

INVESTIGACIÓN  
ARTÍSTICA Y  
UNIVERSIDAD:  
MATERIALES  
PARA UN DEBATE

---

Selina Blasco (ed.)



**INVESTIGACIÓN ARTÍSTICA Y UNIVERSIDAD:  
MATERIALES PARA UN DEBATE**

ediciones  **asimétricas**

Investigación artística y universidad:  
materiales para un debate

Proyecto: [www.arteinvestigacion.net](http://www.arteinvestigacion.net)

Edición: Selina Blasco

Textos: Selina Blasco, Aurora Fernández Polanco,  
Beatriz Fernández Ruiz, Helena Grande, Lila Insúa  
Lintridís, Javier Ramírez Serrano, Alejandro Simón

Diseño: Marian Garrido

Los textos incluidos en este libro están publicados  
bajo una licencia CC BY-SA de Creative Commons

El presente libro se edita en el marco de la actividad del Proyecto  
de Innovación y Mejora de la Calidad Docente 2013/86 de la  
Universidad Complutense de Madrid: La investigación artística  
en el espacio europeo de educación superior. Para su edición se  
ha contado con la aportación económica de dicho Proyecto.

© Ediciones Asimétricas: [www.edicionesasimetricas.com](http://www.edicionesasimetricas.com)

ISBN 978-84-939327-9-4

Depósito Legal M-30580-2013

Impresión Estilo Estugraf Impresores

IMPRESO EN ESPAÑA / PRINTED IN SPAIN

ediciones  asimétricas

**bellasartes**  
UNIVERSIDAD COMPLUTENSE DE MADRID



## ÍNDICE

<b>PRÓLOGO</b>	<b>7</b>
<b>MANTENER LAS FORMAS</b> La academia en y desde las prácticas artísticas Selina Blasco	<b>11</b>
<b>ENCUENTROS DOBLES</b> De la investigación artística y sus mecanismos de validación Lila Insúa Lintridis	<b>43</b>
<b>¡A LAS ARMAS!</b> Herramientas y rigor para la investigación en arte Javier Ramírez Serrano	<b>63</b>
<b>ALGÚN DÍA ESTE DOLOR TE SERÁ ÚTIL</b> Elaborar un trabajo de investigación Beatriz Fernández Ruiz	<b>73</b>
<b>EXPOSICIÓN DE LA INVESTIGACIÓN ARTÍSTICA</b> Una aproximación al <i>Journal for Artistic Research</i> y el <i>Research Catalogue</i> Helena Grande	<b>87</b>
<b>ESCRIBIR DESDE EL MONTAJE</b> Otra forma de exponer Aurora Fernández Polanco	<b>105</b>
<b>COMO SI NO PASARA NADA</b> Investigación artística y universidad Alejandro Simón	<b>117</b>
<b>AUTORAS</b>	<b>129</b>



## PRÓLOGO

*Investigación, Arte, Universidad* se constituyó como grupo hace dos años en la Facultad de Bellas Artes de la Universidad Complutense de Madrid para pensar los problemas que atañen a la investigación artística siempre desde los formatos que propone la academia. Somos conscientes de la cantidad de literatura que ha generado el asunto. No hay universidad que se precie, museo o revista científica de actualidad que no ponga su grano de arena en esta descomunal obra.

En “Mantener las formas. La academia en y desde las prácticas artísticas”, Selina Blasco analiza obras e intervenciones artísticas que se sitúan en la academia o la eligen como tema. Desde la premisa de la inevitable afirmación de la forma, se pregunta qué sujetos y herramientas aparecen en ellas y cómo hacen visibles no solo sus conflictos, sino los de la exposición y el sistema del arte en general. Cuál, en última instancia, es su poder de transformación.

Lila Insúa Lintridis decide situar su discurso en una Facultad de Bellas Artes de la universidad pública. Desde “Encuentros dobles. De la investigación artística y sus mecanismos de validación” considera imprescindible plantearse algunas cuestiones básicas como ¿cuáles son las reglas del juego?, ¿quién necesita reglas?, ¿cuáles son los mecanismos de validación? Propone una aproximación que dote de un contexto que nos permita nombrar, estructurar y poner en común los elementos que hasta ahora formaban parte de experiencias puramente individuales. En diálogo cruzado con las reglas del juego de Lila Insúa, Javier Ramírez “¡A las Armas! Herramientas y rigor para la investigación en arte”, reivindica dos factores que considera fundamentales: las herramientas y el rigor. El primero nos permite marcar las diferencias entre un humanista universitario —un historiador del arte, un filólogo, etc.— y un artista. El segundo sienta las bases del juego universitario independientemente del

