

MANTENER LAS FORMAS La academia en y desde las prácticas artísticas

S e l i n a B l a s c o

En cualquier tipo de medio, sea cual sea el vocabulario en el que se articule: el arte sólo existe como una afirmación de la forma. Por muy reflexiva o analítica que sea la manera en que se manifieste, siempre se formula a través de una forma que incluye una afirmación —la afirmación de dicha forma. A menudo se cree que la forma crea claridad. Eso es falso. ¡La forma es claridad que produce desorden! De ahí el extendido temor —en el arte y en el pensamiento— a la forma. De ahí la frecuente opción de optar por lo difuso. Porque lo difuso coopera con la lucidez, mientras que la afirmación de la forma pone en juego una claridad que no revela el alcance de la complejidad real (...)¹

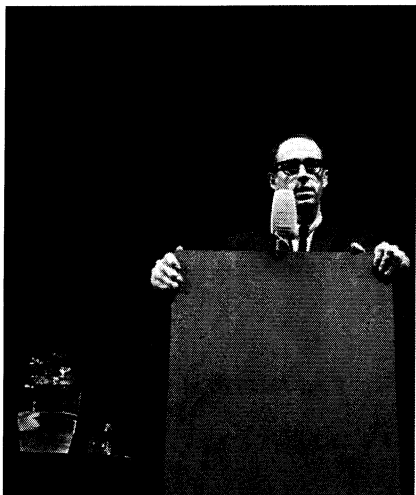
¿Por qué elegir la academia² como territorio en el que o desde el que situar intervenciones o prácticas artísticas? ¿Quiénes lo hacen? ¿Con qué medios, con qué formas? ¿Y qué es lo que conocemos de ella, de sus espacios, sus herramientas, sus agentes o su producción a través de estas prácticas, incluso cuando se limitan a gestos tan aparentemente sencillos como su descripción? ¿Dónde situarlas? ¿Qué ocurre si lo hacemos en los debates sobre la definición y la operatividad política de la crítica institucional?

A partir de estas preguntas, con los consejos de Juan Benet sobre cómo empezar a delimitar un nuevo campo de interés, intento

¹ STEINWEG, Marcus, "The Map of Friendship Between Art and Philosophy", *Thomas Hirschhorn. Establishing a Critical Corpus*, Zurich, 2011, p. 299. En este y en los textos que a continuación no estén en su idioma original, la traducción es mía. En algunos casos me ha ayudado Emilia García Romeu, a la que, como siempre, agradezco su generosidad.

² Uso el término academia en el sentido de institución docente oficial de enseñanza superior, escuela de arte y facultad universitaria en sus diversos grados y postgrados. Lo escribiré en minúsculas excepto en las citas literales en las que aparece con mayúscula inicial.

1. Robert
Morris,
21.3, 1964
2. Guión
anotado de 21.3



21.3, 1964, script

come on with glasses on

2) *Watch both hands on stand*

ICONOGRAPHY IS THAT BRANCH OF THE STUDY OF ART WHICH CONCERNS ITSELF WITH THE SUBJECT MATTER OR MEANINGS OF WORKS OF ART, AS OPPOSED TO THEIR FORM. LET US, THEN, TRY TO DEFINE THE DISTINCTION BETWEEN SUBJECT MATTER OR MEANING ON THE ONE HAND, AND FORM ON THE OTHER.

Drop left hand *Drop Right hand*

Step back - 3
Both hands in pockets

WHEN AN ACQUAINTANCE GREETS ME ON THE STREET BY REMOVING HIS HAT, WHAT I SEE FROM A FORMAL POINT OF VIEW IS NOTHING BUT THE CHANGE OF CERTAIN DETAILS WITHIN A CONFIGURATION FORMING PART OF THE GENERAL PATTERN OF COLOR, LINES AND VOLUMES WHICH CONSTITUTES MY WORLD OF VISION. WHEN I IDENTIFY, AS I AUTOMATICALLY DO, THIS CONFIGURATION AS OBJECT (GENTLEMAN), AND THE CHANGE OF DETAIL AS AN EVENT (HAT REMOVING), I HAVE ALREADY OVERSTEPPED THE LIMITS OF PURELY FORMAL PERCEPTION AND ENTERED A FIRST SPHERE OF SUBJECT MATTER OR MEANING. THE MEANING THUS PERCEIVED IS OF AN ELEMENTARY AND EASILY UNDERSTANDABLE NATURE, AND WE SHALL CALL IT THE FACTUAL MEANING; IT IS APPREHENDED BY SIMPLY IDENTIFYING CERTAIN VISIBLE FORMS WITH CERTAIN OBJECTS

Bow

Drop left

Face close

Step Right

Right hand on stand

Look at ceiling *Left hand on hip*

inventar progresivamente un vacío y me dispongo, con mayor o menor fortuna, a lanzar en él algunas pistas para comenzar a llenarlo³.

La teoría encarnada

En una de sus primeras performances, Robert Morris se presenta ante el público como profesor (figs.1 y 2). Todo es elocuente en la parodia que escenifica, pieza esencial en la arqueología de las actualmente omnipresentes *Lecture Performances*⁴. Para empezar, el título, *21.3*, un guiño —parece— a esos enigmáticos números que *describen* las asignaturas en los programas docentes de las universidades⁵. También el atrezo: no tanto la formalidad de la vestimenta como el atril, el micrófono, la jarra y el vaso de agua. Y sobre todo el discurso. Morris, un conceptual precoz que forma parte de las primeras generaciones de artistas que estudiaron en las universidades, explica el arte. Lo hace con modos y maneras que *no le pertenecen*. Desde luego, no explica técnicas de taller. Como artista

³BENET, Juan *La inspiración y el estilo*, Madrid, Grupo Santillana de ediciones, 1999, p. 38: "(...) la obra literaria, en un principio, carece de cláusulas y problemas porque no es nada; toda ella es un problema creado por una vocación cuya tarea inicial no es otra que la invención —más que el descubrimiento— de un vacío que se pueda solucionar después, con mayor o menor fortuna, con un artificio específico. La paradoja es tanto más notable por cuanto ese artificio tampoco existe previamente, sino que se tiene que inventar progresivamente y en reciprocidad con los contornos de un hueco que evoluciona con él, a partir de un primer momento de confianza".

⁴Para un panorama general, pueden consultarse el catálogo de la exposición de JENTJENS, Kathrin, et al., ed., *Lecture Performance*, Berlin, Revolver Publishing, 2009; MILDNER, Patricia, "Teaching as Art. The Contemporary Lecture Performance", *A Journal of Performance and Art* PAJ 97, 2011, pp.13-27, http://www.mitpressjournals.org/doi/abs/10.1162/PAJJ_a_00019 y FRANK, Rike "When Form Starts Talking: On Lecture-Performances", *Afterall Journal* 33 (Summer 2013), con referencias interesantes <http://www.afterall.org/journal/issue.33/when-form-starts-talking-on-lecture-performances.1>. Desde mi experiencia como profesora universitaria en la era post Bolonia, me parece interesante la coincidencia entre el auge de las *Lecture Performances* y el ocaso de las denostadas clases magistrales. En este sentido, y para abrir el campo de posibilidades, resultan dignas de consideración las observaciones de Brian Dillon sobre las ventajas de consumir clases magistrales a través de la red: ahorro de tediosas presentaciones preliminares, del asfixiante clima reverencial que crea la devoción de la audiencia y, si hay suerte, del frecuentemente estéril coloquio. DILLON, Brian, "Stand and Deliver. What do lectures reveal about the lecturer?", *Frieze* 101, septiembre 2006, https://www.frieze.com/issue/article/stand_and_deliver/

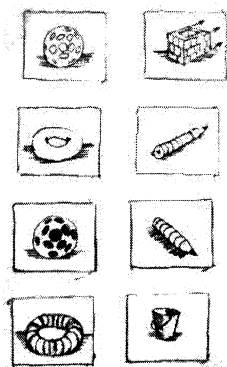
⁵De acuerdo con PAICE, Kimberly, "21.3, 1964", Robert Morris: *The Mind/Body Problem*, New York, Solomon R. Guggenheim Foundation, 1994, p.160: "El título lo sacó, burlonamente, de un curso general de historia del arte que había dado en Hunter College". WAGNER, Marianne, "Doing Lectures. Performative Lectures as a framework for artistic action", JENTJENS, Kathrin, et al., ed., *Lecture Performance... op. cit.*, p. 23 dice, sin embargo, que se refiere a los minutos que duraba la grabación de la voz de Panofsky pronunciando el texto que había escrito. Alejandro Simón ha llamado la atención sobre las implicaciones del oscurantismo de las descripciones de los contenidos de los programas de las asignaturas de Bellas Artes de la Universidad Complutense y la desorientación que produce en el estudiantado. Vid. SIMÓN, Alejandro *Universitario*. Trabajo de Fin de Máster del Máster en Investigación en Arte y Creación de la Facultad de Bellas Artes UCM, junio 2013, p. 9.

de performance, tampoco se detiene en su medio específico —al modo de una Esther Ferrer muchos años después (fig. 3)⁶. No propone diagramas (dibujos, al fin y al cabo), ni ningún tipo de dispositivo didáctico visual, como los de Maciunas (fig. 4)—“máquinas de aprender”, los llamaba— o las *Art Lessons* de Baldessari (figs. 5 y 6)⁷.

Y no es un médium, como el Beuys que explica cuadros a una liebre muerta. Es un profesor en la academia dando clases de teoría. Y como los profesores de teoría, lo hace a través de las explicaciones de otros. En este caso, la introducción del célebre ensayo de Panofsky titulado *Iconografía e Iconología*.



