaba previsto y quería limitarse a ser el título. Si esto ha ocurrido es porque me he dado cuenta de las múltiples tensiones entre variables y posicionamientos a los que una debe prestar atención para ejercer ciertas afirmaciones. Sin poder cerrar y sentenciar todavía la concepción que tengo ahora de mí misma respecto lo artístico, se me hace muy difícil presentar una resolución unánime de lo que de este trabajo significa para mí. De todos modos, entiendo que la voluntad no ha sido nunca llegar a una respuesta absoluta sino emprender una reconstrucción a medio plazo, para poder transitar por lo venidero con más convicción de lo que estoy haciendo. Y cuando hablo de convicción, no se trata únicamente de un sentimiento íntimo y personal, sino que confío en que cualquiera de mis exigencias puede extrapolarse a un sentido social más amplio, representar el devenir de otras personas.

Paralelamente, esto ha comportado tomar consciencia de un sistema de trabajo que me planteo mantener y desarrollar en el futuro. Si bien la pregunta que encabeza y concluye el proyecto (“¿y ahora qué?”) tampoco queda resuelta en un sentido único y directo, sí que puedo dar por satisfecha mi necesidad de

entender de qué forma se puede llevar a cabo un proceso de investigación desde un ámbito artístico y narrativo, pero sobretudo, desde lo personal (de un yo que se narra, que se construye a través de los relatos). También puedo afirmar haber comprendido más acerca de mi proceso de aprendizaje en la facultad y de mi situación actual.

Para el futuro, los conocimientos adquiridos y conectados durante las indagaciones que me ha conllevado la redacción de estas páginas, tendrán sin duda acción directa en la próxima etapa de mi trayectoria formativa, por lo que pretendo no dejar pasar en vano la experiencia del estar estudiando como campo de reflexión.

Este trabajo me ha servido para poder relacionar conceptos y experiencias para proyectarlas hacia un proceder artístico, dándome mecanismos para pensar en otras formas de constituirme dentro del mundo del arte dónde me siento más cómoda y consecuente con mis ideas.

Considero haber continuado y expandido algo que no tiene sus inicios con el tfg, sino que se remonta a mi primer contacto con la Investigación Basada en las Artes, que fué durante la asignatura que llevaba el mismo nombre en el primer semestre del cuarto curso. Allí se emprendió colectivamente un proyecto de visibilización y re-pensamiento sobre los problemas de los estudiantes universitarios que me dió el primer impulso a tomar partido en esto para luego elaborar mi propio sistema de trabajo.

Finalmente, las conversaciones, discusiones, y charlas distendidas con la gente de mi alrededor que compartían conmigo las experiencias de este relato, han sido indispensables para este proyecto, y aun que no les haga mención expresa, mis palabras se las debo también a ellos.

(1) HERNÁNDEZ, F. (2008) *La investigación basada en las artes. Propuestas para repensar la investigación en educación*. Educatio Siglo XXI, n.º 26 pp. 85-118. Barcelona

(2) TILLEY-LUBBS G. A. (2014). *Critical Autoethnography and the Vulnerable Self as Researcher*. *Multidisciplinary Journal of Educational Research*, 4 (3), 268-285. Disponible en: < https://www.academia.edu/8943126/La_Autoetnograf%C3%ADa_Cr%C3%ADtica_y_el_Self_Vulnerable_Como_Investigadora

(3) BLANCO, M. (2012) ¿Autobiografía o autoetnografía?. *Desacatos* [online]. n.38 [citado 2015-06-08], pp. 169-178 . Disponible en: <http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1405-92742012000100012&lng=es&nrm=iso>. ISSN 1607-050X.

(4) ABAKERLI BAPTISTA, M. B. (2014) *Relaciones entre la Cultura Visual y la Perspectiva educativa de los Proyectos de Trabajo en un trayecto de formación*. Director: Fernando Hernández-Hernández. Barcelona: Universitat de Barcelona. Cotutela con la Universidade Federal de Goiás, Brasil. Doctorado en "Artes y Educación", Ejemplar pdf.)