formato propuesto. En el artículo sostiene que la clave para lograr una integración total sin concesiones de la investigación en arte dentro de la academia pasa por la aceptación completa del uso de las herramientas puramente artísticas en los procesos de investigación y la aplicación del rigor académico en la creación artística. Beatriz Fernández Ruiz en “Algún día este dolor te será útil. Elaborar un trabajo de investigación” recoge de alguna manera el *grito* de Javier y lo resuelve en un intento necesario de explicar unas mínimas reglas a tener en cuenta a la hora de elaborar un trabajo de investigación de fin de máster o una tesis doctoral. Todo ello, insiste, coincidiendo con el tono general del proyecto en que el investigador trabaja dentro de una comunidad científica, y debe entender su esfuerzo como una aportación al conocimiento general, que se hará pública y ha de ser inteligible.

Helena Grande se acerca a nuevos formatos, cada vez más imprescindibles, como los propuestos por JAR y el RC. Así, en “Exposición de la investigación. Una aproximación al *Journal for Artistic Research* y el *Research Catalogue*”, reivindica nuevos modelos de presentación de la investigación que interrogan los formatos tradicionales del escrito académico. Dos proyectos que plantean distintos contextos para el desarrollo de conceptos como *traducción*, o metodologías como la *autoetnografía*, ligadas a la investigación en arte. Retomando el concepto de exposición, Aurora Fernández Polanco apuesta en “Escribir desde el montaje. Otra forma de exponer” por la escritura-como-montaje donde la producción artística en imagen se combina con los fragmentos de lecturas realizadas por los investigadores en un texto final que se muestra según estrategias que pueden encontrar puntos comunes con el video-ensayo o las exposiciones denominadas *de tesis*.

Finalmente, en “Como si no pasara nada. La investigación artística como presente” Alejandro Simón trabaja desde su experiencia la

investigación artística como un lugar donde proponer ideas al conflictivo contexto universitario de nuestro país. Presenta lo universitario como caso de extracción de nuevo valor de lo artístico mediante formatos académicos sensibles a ser resignificados y dirigidos a crear esa universidad que Derrida nombrara *sin condición*.

Queden aquí estos materiales —inevitablemente provisionales, siempre en proceso—, el resultado de nuestra experiencia como profesoras y/o artistas.

Madrid, octubre, 2013



## 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

<sup>1</sup> 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.

<sup>2</sup> 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.

3) Step back - Both hands in pockets

WHEN AN ACQUAINTANCE GREETES 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

Handwritten annotations include: "Watch Both hands on stand", "Step left", "Feel chin", "Bow", "Drop left hand", "Drop Right hand", "Step Right", "Right hand on stand", "look at ceiling", "Left hand on hip", "troubled lips", and "Bow".

inventar progresivamente un vacío y me dispongo, con mayor o menor fortuna, a lanzar en él algunas pistas para comenzar a llenarlo<sup>3</sup>.

## 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*<sup>4</sup>. Para empezar, el título, *21.3*, un guiño —parece— a esos enigmáticos números que *describen* las asignaturas en los programas docentes de las universidades<sup>5</sup>. 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

<sup>3</sup>BENET, 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".

<sup>4</sup>Para 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](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/](https://www.frieze.com/issue/article/stand_and_deliver/)

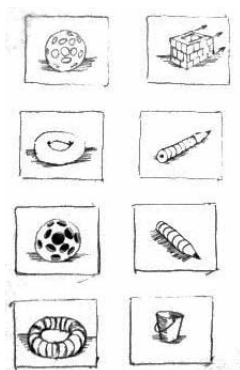
<sup>5</sup>De acuerdo con PAICE, Kimberly, "21.3, 1964", Robert Morris: *The Mind/Body Problem*, New York, Solomon R. Guggenheim Foundation, 1994, p.160: "El título lo sacó, burlonamente, de un curso general de historia del arte que había dado en Hunter College". WAGNER, Marianne, "Doing Lectures. Performative 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)<sup>6</sup>. 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)<sup>7</sup>.