3



6



5

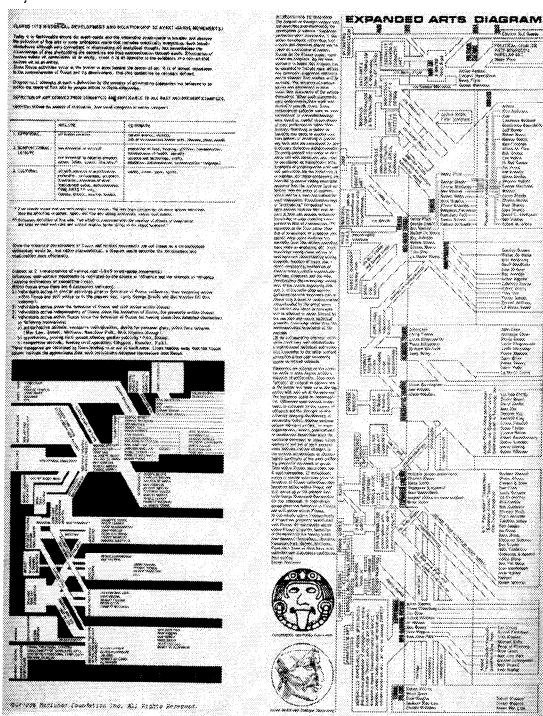
3. Esther Ferrer, *El arte de la performance: Teoría y Práctica*, 2012

5. John Baldessari, *Art Lesson*, 1964

6. John Baldessari, *Art Lesson #3*, 1967 (detalle)

⁶ En *El arte de la performance, teoría y práctica*, Esther Ferrer imparte una conferencia en la que, a pesar de que habla todo el rato (además de gesticular, desnudarse y manejar distintos artilugios), sólo pronuncia en voz alta la palabra performance precedida o seguida de alguna otra, en general preposición o adjetivo. Fragmentos de su presentación en *Es Baluard Museu d'Art Modern i Contemporani de Palma de Mallorca* el día 26 de enero de 2012 en <http://vimeo.com/61516168>

⁷ Sobre el *Expanded Art Diagram* y otros documentos que le siguieron, vid. SCHMIDT-BURKHARDT, Astrit, *Maciunas' Learning Machines*, Berlin, Free University, 2003. Y para las pinturas al óleo tituladas *Art Lesson* de John Baldessari, realizadas justo de la época en la que empezó a trabajar como profesor, vid. VAN BRUGGEN, Coosje, *John Baldessari*, New York, Rizzoli, 1990, I, pp. 22 y 25.



4. George Maciunas, *Expanded Art Diagram*, 1973

Pasemos por alto que explica el arte en 1964 como se explicaba en 1939, aunque uno de los temas recurrentes en los debates sobre la relación entre prácticas artísticas y academia en lo que respecta a la idoneidad del profesorado gira en torno a la actualidad de los contenidos que se imparten y, más concretamente, a cuál debe ser su implicación con la enseñanza desde el presente⁸. En este caso, lo asombroso era que, destrozando el valor que, quizás, la repetición podía tener como regla mnemotécnica ancestral que ayuda al aprendizaje⁹, el movimiento de los labios de Robert Morris no coincidía con la voz de Panofsky que escuchaba el espectador, y esta

⁸PUJOL, Ernesto, "On the Ground: Practical Observations for Regenerating Art Education", MADOFF, Steven Henry, *Art School (propositions for the 21st Century)*, Massachusetts Institute of Technology, 2009, pp. 6-8

⁹En el *Living Room Festival* de Madrid celebrado los días 20 al 22 de diciembre de 2012, la artista Isabel de Naverán escenificó una pieza titulada *Filosofía musical* en la que, acompañada de un coro, cantó textos de Bergson, Guattari, Spinoza y Deleuze. La repetición de los mismos fragmentos, que se podían seguir en el libreto que repartió entre los asistentes, desembocó en un canto colectivo, manifestación espontánea de la eficacia didáctica de la técnica escolástica de la repetición. El subtítulo de la pieza era *La experiencia de la que estamos más seguros es indiscutiblemente la nuestra*.

sonaba ininterrumpidamente incluso cuando el cuerpo del artista miraba al techo o bebía agua. Este desajuste ha sido interpretado como un uso consciente de los recursos de la performance desde un punto de vista analítico como herramienta para desactivar la condición científica de la correspondencia entre forma y contenido que defendía el historiador del arte alemán, por entonces profesor exiliado en prestigiosas universidades norteamericanas. Pero tampoco habría que descartar que tras este *playback* chapucero, evidencia de usurpación, lo que también se desenmascara es al profesor que no se toma en serio la clase.

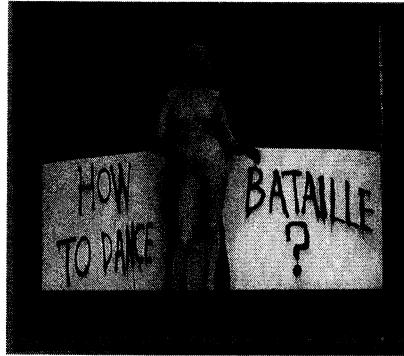
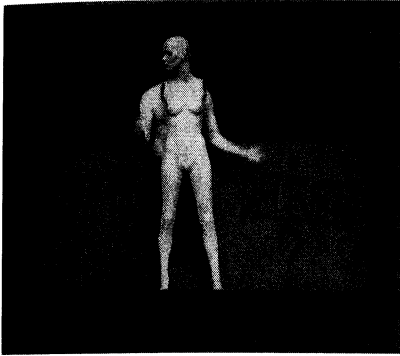
Thomas Hirschhorn va más allá en la adopción del disfraz y en el uso del cuerpo. No se vale del suyo, sino del de los maniqués con los que trabaja. En *Dancing Philosophy* (2012) registra en video el movimiento de cuatro de ellos, desnudos y despojados de rigidez, bailando cada uno a sendos intelectuales: Deleuze, Gramsci, Bataille y Spinoza (figs. 7 y 8). De nuevo se propone una dinámica de aprendizaje en la que arte y teoría aparecen relacionados y en la que, también, el cuerpo está en juego. El abanico de sugerencias es grande. Al margen de que buena parte de la danza contemporánea reivindique la pesadez, quizás se podría recuperar algo de los tópicos místico-románticos y asociarla a la levedad. Así, de la mano de Badiou, “inscribiendo a la danza en una compacta red metafórica”, el gesto de Hirschhorn se asociaría a un deseo —artístico— de transmisión de conocimiento ligero, lúdico e ingenuo.

Hay que tener en cuenta que la danza, que es tanto pájaro como vuelo, también es todo lo que el infante designa. La danza es inocencia porque es un cuerpo antes del cuerpo. Es olvido, porque es un cuerpo que olvida sus grilletes, su peso. Es un nuevo comienzo porque el gesto de la danza siempre debe ser algo como la invención de su propio comienzo. Y también es juego, desde luego, porque la danza libera al cuerpo de todo mimetismo social, de toda gravedad y conformidad¹⁰.

Un conocimiento que no tiene que ser extraño a la filosofía: en su ensayo sobre Nietzsche, Deleuze habla de que el papel del filósofo es el de creador y legislador, bailarín¹¹.

¹⁰BADIOU, Alain, “La danza como metáfora del pensamiento”, *Pequeño manual de inestética*, Buenos Aires, Prometeo Libros, 2009. También en <http://culturaebarbarie.org/luduen.pdf>

¹¹“To create is to lighten, to unburden life, to invent new possibilities of life. The creator is legislator-dancer”. DELEUZE, Gilles, *Pure Immanence. Essays of a Life*, New York, Zone Books, p. 69.



7. Thomas Hirschhorn, *Dancing Philosophy*, 2012
 8. Thomas Hirschhorn, *Dancing Philosophy*, 2012

Art is teaching¹²

Aunque bailaba regular (fig. 9), si hay un artista profesor por antonomasia, ese es Beuys¹³. “To be a teacher is my greatest work of art” es la célebre frase que pronunció en 1969. Las formas en las que desplegó esta actividad son múltiples: en la Academia de Bellas Artes de Dusseldorf como profesor de escultura monumental en el sentido más convencional de la palabra y de la actitud, criticando desde la autoridad los ejercicios de los estudiantes¹⁴; como agente subversivo que les lava los pies (fig. 10)¹⁵, o emite sonidos parecidos a ladridos a los recién llegados (fig. 11)¹⁶; como doctor honoris causa¹⁷; como docente díscolo que acepta en clase a los estudiantes rechazados

¹² Sobre esta frase de John Cage, y la relación entre sus enseñanzas y la performance, vid. WAGNER, Marianne, *op. cit.*, p. 23.

¹³ Las dotes de Beuys como bailarín pueden observarse en *Sonne Statt Reagan* (1982), la filmación en la que aparece como solista de la banda que interpreta el tema en el que se ataca la política del presidente norteamericano (http://www.ubu.com/film/beuys_sonne.html). El estudio más completo sobre su actividad como profesor es el de LANGE, Barbara, *Joseph Beuys-Richkräfte einer neuen Gesellschaft: Der Mythos vom Künstler als Gesellschaftsreformer*, Berlin, 1999. Vid. también VERWOERT, Jan “Class Action”, *Frieze* 101, septiembre 2006, http://www.frieze.com/issue/article/class_action/

¹⁴ RICHTER, Petra, *Mit-neben-gegen. Die Schüler von Joseph Beuys*, Düsseldorf, Richter Verlag, 2000. VERWOERT, Jan, *op. cit.*, explica muy bien la ambivalencia y complejidad de la situación del artista frente a la figura de autoridad del profesor y cita ejemplos del tipo de críticas que hacía a los trabajos de los estudiantes.

¹⁵ Joseph Beuys, *Celtic +---*, 1970.

¹⁶ Sobre esta acción, llamada *Ö-Ö Programm* (1967), ver de nuevo VERWOERT, Jan, *op. cit.* Beuys la desarrolló durante la ceremonia de matriculación en la Academia de Dusseldorf: con una hacha en la mano, se dirigió a los estudiantes recién llegados a través de sonidos inarticulados durante aproximadamente diez minutos.