(5) HERNÁNDEZ, F. RIFÁ, M (coord.) (2011) *Investigación autobiográfica y cambio social*. Octaedro, Barcelona.

(6) PADILLA-PETRY P, HERNÁNDEZ, F & CREUS, A. (2014): *Let's begin with ourselves: attempting resonance responses in the exchange of researchers' professional autobiographies*. *Journal of Curriculum Studies*, DOI: 10.1080/00220272.2014.895047

(7) Nótese la inevitable referencia a DELEUZE & GUATTARI en el sí de una estructura rizomática.

MADOFF, S. H. (Ed.) (2009) *Art school : (propositions for the 21st century)* / edited by Londres, 2009.

BOURDIEU, P. (2010): *El sentido social del gusto. Elementos de una sociología de la*

cultura, Buenos Aires, Siglo Veintiuno Editores [Traducido por Alicia Gutiérrez

MARZO, J.L. (2014) *Notas sobre La Fábrica Transparente*. Publicado en No es lo más natural. Arte y trabajo en la obra de Octavi Comeron, edición de Jorge Luis Marzo, Joana Masó y Tere Badia, Bau Publicacions, Barcelona

MARZO, J.L. (2007) Mitos y realidades de las experiencias creativas colectivas. Leído en la QUAM 2007. Disponible en: <http://www.soymenos.net/QUAM07.pdf>

COMERON, O. (2007) *La Fábrica Transparente. Arte y trabajo en la época postfordista*, Tesis Doctoral, dirigida por Miguel Morey, tutorizada por Carlos Velilla, Departamento de Pintura, Facultad de Bellas Artes, Universitat de Barcelona, 2007. Disponible en http://www.soymenos.net/links/la_fabrica_transparente_tesis_OC.pdf

Arteleku-Diputación Foral de Gipuzkoa, Centro José Guerrero-Diputación de Granada, Museu d'Art Contemporani de Barcelona, Museo Nacional Centro de Arte Reina Sofía y UNIA artepensamiento (2011) *Desacuerdos 6. Sobre arte, políticas y esfera pública en el Estado español*, España.

MIÑANA BLASCO, C (2000) *I seminario nacional de formación artística y cultural, Bogotá, 27 de julio de 1998*, Editado en las memorias del seminario, Formación Artística y cultural, Ministerio de cultura, Bogotá.

KAUFMANN, T. (2011) *Arte y conocimiento: rudimentos para una perspectiva descolonial*. Disponible en: http://eipcp.net/transversal/0311/kaufmann/es/#_ftn1

RIVAS FLORES, J.I (2004) *Política educativa y prácticas pedagógicas*. BARBECHO, Revista de Reflexión Socioeducativa, Málaga. Disponible en: <http://www.barbecho.uma.es/DocumentosPDF/BARBECHO4/A7B4.pdf>

CAMNITZER, L. (2012) *La enseñanza del arte como fraude*. Texto de la Conferencia en el Museo de Arte de la Universidad Nacional, Bogotá, marzo de 2012. Disponible en: <http://esferapublica.org/nfblog/la-ensenanza-del-arte-como-fraude/>

CAMNITZER, L. (2012) *La corrupción en las artes / El arte de la corrupción*. Publicado en <http://salonkritik.net/>. Disponible en: <http://esferapublica.org/nfblog/the-corruption-in-the-arts-the-art-of-corrup>

tion/

THORNTON, S. (2008) *Siete días en el mundo del arte*.

BOURDIEU, P. (2003) *Creencia artística y bienes simbólicos. Elementos para una sociología de la cultura*.

BOURDIEU, P. , HAACKE, H. (1994) *L'art i el poder. Intercanvi lliure*.

ORDINE, N. (2013) *La utilidad de lo inútil. Manifiesto*.

LIPOVETSKY, G (2004) *Los tiempos hipermodernos*.