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

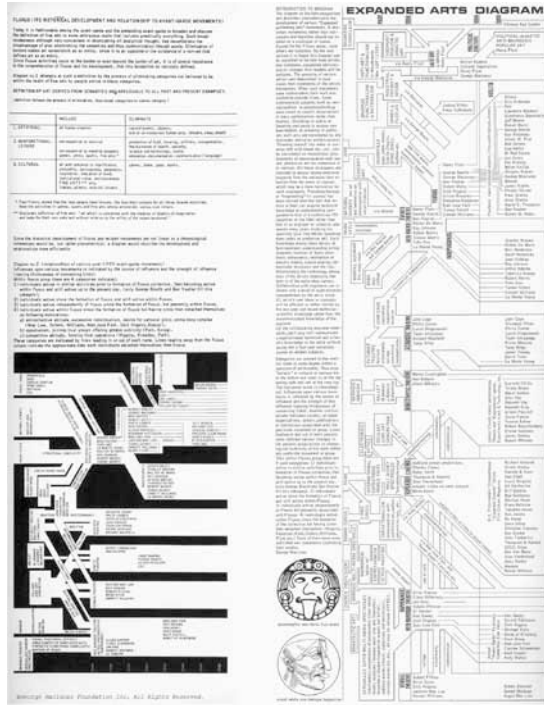


5

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)

<sup>6</sup> 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>

<sup>7</sup> 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 presente<sup>8</sup>. En este caso, lo asombroso era que, destrozando el valor que, quizás, la repetición podía tener como regla mnemotécnica ancestral que ayuda al aprendizaje<sup>9</sup>, el movimiento de los labios de Robert Morris no coincidía con la voz de Panofsky que escuchaba el espectador, y esta

<sup>8</sup>PUJOL, 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

<sup>9</sup>En 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 conformidad<sup>10</sup>.

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, bailarín<sup>11</sup>.

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

<sup>11</sup>“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 teaching<sup>12</sup>**

Aunque bailaba regular (fig. 9), si hay un artista profesor por antonomasia, ese es Beuys<sup>13</sup>. “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 estudiantes<sup>14</sup>; como agente subversivo que les lava los pies (fig. 10)<sup>15</sup>, o emite sonidos parecidos a ladridos a los recién llegados (fig. 11)<sup>16</sup>; como doctor honoris causa<sup>17</sup>; como docente díscolo que acepta en clase a los estudiantes rechazados

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

<sup>13</sup> 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](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/](http://www.frieze.com/issue/article/class_action/)

<sup>14</sup> 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.

<sup>15</sup> Joseph Beuys, *Celtic +---*, 1970.

<sup>16</sup> 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.

<sup>17</sup> 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 Sofía, 1994, p. 26.

en otras y como profesor suspenso que es despedido de ella (fig. 12)<sup>18</sup>, continuando la fundación de escuelas al margen de la institución<sup>19</sup> e impartiendo clases en el Rin, a bordo de una canoa (fig. 13)<sup>20</sup>; 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)<sup>21</sup>; 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 educativas<sup>22</sup>.

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)<sup>23</sup>, Beuys es referencia de

<sup>18</sup> 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.

<sup>19</sup> "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.

<sup>20</sup> 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.

<sup>21</sup> 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.

<sup>22</sup> 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".

<sup>23</sup> 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.



9



11



10



Akademie-Besitzer Beuys?; „Unumgängliche Maßnahme“

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

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 arriba<sup>24</sup>, 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 adelante<sup>25</sup>, 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 misticismo<sup>26</sup>. 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 aburrimiento<sup>27</sup>. Pero en el caso de la intervención de los estudiantes, hay más matices. En 1971, para solucionar que su cliente, el *Nova Scotia*

<sup>24</sup> 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.

<sup>25</sup> BALDESSARI, John, y CRAIG MARTIN, Michael, “Conversation”, MADOFF; Steven Henry, *op. cit.*, pp. 41-52.

<sup>26</sup> VAN BRUGGEN, Coosje, *op. cit.*, I, pp. 78 y 79.