¹⁷ Por el *Nova Scotia College of Art and Design* de Halifax, en 1976. ADRIANI, Gotz, “Notas biográficas”, *Joseph Beuys*, Madrid, Museo Nacional Centro de Arte Reina Sofia, 1994, p. 26.

en otras y como profesor suspenso que es despedido de ella (fig. 12)¹⁸, continuando la fundación de escuelas al margen de la institución¹⁹ e impartiendo clases; en el Rin, a bordo de una canoa (fig. 13)²⁰; como activista político que, entre otras muchas iniciativas similares, crea allí mismo el *Deutsche Studenten partei als metapartei* (Partido alemán de los estudiantes como metapartido) y luego lo impulsa fuera de sus muros (fig. 14)²¹; como docente que explica (ya sea a Duchamp en la tradición de la modernidad o cuadros a una liebre muerta) (figs. 15 y 16); todo esto, y más:

El ser humano es un ser natural, social y libre (...) un creador fecundo (...) Desde este entramado en el que es libre y creativo, tiene que elaborar modelos destinados al ámbito social (...) desarrollar modelos útiles para el sector en el que es interpelado como persona y como creador. Uno de ellos sería la Academia, y, en definitiva, todas las instituciones educativas²².

Probablemente a causa de esta hiperactividad, multiplicada exponencialmente por el hecho de su resistencia a la escritura y al gusto por la enseñanza hablada en las clases de la universidad y en discursos, conferencias y entrevistas (fig. 17)²³, Beuys es referencia de

¹⁸ Cuando el artista profesor actúa artísticamente en la academia lo que hace no es crítica de la figura del docente desde fuera, sino autocrítica. Sin duda eso es lo que provoca la hostilidad que los colegas de Beuys sienten hacia él, el resto del profesorado que emite un voto de censura en su contra. La animadversión hacia sus facetas como activista es una excusa. Más detalles de su compleja relación con las autoridades académicas en ADRIANI, Gotz, *op. cit.*, pp. 25 y s. y en SZEEMAN, Harald, "Academia", *Ibid.*, pp. 240-241.

¹⁹ "El 27 de abril [de 1973] Beuys crea con Klau Staeck, Georg Meistermann y Willi Bongard el *Verein zur Förderung einer freien internationalen Hochschule für Kreativität und interdisziplinäre Forschung* (Asociación para el fomento de una Universidad libre internacional para la creatividad y la investigación interdisciplinaria)". ADRIANI, Gotz, *op. cit.*, p. 25. En febrero del año siguiente funda la Universidad Libre de Dusseldorf, la célebre FIU, con el escritor Heinrich Böll.

²⁰ En 1973 Beuys cruzó el río en canoa. "Con esta acción simbólica del 20 de octubre los estudiantes pretendían restablecer a Beuys en su cátedra de la Academia". ADRIANI, Gotz, *op. cit.*, p. 25.

²¹ El 25 de junio de 1971 la *Organisation für direkte Demokratie durch Volksabstimmung (freie Volksinitiative e.v.)*, que, traducido, viene a ser la *Organización para la democracia directa a través del plebiscito (iniciativa popular libre, asociación registrada)*, con sede en Andreasstrasse 25, sustituye al *Partido Alemán de los Estudiantes como metapartido*. A partir de ahora ya no sólo se ocupa de los problemas de la academia. Vid. ADRIANI, Gotz, *op. cit.*, p. 25.

²² SZEEMAN, Harald, "Academia", en *Joseph Beuys, Ibid.*, p. 240, cfr. "Zur idealen Akademie, Gespräch mit J.B." en *Interfunktionen*, 2, 1969, pp. 58-61. Más aforismos de Beuys sobre la academia, además del que da título a este capítulo, recogidos en este mismo sitio: "Está en cualquier lugar... Así que al final, si pensamos utópicamente, mejor dicho, si pensamos sin más, todo el mundo se convertirá en Academia".

²³ WAGNER, Marianne, *op. cit.*, pp. 24 y 29 cita a SEIDEL, Martin, "Noch immer ein Grenzhall. Der erweiterte Kunstbegriff von Joseph Beuys", en *Kunstforum International* 185, 2007, pp. 268-273, a la vez que llama la atención sobre el hecho de que en la exposición sobre Beuys de la *Hamburger Bahnhof* de Berlín (2008-2009) la voz del artista acompañara a los visitantes en todo el recorrido de la misma.



11

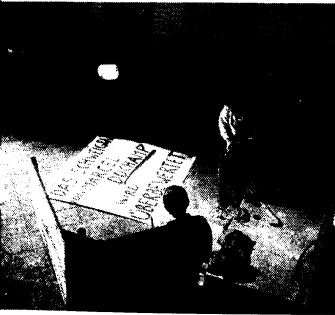
10



12

13

14



15

16



17

9. Joseph Beuys, *Sonne Statt Reagan*, 1982
 10. Joseph Beuys, *Celtic +---*, 1970
 11. Joseph Beuys, *Ö-Ö Programm*, 1967
 12. Beuys abandona la academia, 1972
 13. Joseph Beuys cruza el Rin en Dusseldorf a bordo de una canoa, 1973
 14. *Fundación del Partido Alemán de los Estudiantes*, 1967

15. Joseph Beuys, *El silencio de Duchamp está sobrevalorado*, 1964
 16. Joseph Beuys, *Cómo explicar los cuadros a una liebre muerta*, 1965
 17. Coloquio en la Academia de Bellas Artes de Dusseldorf, 1967

muchos otros artistas docentes de su época y posteriores que también reflexionan artísticamente sobre la academia. Por ejemplo, aunque no habría que desdeñar para nada el sentido del humor que impregna muchas de las obras y acciones que hizo y que aparecen citadas un poco más arriba²⁴, en parte, la obra de Baldessari como artista profesor es un irónico y desenfadado diálogo (de ida y vuelta, por supuesto) con la del alemán.

A la vez que afirma que el arte no puede ser enseñado, una declaración que será examinada de nuevo más adelante²⁵, este artista que trabaja con la forma de la escritura emplea su talento como profesor en enseñar el alfabeto a las plantas (*Teaching a Plant to read the Alphabet*, 1962, fig. 18). Se dice que, debido a su sencillez y su sentido del absurdo, la obra actúa como contrapunto de la acción de Beuys con la liebre, caracterizada por su teatralidad y misticismo²⁶. De cualquier modo, la carga de absurdidad es sólo cualitativa, porque concierne a la especie a la que pertenece el alumno. Al margen de lo que en la obra de cada uno de estos dos artistas puede suponer la presencia de seres del mundo animal y vegetal (que es un aspecto de las mismas irrelevante para el tema que nos ocupa) la repetición de lo inhumano nos hace sospechar algo sobre lo que insistiré un poco más abajo: la escasísima presencia de los estudiantes de arte en la tematización artística de la academia.

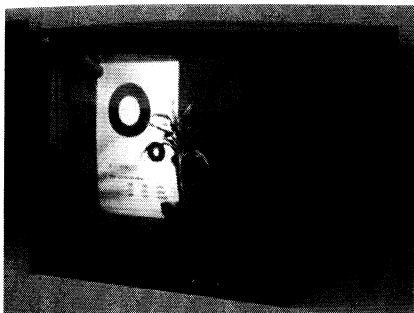
En este escenario de diálogo con el Beuys académico y de visibilización del papel de los estudiantes puede situarse *I Will Not Make Any More Boring Art*, también de Baldessari (figs. 19-22). En lo que respecta al mensaje a su interlocutor, el contenido es muy claro, y tiene que ver con la estigmatización del aburrimiento²⁷. Pero en el caso de la intervención de los estudiantes, hay más matices. En 1971, para solucionar que su cliente, el *Nova Scotia*

²⁴ VERWOERT, Jan "Class Action", *op. cit.*, habla de la "complejidad, irreverencia e incluso humor de su trabajo artístico y pedagógico". Y WAGNER, Marianne, *op. cit.*, p. 24, también considera las apariciones de Beuys que se pueden relacionar con la academia como acciones que por una parte se toman en serio y por otra se toman como objeto de burla.

²⁵ BALDESSARI, John, y CRAIG MARTIN, Michael, "Conversation", MADOFF; Steven Henry, *op. cit.*, pp. 41-52.

²⁶ VAN BRUGGEN, Coosje, *op. cit.*, I, pp. 78 y 79.

²⁷ CABANNE, Pierre, *Conversaciones con Marcel Duchamp*, Barcelona, Anagrama, 1972, p. 90: "Los happenings han introducido en el arte un elemento que nadie había puesto: el aburrimiento. ¡Yo nunca había pensado en hacer una cosa para que la gente se aburriera viéndola!". Las instrucciones de Baldessari al Nova Scotia College of Art and Design, pueden consultarse en <http://smarthistory.khanacademy.org/john-baldessar-i-will-not-make-any-more-boring-art.html>



18



19-22



*I will not make any more boring art.
 I will not make any more boring art.
 I will not make any more boring art.
 I will not make any more boring art.
 I will not make any more boring art.
 I will not make any more boring art.
 I will not make any more boring art.
 I will not make any more boring art.
 I will not make any more boring art.
 I will not make any more boring art.
 I will not make any more boring art.
 I will not make any more boring art.
 I will not make any more boring art.
 I will not make any more boring art.
 I will not make any more boring art.*



18. John Baldessari, *Teaching a Plant to read the Alphabet*, 1962
 19-22. John Baldessari, *I Will Not Make Any More Boring Art*, 1971

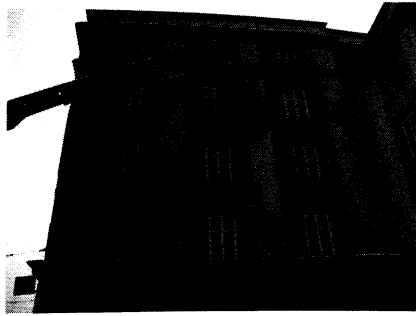
College of Art and Design, en Canadá, no podía costear su viaje, el artista decidió encargar su obra a estudiantes, que, a modo de castigo, tendrían que escribir voluntariamente dicha frase en las paredes de la galería²⁸. “Voluntariamente” y “castigo”, que son las palabras literales de Baldessari, sólo casan en algunas situaciones de sometimiento y perversión. De hecho, él mismo se declaró sorprendido de que las paredes del espacio quedasen completamente cubiertas. Sin embargo, aquí, el profesor que por una parte impone, desde su situación de autoridad, métodos de aprendizaje vetustos y humillantes (porque, ¿es que eran los estudiantes los que hacían arte aburrido?), decide aplicarse su propia medicina, escribiendo él también, repetitivamente, la frase durante 30 minutos. En ningún caso, de todos modos, su acción tuvo el status de la de los estudiantes. Estos fueron sólo mediadores, ya que lo que quedó como obra fue el video en el que el artista registró su propia escritura y el grabado que la reproduce.

El edificio

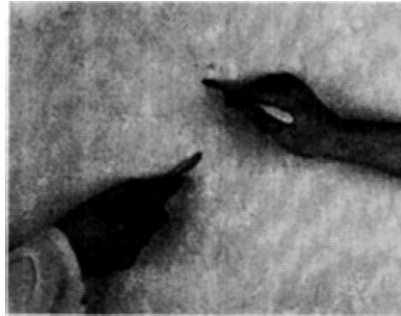
La arquitectura y los espacios de la academia pueden describirse, y revelar la “disciplina que clasifica y nombra”, y pueden interpretarse y sacar a la luz la “huella de un conflicto oculto”. Así lo hace Hito Steyerl en *The Building* (fig. 23), su famosa intervención en la Academia de Arte de Linz (un edificio construido durante el nazismo por trabajadores forzosos mientras los antiguos habitantes eran perseguidos, desposeídos y asesinados). Este trabajo es el núcleo de su texto *¿Una estética de la resistencia? La investigación artística como disciplina y conflicto*, del que proceden estas citas, que está entre los más manejados y citados en los debates sobre investigación artística²⁹. Por otra parte también trabaja en este sentido en *Adorno's Grey* (fig. 24), una videoinstalación de 2012 en la que la reflexión sobre los espacios arquitectónicos se enfoca en el aula de la universidad

²⁸ VAN BRUGGEN, Coosje, *op.cit.*, I, p. 58.

²⁹ STEYERL, Hito, “Aesthetics of Resistance? Artistic Research as Discipline and Conflict”, *MaHKUzine Journal of Artistic Research* #8, 2010. En español, “¿Una estética de la resistencia? La investigación artística como disciplina y conflicto”, *eipcp*, 2010, <http://eipcp.net/transversal/0311/steyerl/es>. A propósito de la doble vía de trabajo de Hito Steyerl sobre *The Building*, SIMÓN, Alejandro, *op. cit.*, p. 16, plantea, frente a la postura de DÍAZ CUYÁS, José, *Mostrar y demostrar. Arte e investigación*, 2010, http://issuu.com/piebbaa/docs/mostrar_y_mostrar._j.d.cuy._s?e=4633910/3194379#search, que considera necesario separar obra y teoría, que “sus textos se insertaron en ella [en la Academia de Bellas Artes] de una manera inmediata y por ello, como os podéis imaginar, la comunidad universitaria fuimos los portadores del viral de este proyecto. Es inseparable. El texto también es la obra, y hasta hoy seguimos dándole vueltas. El debate que generó mostró una cicatriz que ciertas élites políticas pretenden dar por curada. Esto era un gran debate en aquel momento en Austria sobre todo por el auge de los partidos de ultraderecha”.



23



24

23. Hito Steyerl, *The Building*, 2009
 24. Hito Steyerl, *Detalle de Adornos's Grey*, 2012

de Frankfurt en la que este filósofo daba clase, que estaba pintada, según se decía, de gris, un color neutro que él consideraba que favorecía la atención de los estudiantes.

La observación de la artista sobre cómo los edificios de la academia pueden ser punto de partida de “una especie de meta reflexión institucional sobre las condiciones contemporáneas de la investigación artística propiamente dicha”³⁰ puede extenderse más allá de la investigación al territorio ampliado y más general de la formación que se imparte en ellos, a sus mecanismos de representación y de poder, a su gestión patrimonial.

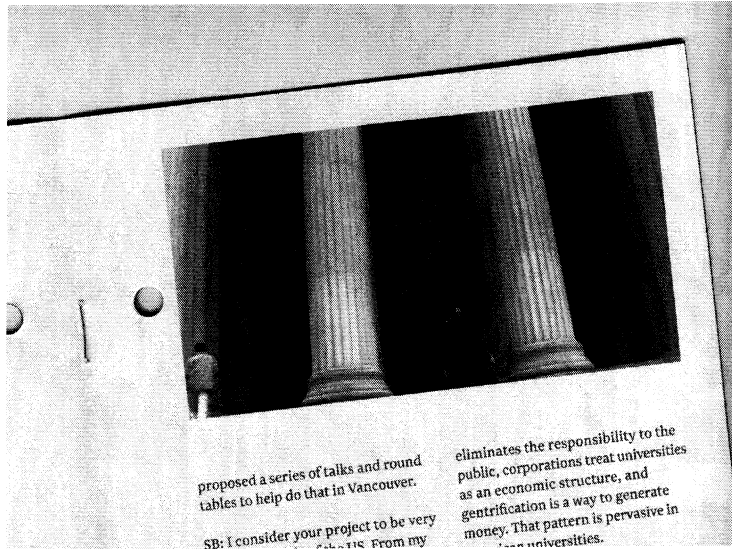
Impulsado por la curiosidad que le suscita la institución en la que trabaja como profesor, Antoni Muntadas inició hace tiempo una investigación *About Academy* (fig. 25). El proyecto, según sus propias palabras, es “un artefacto antropológico para ser activado”, “un instrumento para abrir una discusión, sobre todo en el contexto universitario”³¹ en cada uno de los lugares en los que se instala, generando un marco específico. En él, la academia se representa, en parte, a través de sus espacios (interiores y exteriores del MIT y Harvard, principalmente), proyectados en una de las pantallas que forman la instalación³². Cuando la comisaria Sabine Bitter le interroga sobre sus motivos para analizar los espacios, Muntadas responde que “la arquitectura es importante: los edificios y los espacios tienen cierta definición”. Bitter insiste: pero, ¿por qué ese tipo de espacios y no otros?

³⁰ STEYERL, Hito, *op. cit.*

³¹ BITTER, Sabine, *Muntadas: About Academia*, folleto publicado con ocasión de la presentación de *About Academia* en la Audain Gallery de Vancouver.

³² Además de otras dos pantallas, una con definiciones del diccionario y citas sobre la academia, procedentes de su investigación sobre el tema, y otra con entrevistas a intelectuales vinculados a la docencia.

25. Antoni Muntadas, detalle del folleto publicado para *About Academy* en la exposición de Vancouver



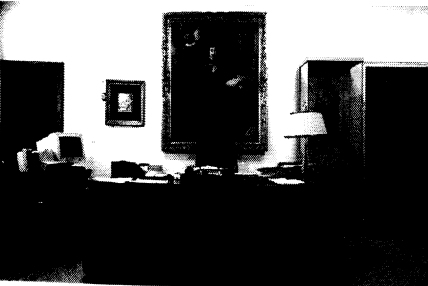
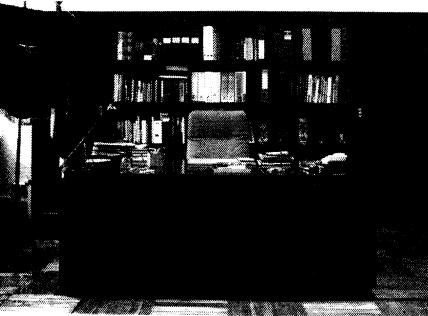
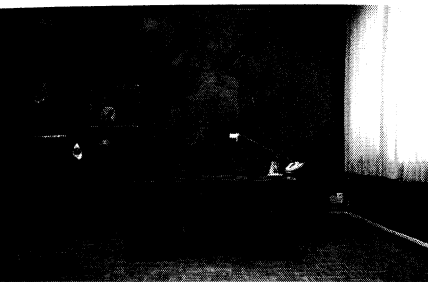
Usted habla de la academia como lugar que produce conocimiento pero en la que también se ejercita el poder. ¿Por qué eligió contar la historia de la academia y la universidad a través de la posición de los profesores y de las personas en posiciones de poder en vez de a través de la posición de la gente que se sienta en las aulas, los estudiantes que están involucrados con el conocimiento en términos de aprendizaje?

El artista alega que con el proyecto desea “hablar de las estructuras de poder en la universidad”.

Con la misma intención, el joven artista Marco Godoy trabajó sobre la definición del espacio académico cuando todavía era estudiante de la Facultad de Bellas Artes de la Universidad Complutense de Madrid. *El poder en escenas* (figs. 26-31)³³ retrata los despachos de los decanos de distintas facultades universitarias desde el mismo ángulo, poniendo de manifiesto la uniformidad de los elementos más

³³<http://www.marcogodoy.com/El-poder-en-escenas>, Vid. también http://www.intransit.es/pdf/marco_godoy.pdf

representativos del mobiliario y la decoración, el estereotipo que, más que dar forma a una filosofía o postura ante la educación y la enseñanza, ilustra una situación jerárquica, de autoridad.