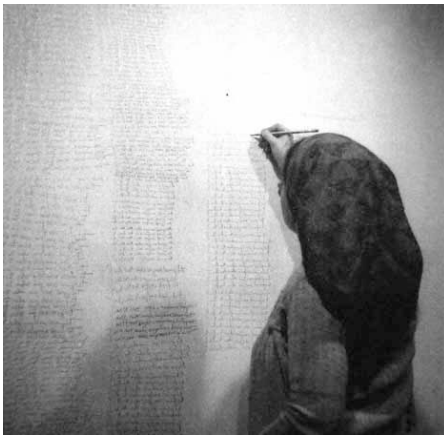
<sup>27</sup> CABANNE, Pierre, *Conversaciones con Marcel Duchamp*, Barcelona, Anagrama, 1972, p. 90: “Los happenings han introducido en el arte un elemento que nadie había puesto: el aburrimiento. ¡Yo nunca había pensado en hacer una cosa para que la gente se aburriera viéndola!”. Las instrucciones 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.  
 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 galería<sup>28</sup>. “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 artística<sup>29</sup>. 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

<sup>28</sup> VAN BRUGGEN, Coosje, *op.cit.*, I, p. 58.

<sup>29</sup> 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”, *eicpp*, 2010, <http://eicpp.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\\_demostrar.\\_j.d.cuy\\_s?e=4633910/3194379#search](http://issuu.com/piebbaa/docs/mostrar_y_demostrar._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”<sup>30</sup> 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”<sup>31</sup> 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 instalación<sup>32</sup>. 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?

<sup>30</sup> STEYERL, Hito, *op. cit.*

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

<sup>32</sup> 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)<sup>33</sup> retrata los despachos de los decanos de distintas facultades universitarias desde el mismo ángulo, poniendo de manifiesto la uniformidad de los elementos más

<sup>33</sup><http://www.marcogodoy.com/El-poder-en-escenas>, Vid. también [http://www.intransit.es/pdf/marco\\_godoy.pdf](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 institucional<sup>34</sup>. 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)<sup>35</sup>. 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)<sup>36</sup>.

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 estudiantes<sup>37</sup>.

<sup>34</sup> 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.

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

<sup>36</sup> <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>

<sup>37</sup> [http://bellasartes.ucm.es/data/cont/docs/14-2013-02-01-EXTENSION\\_2011.pdf](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  
 35. Alejandro Simón, *Atelier*, 2011



33



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”<sup>38</sup>. 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 compañía<sup>39</sup>, 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 ejemplo<sup>40</sup>. “En última instancia, enseñar el arte significa enseñar la vida”<sup>41</sup>.



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



<sup>38</sup>Documentación de las actividades de *La Colonia* en [http://bellasartes.ucm.es/data/cont/docs/14-2013-02-01-EXTENSION\\_2012\\_.pdf](http://bellasartes.ucm.es/data/cont/docs/14-2013-02-01-EXTENSION_2012_.pdf) en FANZINE EXT. En el proyecto también colaboró el Proyecto de I+D *Estrategias de protección del medio natural y recuperación de territorios degradados*.

<sup>39</sup>ELKINS, 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.

<sup>40</sup>BALDESSARI, John, y CRAIG MARTIN, Michael, *op. cit.*, p. 48.

<sup>41</sup>GROYS, 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 arte<sup>42</sup>. 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

<sup>42</sup>Inicialmente prevista para celebrarse en Nicosia en el 2006. Vid. <http://www.arteinvestigacion.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/](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 de 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”<sup>43</sup>.

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 expositivos<sup>44</sup>. 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 previsibilidad<sup>45</sup>. Aunque frecuentemente su formalización genera poéticas nostálgicas y algo sensibleras, seguramente se

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

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

<sup>45</sup>Muy 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)<sup>46</sup>.

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 contrario<sup>47</sup>. 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 Hirschhorn<sup>48</sup>—, habría que plantearse hasta qué punto lo que se

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

<sup>47</sup>BAERS, 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 Kunste, 2006.

<sup>48</sup>En 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



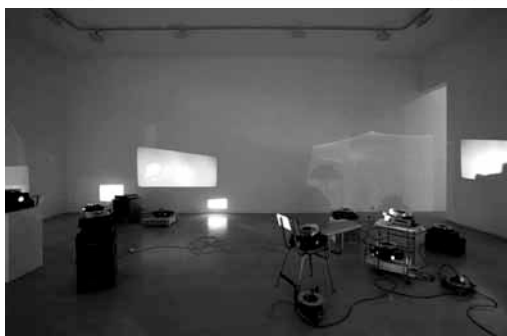
41



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



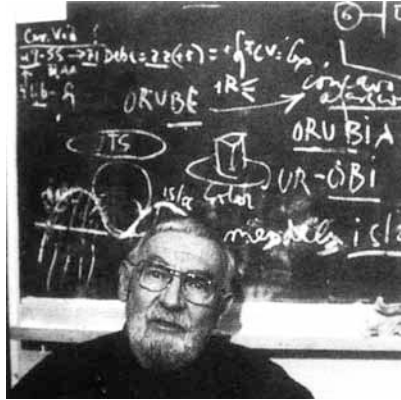
48



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 Bienal 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”<sup>49</sup>. 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 desaprender<sup>50</sup>. ¿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”<sup>51</sup>. 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”<sup>52</sup>.