26-31. Marco Godoy, *El poder en escenas*, 2010

Algunas de las acciones artísticas de los estudiantes insisten en la intervención de esos espacios de iconicidad institucional³⁴. La fachada del edificio de la universidad, por ejemplo. En 2009, con *No hay bandera lo suficientemente larga*, Santiago Pinyol imagina “un cambio de orden; la apertura de los símbolos al tiempo, al espacio y al momento”, haciendo crecer digitalmente las banderas institucionales hasta el suelo (fig. 32)³⁵. En la acción titulada *Parlamento*, el colectivo El Banquete, formado por alumnos de último curso de Bellas Artes de la UCM, cambió la mantelería de papel de las bandejas del bar (el escenario académico estudiantil por excelencia) por una textil. Después de que los alumnos hubiesen comido usando esos manteles, los recogieron, los cosieron entre sí, y crearon una bandera que se desplegó, esta vez *de forma analógica*, en la fachada de la facultad el día 26 de marzo de 2012 (figs. 33-34)³⁶.

Entre estas intervenciones temporales, y frente a la idea de permanencia que ponen de relieve las fotos de Marco Godoy, se sitúa el *Atelier* de Alejandro Simón, entonces en su último año de carrera. Construido en 2011 en uno de los pasillos del mismo edificio (fig. 35), se trata de un espacio de ocupación, provisional como la condición del estudiante,

(...) un espacio de uso individual (en principio), de aspecto irregular y de carácter efímero. Con él se pretende discutir sobre el uso del espacio en nuestra facultad, sobre lo público y lo privado, la apropiación y la *okupación*. Hacer mío lo que es mío o hacer mío lo que es de todos, buscando un cuestionamiento que desemboque en ¿qué podría ser lo nuestro? Criticar el uso de los espacios de la universidad que fomenta la creación de guetos y aulas de “poder” mediante la ocupación de un espacio que es de “todos” o de “nadie”. Al estar en un pasillo se creará un diálogo (literalmente) con la totalidad de los estudiantes³⁷.

³⁴ Aquí, en este mismo libro, INSÚA LINTRIDIS, Lila, “Encuentros dobles. De la investigación artística y sus mecanismos de validación”, p. 43, alude a la fotografía de José Luis Raymond, *Homenaje al artista desaparecido* (2012), realizada también en el despacho del decano de la facultad de Bellas Artes que fotografía Marco Godoy.

³⁵ <http://santiago.lapersuasion.com/projects/project-name-22/>

³⁶ <http://colectivoelbanquete.tumblr.com/parlamento>. Después de terminar la carrera, y ya como artistas emergentes, El Banquete ha seguido proponiendo la academia como material y como herramienta de algunas de sus propuestas. Durante los meses de septiembre y octubre de 2013 han habitado en *Espacio Trapézio* (Madrid) desarrollando el proyecto *La estancia*. Uno de sus episodios ha sido *Parlamento. La universidad como cultivo artístico*. <http://espaciotrapezio.org/actividades/PARLAMENTO.-La-Universidad-como-cultivo-artistico>

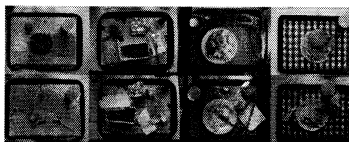
³⁷ http://bellasartes.ucm.es/data/cont/docs/14-2013-02-01-EXTENSION_2011.pdf, p.91. El reparto de los espacios de la academia se produce también en función de la posición jerárquica de los profesores, que son sus propietarios literal o metafóricamente. Y esto ocurre hasta en posturas radicales: Beuys mantuvo su taller en la Academia de Dusseldorf incluso cuando estaba despedido.



32

32. Santiago Pinyol, *No hay bandera lo suficientemente larga*, 2009

33-34. *El Banquete, Parlamento*, 2012

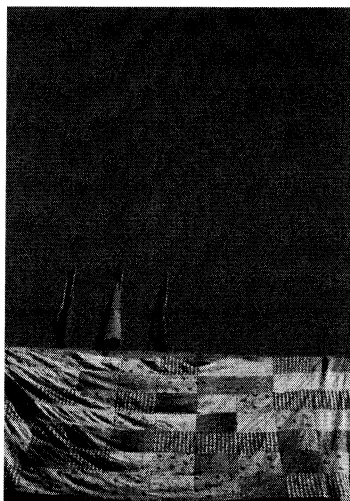


33

35. Alejandro Simón, *Atelier*, 2011

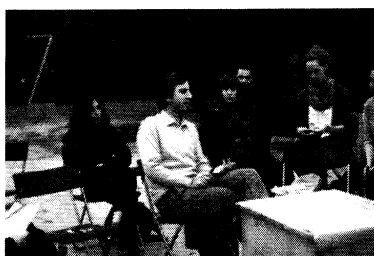


34



35

Poco después, en el mes de noviembre de 2012, surgía *La Colonia* en la Facultad como un “aula a cielo abierto y laboratorio, entendiendo el proceso agrícola como espacio donde pensar” (figs. 36-38). Gestionada por estudiantes de dentro y fuera de la facultad y por el ex alumno Fernando García-Dory, aglutinó colectivos que suelen actuar de manera independiente, como el personal de administración y los profesores. Ya desde la convocatoria para la primera siembra del huerto en torno al que giraría el proyecto se partía de una frase de Roland Barthes que condensa bastantes cosas planteadas más arriba: “En la cadena del placer, del saber, el objeto es indiferente, pero los individuos van pasando”³⁸. El arte puede enseñarse en cualquier sitio. Comunidades, redes; la definición esencial de la academia es la de lugar de reunión. Baldessari opinaba —ya se ha dicho más arriba— que el arte no se puede enseñar. Pero sí aprender en compañía³⁹, en el lugar de Los Ángeles en el que había ido a parar el dardo que había tirado uno de los estudiantes sobre el mapa de la ciudad, por ejemplo⁴⁰. “En última instancia, enseñar el arte significa enseñar la vida”⁴¹.



36-38. *La Colonia*, 2012-2013



³⁸Documentación de las actividades de *La Colonia* en http://bellasartes.ucm.es/data/cont/docs/14-2013-02-01-EXTENSION_2012_.pdf y en FANZINE EXT. En el proyecto también colaboró el Proyecto de I+D *Estrategias de protección del medio natural y recuperación de territorios degradados*.

³⁹ELKINS, James, *Why Art Cannot be Taught: A Handbook for Art Students*, Urbana, University of Illinois Press, 2001. Repárese en que, en la segunda parte del título, el libro se presenta, literalmente, como un manual para estudiantes de arte.

⁴⁰BALDESSARI, John, y CRAIG MARTIN, Michael, *op. cit.*, p. 48.

⁴¹GROYS, Boris, “Education by infection”, MADOFF, Steven Henry, *op. cit.*, p. 27.

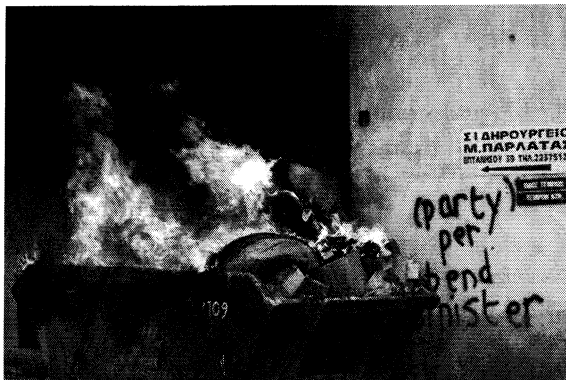
¿La academia expone o se expone?

La situación de la academia en la exposición o la presentación de la academia como exposición hacen de ella obra de arte, trabajo artístico. Es un proceso complejo, que se resiste a ser nombrado como tal, que implica superar muchas vicisitudes y desarrollar todo tipo de piruetas intelectuales. Tómese como caso la *Manifesta 6*, que se canceló tres meses antes de su inauguración (fig. 39). Anton Vidokle, artista invitado a formar parte del equipo en el que actuó como comisario, explica las razones que les llevaron a descartar modelos de bienales monótonos y carentes de significado y presentar como alternativa una escuela de arte⁴². Habla de construir proyectos con potencial de transformación social en vez de gestos simbólicos, y plantea la sustitución de la exposición por la experiencia educativa, aunque no sea en el sentido académico tradicional, ya que lo que se proponía era una escuela independiente y temporal, sin sede fija ni títulos ni validación oficial.

Ante esta propuesta sería interesante plantear varias preguntas: ¿es esto posible? O, lo que es lo mismo, ¿desaparece la exposición? Y, además, ¿qué es lo que pretende transformar este tipo de propuestas? ¿el formato expositivo, la academia, el público, los estudiantes? El proyecto de exponer la academia en su totalidad, de anular la exposición a través de su presentación como artefacto completo y, además, en pleno funcionamiento, es muy ambicioso. El equipo de *Manifesta 6* lo consiguió en cierta medida dando visibilidad a la enseñanza artística y animando el debate en torno a ella. Lo hizo sin ningún tipo de representación ni objetualización, muy en el espíritu de Vidokle y su idea de que las escuelas de arte son prácticamente los únicos lugares que quedan en los que se estimula

⁴²Inicialmente prevista para celebrarse en Nicosia en el 2006. Vid. <http://www.artinvestigacion.net/2012/05/united-nations-plaza-es-un-proyecto.html>. El texto de *Notes for an Art School*, en <http://manifesta.org/wordpress/wp-content/uploads/2010/07/NotesForAnArtSchool.pdf>. También <http://www.e-flux.com/announcements/letter-from-former-curators-of-manifesta-6/> y HERBERT, Martin, "School's Out", *Frieze* 101, 2006, que explica los detalles del conflicto que desencadenó la cancelación: https://www.frieze.com/issue/article/schools_out/. Más casos de exposición de la academia: VUJANOVIC, Ana y VESIC, Selena, "Performance as research and production of knowledge in art", JENTJENS, Kathrin, *Lecture Performance... op. cit.*, p. 56, que considera el proyecto dOCUMENTA 12 Magazine en este sentido, una red de 70 periódicos de teoría del arte de todo el mundo pensada para intercambiar textos y organizar paneles de discusión, activa en publicaciones on line y a través de las publicaciones de la exposición propiamente dichas. Mientras escribo estas páginas se celebra la 55 Bienal de Venecia, en la que el título de la exposición monográfica de los *Giardini*, que Paolo Baratta, su presidente, presenta como "a great exhibition research", es *Il Palazzo Enciclopedico* (<http://www.labiennale.org/en/art/exhibition/baratta/>). Al margen de la naturaleza de su contenido (Vid AGUIRRE, Peio, "Bienal de Venecia: ¿enciclopedia, totalidad o simplemente patología?", *A-Desk*, 12 de junio de 2013, <http://www.a-desk.org/highlights/Bienal-de-Venecia-enciclopedia.html>), la evocación que el título suscita de la idea de exponer el *saber* coincide con los argumentos que se están tratando aquí.

39. Imagen del texto de Martin Herbert sobre la cancelación de *Manifesta 6, School's Out* en la revista *Frieze*, septiembre 2006



la experimentación, y en los que “se supone que se enfatiza el proceso y el aprendizaje por encima del producto”⁴³.

Pero el “se supone” de esta frase no es baladí. No sólo porque en la escuelas se trabaje hacia el producto, sino porque, además, existe todo un campo de producción compuesto por obras que tematizan las enseñanzas artísticas y la academia, objetos que se integran en proyectos expositivos⁴⁴. Ciertamente, como en el caso de Muntadas que se acaba de apuntar, muchos trabajos artísticos en los que es posible reconocer este objetivo presentan sólo partes de la misma, partes que evoquen el todo. Al principio del texto hemos hablado también de profesores, pero se podrían traer a colación otras herramientas académicas; más que de una en una, sería a través del montaje visual y discursivo de algunas (y según y cómo se realice —sigo a Aurora Fernández Polanco—) como sería posible examinar el ámbito que aspiran a transformar y el potencial con el que cuentan para ello.

La clase, el pupitre, la pizarra y hasta la tiza son los más frecuentes. No hay que desdeñar su potencial decorativo, y llama la atención su vetusta previsibilidad⁴⁵. Aunque frecuentemente su formalización genera poéticas nostálgicas y algo sensibleras, seguramente se

⁴³VIDOKLE, Anton, “From Exhibition to School: Notes from Unitednationsplaza”, MADOFF, Steven Henry, *op. cit.*, p. 193.

⁴⁴En la 55 Bienal de Venecia citada, uno de los lugares de *Il Palazzo Enciclopedico* más espectacular es la instalación de las pizarras de Steiner.

⁴⁵Muy pocas veces aparece la imagen del PowerPoint. WAGNER, Marianne, *op. cit.*, menciona una publicación de la TU de Berlín que reúne estudios de científicos de distintos campos de la sociología y los estudios culturales sobre el PowerPoint como forma de comunicación: *PowerPoint-Präsentationen. Neue Formen der gesellschaftlichen Kommunikation von Wissen*, Konstanz, Bernt Schnettler und Hubert Knoblauch eds., 2007.

eligen por su elocuencia: su reconocimiento inmediato facilita la inteligibilidad de los mensajes que se quieran asociar a ellas (figs. 40-56).

Si aspiran a evocar la academia, lo más llamativo es la ausencia de los cuerpos. Teniendo en cuenta que los de los artistas actúan como profesores, y teniendo en cuenta también el tipo de interlocutores que, como se ha señalado más arriba, eligen para diseminar sus enseñanzas, esta ausencia puede ser entendida como una voluntad de borrar a los estudiantes. Las clases están vacías, los alumnos están a través de huellas, de marcas como las dejadas en los pupitres. “Donde estoy yo, allí está la Academia”, decía Beuys. Yo solo, o, en todo caso, junto a los estudiantes, pero marcando la coreografía que deben seguir sumisamente, como la imagen que acompaña las acciones de Fay Nicolson, una de las cuales se llama *The perfect Lecture* (fig. 57)⁴⁶.

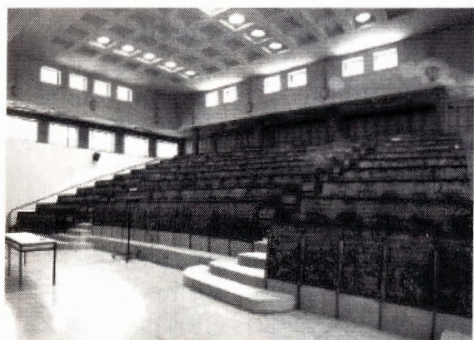
Hay obras de artistas conscientes de esta estrategia de borrado que ponen en evidencia el conflicto a través de distintos formatos. Al final del relato que, a modo de novela de iniciación o *Bildungroman*, Michael Baers hace de su viaje infernal por diversas instituciones docentes en busca del máster en práctica artística perfecto, se recuerda a sí mismo diminuto (paso previo a la desaparición), como el Kowalski de *Ferdydurke*, la novela de Witold Gombrowicz, que mengua de la madurez a la niñez y no al contrario⁴⁷. Frente a la opción del niño que no quiere aprender retratado en el filme *En rachachant*, de Danièle Huillet y Jean-Marie Straub (fig. 58), otros artistas, como veremos, prefieren declararse anticipadamente suspensos.

Uniendo la agresividad que implica la eliminación del estudiantado a la evidencia de ciertas prácticas de destrucción en muchas de las propuestas que tematizan la academia —desde los pupitres vandalizados a una de las más radicales, la *Anschool*, de Hirschhorn⁴⁸—, habría que plantearse hasta qué punto lo que se

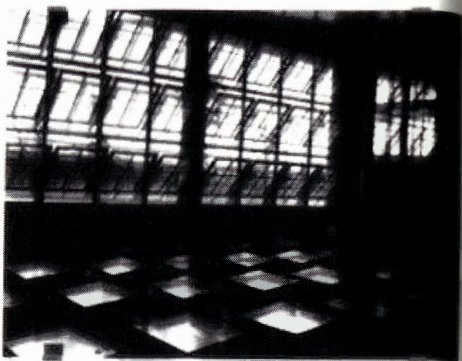
⁴⁶<http://perfectlecture.wordpress.com/> y la intervención de la artista en el festival de la *Gerrit Reitveld Academy* de Amsterdam, *We are the Time*, 2012, <http://wearhetime.info/wp/>

⁴⁷BAERS, Michael, “Inside the Box: Notes From Within the European Artistic Research Debate”, *e-flux* 26, 2011, <http://www.e-flux.com/journal/inside-the-box-notes-from-within-the-european-artistic-research-debate/> El título de algunos encuentros internacionales refleja la realidad de la sensación de terror de la que habla Michael Baers. Por ejemplo, *Who is afraid of master of arts?* Symposium of the Internationale Gesellschaft der Bildenden Kunst, 2006.

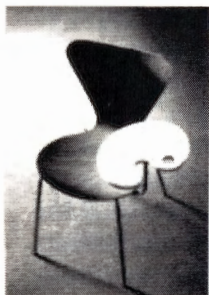
⁴⁸En esta exposición celebrada en el 2005 en el *Bonnefanten Museum* de Maastricht, Hirschhorn reunía un conjunto de obras en torno a la idea de las estructuras de poder que se esconden tras la transferencia del conocimiento.



40



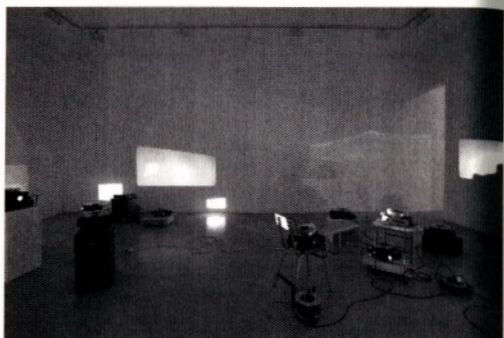
41



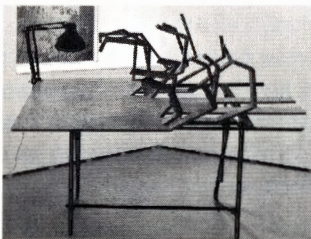
47



42



43



45



46



44

40. Linarejos Moreno, *Stalker-Cuadrado negro I*, 2008

41. Jean-Marc Bustamante, *Lumière*, 1991

42. Luis Camnitzer, *El aula*, 2005

43. Luis Camnitzer, *Cuarta lección sobre Historia del Arte*, 1994-2009

44. Thomas Hirschhorn, *Anschool*, 2005

45. Ishmael Randall, *Weeks*, 2009

46. Iván Pérez, *La mala hierba. Planes globales*, 2008

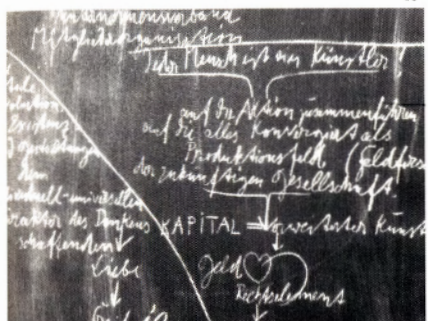
47. Chema Madoz, *Sin título (silla/paleta)*, 2009



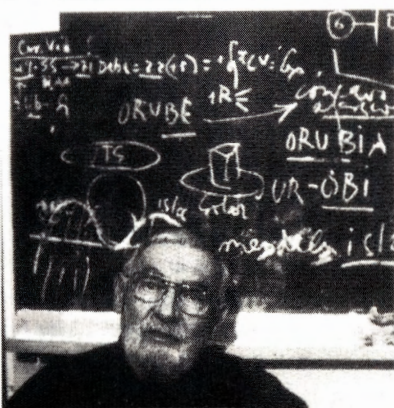
48



49



50



51



52



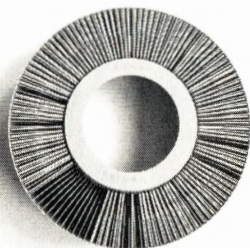
53



54



55



56

48. Iván Pérez, *La mala hierba*.

Planes globales, detalle, 2008

49. Joseph Beuys instalando *Richtkräfte* en la *Nationalgalerie* de Berlín, 1974-77

50. Joseph Beuys, pizarra con *Jeder Mensch ist ein Künstler*, 1978

51. La pizarra de Jorge Oteiza en su taller

52. Pizarras de George Steiner en el *Palazzo Enciclopedico*, 55 Bial de Venecia, 2013

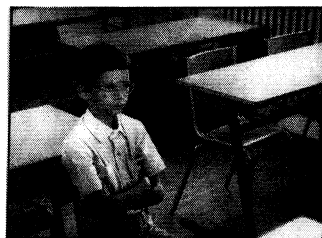
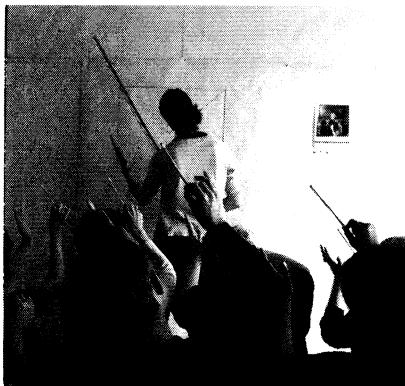
53. Joseph Beuys, *Noiseless Blackboard Eraser*, 1974

54. Sean Lynch, *Beuys (still a discussion)*, 2008

55. Nuria Fuster, *Lux 3*, 2006

56. Fay Nicolson, Imagen de *(In search of) The Perfect Lecture*, 2010-2012

57. Fay Nicolson,
imagen de
*Lecture/
Performance
Marginal
Notes/Curricular
Documents*, 2012
58. Danièle
Huillet y Jean-
Marie Straub,
En rachâchant,
fotograma de la
película, 1982



57

58

hace patente es la circunstancia real de que el aprendizaje artístico se da también no con, sino contra ella. La necesidad de destruir, y sobre todo, la de hacer visible esa destrucción, existe porque, como apunta Boris Groys, el rechazo del sistema y de la noción del arte característicos de la tradición de la modernidad implica que “las cosas que se enseñen en las escuelas de arte serán inevitablemente percibidas por los estudiantes como obsoletas”⁴⁹. A ellas, entre otras, es posible que se refiriese Tristan Tzara en el primer manifiesto dadaísta cuando planteaba la “gran tarea destructiva, negativa por hacer”. La destrucción como tarea; la construcción del desaprender⁵⁰. ¿En qué consiste este trabajo? ¿En esgrimir el rechazo de las escuelas de arte como prerrequisito de la soledad que garantiza la sinceridad y permite la manifestación de la vida interior del artista? A propósito de estas posturas, Boris Groys repite otra vez que esa convicción es “uno de los viejos mitos del modernismo”⁵¹. Prefiere acudir a Malevich, que ha demostrado estar más en consonancia con el arte contemporáneo: “Sólo los artistas aburridos y débiles defienden su arte con el argumento de la sinceridad”⁵².

Algunos que no lo son, como Ayreen Anastas y Rene Gabri, proponen precisamente otro tipo de tareas destructivas, completamente distintas, y además sugieren llevarlas a cabo desde

⁴⁹ GROYS, Boris, *Education by infection... op.cit.*, p. 27.

⁵⁰ FERNÁNDEZ POLANCO, Aurora, “Fabrication Image(s) mon amour”, *Rabih Mroué. Image(s), mon amour. FABRICATIONS*, Madrid, Centro de Arte Dos de Mayo, 2013, p. 25, da voz a Benjamin (cfr. BENJAMIN, Walter, *Libro de los pasajes*, Madrid, Akal, 2005, J 57,3) cuando habla del “furor destructivo”, en su caso, de la alegoría.

⁵¹ Que identifica con Jean François Lyotard, concretamente con las ideas que defiende en *Lo sublime y la vanguardia* (1984).

⁵² GROYS, Boris, *op. cit.*

la investigación. Hablan de “huir de la identidad, en vez de buscar nuevas categorías bajo las que disolver el yo personal”⁵³. Ahora, eso sí, si se les convence de que la academia puede ser el escenario de una investigación que persiga ese trabajo de destrucción, o nos ocupamos de que se gane para ella, porque de momento la consideran un lugar normativo, sujeto a reglas que la impiden o la coartan en vez de propiciarla. Daniel Birnbaum también habla de no aprender, de aprender sin saber cómo, de “eliminar los clichés sobre el arte y el rol de los artistas como un primer paso necesario, seguido de algo constructivo que es mucho más difícil de especificar”. Cita también a Paul Valéry: “La ignorancia es un tesoro de precio infinito”, y a artistas profesores como Tobias Rehberger que piensan, desde el optimismo, “que eliminar las capas de sedimento puede liberar cosas interesantes”⁵⁴.

Hay obras y acciones que se sitúan en el combate, un territorio cercano a estos de la eliminación y de la destrucción. Las de Andrea Fraser, por ejemplo, una artista que es importante citar aquí porque, aunque la mayoría de sus obras critican la institución museo, también ocasionalmente ha elegido la academia como objetivo, y eso hace que podamos entrar en materia sobre matices de la crítica institucional hacia esta última que se revelan, precisamente, a través de la comparación con la primera. En los 80 del siglo pasado actuó como Jane Castleton, una profesora de universidad, en diversas acciones, entre ellas las famosas visitas guiadas a museos (*Museum Highlights*) (fig. 59). Pero quizás la más elocuente aquí es *The Question of Manet's Olympia: Posed and Skirted* (fig. 60), una acción realizada con las V-Girls en la que cinco mujeres se presentaban, en una clase de historia del arte (con la *Olympia* de Manet proyectada en la pared), parodiando una mesa redonda en la que se debatía el rol de las mujeres en la academia y la situación de poder de los hombres tanto en el discurso científico como en los estereotipos lingüísticos⁵⁵.

⁵³ KAILA, Jan y SLAGER, Henk, eds., *Doing research*, Helsinki, Finnish Academy of Fine Arts, 2012, p. 10, <http://www.artresearch.eu/index.php/2012/08/29/doing-research-earndocumenta13/>. Se trata de un cuestionario generado en torno al taller y simposium celebrado en la DOCUMENTA13, septiembre de 2012.

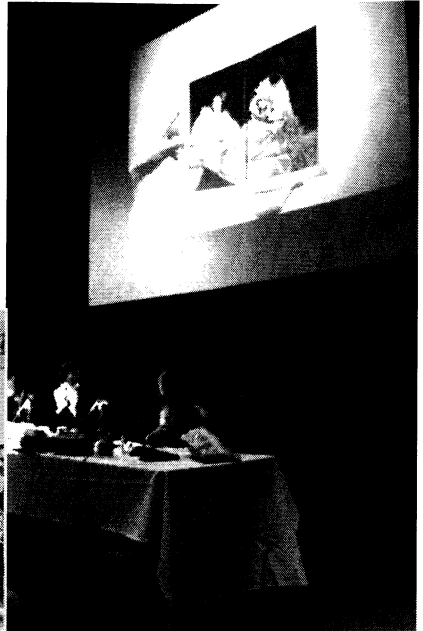
⁵⁴ BIRNBAUM, Daniel, “Teaching Art: Adorno and the Devil”, MADOFF, Steven Henry, *Art School... op. cit.*, p. 233. Comienza contando una historia zen en la que el maestro enseña sin decir nada, y luego el discípulo se lo agradece. A continuación comenta la célebre frase de Baldessari (ya citada): “No creo que el arte pueda enseñarse”.

⁵⁵ WAGNER, Marianne, *op. cit.*, pp. 26-27.

59. Andrea Fraser, *Museum Highlights*, 1989
 60. Andrea Fraser, *The Question of Manet's Olympia: Posed and Skirted*, 1989



59



60

Los pupitres con los que Jesús Martínez Oliva⁵⁶ construye las barricadas de sus instalaciones usan el ámbito escolar como metáfora (fig. 61):

(...) intenté plantear una disfunción o un *décalage* entre el ideal de una escuela racional, funcional y moderna y otra serie de marcos “pedagógicos” exteriores que ponen en entredicho su mensaje. Por un lado el diseño del mobiliario funcional recoge algunos de los principios tan característicos del movimiento moderno (funcionalidad, claridad, seriación, homogeneización). Estos diseños, al igual que la arquitectura del movimiento moderno, parecen dar forma a una visión utópica de una sociedad ideal, igualitaria (...) Parecen querer condensar el ideal de la escuela como uno de los pilares de la modernidad y de los valores democráticos, idea ya esbozada por los pensadores de la Ilustración que

⁵⁶Jesús Martínez Oliva ha realizado instalaciones con mesas escolares en diversos lugares como la iglesia de las Verónicas (Murcia, 2005), el Pabellón de Urgencia de la Bienal de Venecia (2009) o la galería Pepe Cobo (Madrid, 2010, el título de la exposición fue *La escuela del miedo*).

presentaban la educación como uno de los instrumentos fundamentales para la consecución de la igualdad⁵⁷.

Mediante estas instalaciones que versionan las que aparecieron en los medios durante la *Printemps des chaises* de 2009 (fig. 62)⁵⁸, plantea intervenciones que “trastocan la rigidez, la seriación y la jerarquización que la disposición de los espacios y el mobiliario generan en las aulas”⁵⁹.

Y también habla de “protesta contra un proceso que puede suponer una absorción de la universidad dentro de la lógica productivista del capitalismo”⁶⁰. Lo hace en espacios *deslocalizados*, porque son siempre artísticos, y de nuevo sin estudiantes. Uno de los tópicos sobre las obras y acciones de crítica institucional por antonomasia, la del museo, apunta a cómo se desactiva políticamente a través de su inserción en el contexto que precisamente critica, con el consiguiente sometimiento a las presiones del mercado, al convertirse en mercancías asimilables a otras que forman parte del sistema del arte. En principio, cabría pensar, volviendo a la cita anterior, que la “absorción de la universidad dentro de la lógica productivista del capitalismo” no se produciría a través de su incorporación al mercado del arte. Pero el acercamiento de los dos mundos es una realidad. Es significativo que Anton Vidokle, uno de los agentes de la exposición de la educación, esté entre quienes formulan esta idea, aunque lo haga al hilo de una reflexión sobre la formación que se imparte en los másteres de prácticas artísticas, en un sentido muy negativo, “herramientas de adoctrinamiento que ejercen un efecto de homogeneización sobre las prácticas artísticas de todo el mundo sin precedentes”, y también herramientas “de valoración y legitimación de las prácticas artísticas a través de una estandarización impuesta”. Lo que detecta es que

(...) el mercado del arte no es sólo un puñado de marchantes y de expertos que fuman puros y hacen negocios con objetos exquisitos por dinero detrás de puertas cerradas. Por el contrario, es una vasta y compleja industria internacional de instituciones que se solapan entre sí y que, conjuntamente,

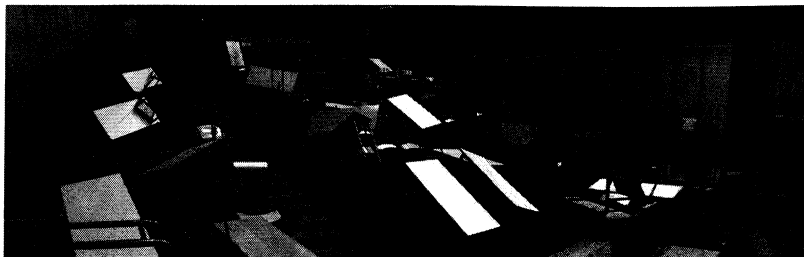
⁵⁷TEJEDA MARTÍN, Isabel, “Entrevista a Jesús Martínez Oliva”, *Arte y políticas de identidad*, 2011, pp. 149-155, <http://revistas.um.es/api/article/view/146271>

⁵⁸<http://www.sauvonsluniversite.com/spip.php?article2085>

⁵⁹TEJEDA MARTÍN, Isabel, *op.cit.*

⁶⁰*Ibid.*

producen el valor socioeconómico de las obras de arte y sostienen un amplio espectro de actividades y ocupaciones que abarcan formación, investigación, desarrollo, producción, exposición, documentación, crítica, marketing, promoción, financiación, historia, publicación y demás. La estandarización del arte simplifica enormemente todas estas transacciones⁶¹.



61

61. Jesús Martínez Oliva, *La escuela del miedo*, 2010
62. Imagen de un aula universitaria durante *Le printemps des chaises*, 2009



62

Con este diagnóstico de fondo, querría cerrar estas páginas pensando sobre la experiencia y el potencial de transformación críticos de la academia a través de dos Trabajos de Fin de Máster elaborados, presentados y defendidos en la facultad de Bellas Artes de la Universidad Complutense en la que trabajo. En uno de ellos, su autor, Alejandro Simón dice que se considera “un universitario

⁶¹ VIDOKLE, Anton, “Art without Market, Art without Education: Political Economy of Art”, *e-flux*, 2013, <http://www.e-flux.com/journal/art-without-market-art-without-education-political-economy-of-art/>

de oficio". Su trabajo se titula *Universitario: Trabajo Fin de Master Universitario* (fig. 66). Lo presentó en junio de 2013, y en él explica: "Elegí este título tan genérico, de marca blanca, por recalcar la figura del universitario adoptándola no ya como una figura profesionalizante sino profesional". También "para reflexionar sobre esta figura, que en el caso de los estudios de Bellas Artes si no se define como 'artista' se sitúa en un cruce paradójico, en una eterna descripción que tiene como objetivo su propia definición, que nunca llega a concretar". Toma el relato de Foucault en el que habla del ambiente académico y "el conocimiento como medio de subsistencia mediante la comprensión"⁶² y se lanza a una investigación que aspira a "ser de utilidad para el mejor entendimiento de la institución que evaluará este documento".

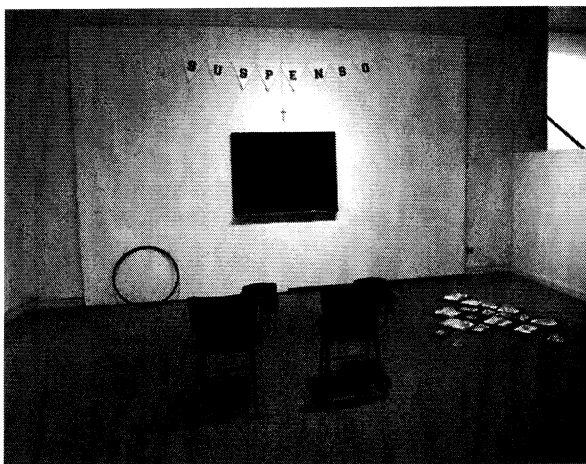
Por otra parte, el Trabajo de Fin de Máster de Santiago Pinyol, *Suspensio* (septiembre de 2011) maneja algunas de las herramientas de visibilización de la academia que se han nombrado antes⁶³. Una instalación en la que había una pizarra estampada con el tejido de camuflaje necesario para pasar desapercibido en el campo de batalla (o para lanzarse al fragor de la misma, según se tercié), un crucifijo hecho con lápices afilados, un aro y pupitres que no son literalmente combativos pero tampoco tan mullidos como se presentan (figs. 63-65). También hubo una ceremonia de graduación secreta, con sus diplomas correspondientes, y una beca de intercambio entre una universidad privada y la Universidad Complutense. El texto consistía en una serie de entrevistas a Mario Opazo, un artista plástico de origen chileno que vive y trabaja en Bogotá, donde ha sido, a la vez (esto es lo importante) profesor y alumno de la Universidad Nacional de Colombia.

Este trabajo, que por el título de suspensio habría parecido a Beuys *interesante*⁶⁴, fue juzgado académicamente de modo dispar. Por una parte, la imagen de los pupitres se eligió como portada del programa oficial del Máster en el que estaba matriculado. En esto *sobresalió* entre el resto de sus compañeros. Pero por otra parte, el tribunal académico que lo examinó, después de duras críticas, lo calificó con un *notable*, una nota que en el contexto de las que se obtienen en ese

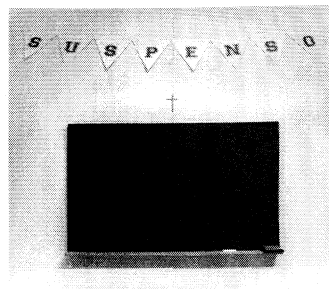
⁶²FOUCAULT, Michael, *El yo minimalista y otras conversaciones*, Barcelona, La Marca Editora, 2009.

⁶³<http://santiago.lapersuasion.com/>

⁶⁴"Mis alumnos más interesantes no proceden del grupo de los que presentan carpetas maravillosas sino del grupo de los suspendidos". ADRIANI, Götz, *op. cit.*, p. 25, cfr. ADRIANI, Götz, KONNERTZ, Winfried, THOMAS, Karin, *Joseph Beuys, Leben und Werk*, Colonia, 1973, p. 146.

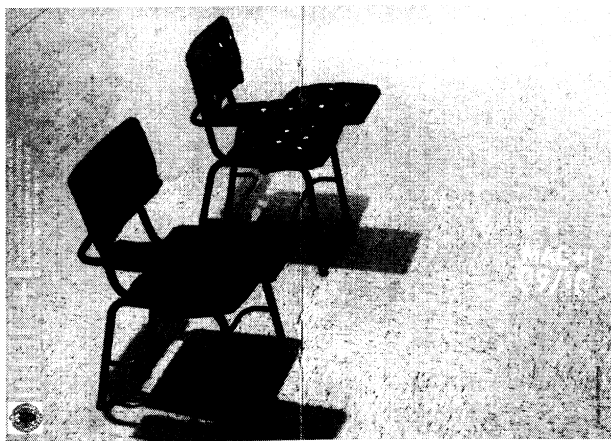


63



65

63. Santiago Pinyol,
Suspensio, 2011
64. Portada y
contraportada
del folleto del
MAC+I, Máster en
Investigación, Arte
y Creación (Bellas
Artes, Universidad
Complutense)
65. Santiago Pinyol,
Suspensio, detalle
de la pizarra, 2011



64

máster no implica, ni mucho menos, la excelencia. Para mí que este doble rasero, con las dosis de extrañeza y perversidad que acarrea, evidencia en qué términos actúa la academia cuando los agentes de la crítica que se dirige hacia ella son los estudiantes (premiar las formas, castigar los contenidos).

En ningún modo pienso que con ello la crítica se desactive. La condición de estudiante, tan alejada —aunque sea de manera impuesta— de los estereotipos de fortaleza, autoritarismo y espectacularidad de muchos gestos artísticos de dentro y fuera de la academia hace que sus producciones sean especialmente valiosas. Es de justicia hacerlas visibles, y reivindicar la capacidad de transformación de su debilidad, su provisionalidad y su cercanía a la experiencia de la vida.



66. Trabajo de Fin de Máster de Alejandro Simón, *Universitario: Trabajo Fin de Master Universitario*, portada

67. Trabajo de Fin de Máster de Santiago Pinyol, *Suspense*, portada