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

<sup>49</sup> GROYS, Boris, *Education by infection... op.cit.*, p. 27.

<sup>50</sup> 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.

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

<sup>52</sup> 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”<sup>53</sup>. 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”<sup>54</sup>.

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 lingüísticos<sup>55</sup>.

<sup>53</sup> 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.

<sup>54</sup> 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”.

<sup>55</sup> 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 Oliva<sup>56</sup> 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

<sup>56</sup>Jesús 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 igualdad<sup>57</sup>.

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

Y también habla de “protesta contra un proceso que puede suponer una absorción de la universidad dentro de la lógica productivista del capitalismo”<sup>60</sup>. 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,

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

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

<sup>59</sup> TEJEDA MARTÍN, Isabel, *op.cit.*

<sup>60</sup> *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 transacciones<sup>61</sup>.



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

<sup>61</sup> 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”<sup>62</sup> 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, *Suspense* (septiembre de 2011) maneja algunas de las herramientas de visibilización de la academia que se han nombrado antes<sup>63</sup>. 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 *suspense* habría parecido a Beuys *interesante*<sup>64</sup>, 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

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

<sup>63</sup><http://santiago.lapersuasion.com/>

<sup>64</sup>“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,  
*Suspense*, 2011

64. Portada y  
contraportada  
del folleto del  
MAC+I, Máster en  
Investigación, Arte  
y Creación (Bellas  
Artes, Universidad  
Complutense)

65. Santiago Pinyol,  
*Suspense*, 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



## ENCUENTROS DOBLES

### De la investigación artística y sus mecanismos de validación

L i l a   I n s ú a   L i n t r i d i s

“Parafraseando a Bergson”, dice Bioy, “pensé que la inteligencia es el arte de encontrar un agujerito por donde salir de la situación que nos tiene atrapados.” La inteligencia, con la ayuda del tiempo, suele transformar el desdén y la ironía en humorismo.

E. Vila-Matas, *El viajero más lento. El arte de no terminar nada*, 2011

Este es un texto para empezar a dialogar, tal vez una suerte de diálogo virtual con lecturas recientes de Enrique Vila-Matas y algunos de sus textos publicados en *El viajero más lento. El arte de no terminar nada* y con Londa Schiebinger y su libro *¿Tiene sexo la mente?* teniendo en cuenta el tema de la investigación artística, que nos compete ahora. Un diálogo desde la experiencia propia, pero también con otros interlocutores. Precisamente en el periódico *El País* Vila-Matas publicaba una semificción que titulaba “No leeré más e-mails” y comenzaba así:

Erik Satie no abría nunca las cartas que recibía, pero las contestaba todas. Miraba quién era el remitente y le escribía una respuesta. Cuando murió, encontraron todas las cartas por abrir, y algunos amigos se lo tomaron a mal. Sin embargo, no era para enfadarse. Cuando publicaron las cartas juntamente con sus respuestas, el resultado fue muy interesante. “Esa

correspondencia es fantástica porque todos ahí hablan de cosas distintas y, por supuesto, esa es la esencia del diálogo”, comentó Ricardo Piglia<sup>1</sup>.

Este es un texto para empezar a dialogar a la manera de Piglia, planteamos algunas preguntas para tratar de entendernos, aunque cada uno responda cosas diferentes.

Tengo una tesis. No existen los libros totalmente acabados. Ese concepto de “libro con final” tiene para mí tanto de arcaico como de ilógico. De ilógico porque una obra siempre va más allá del final que le pueda dar su autor, es el lector activo el que la acaba, el que se apodera del texto y lo lleva de viaje singular y lo interpreta, lo interpreta de una manera distinta cada lector, insertándose en un proceso de lecturas infinito, inacabable, sin fin, Macedonio Fernández lo sabía muy bien, y por eso inventó “la novela para nervios sólidos”<sup>2</sup>.

Es en este punto en el que cogemos el testigo a Vila-Matas, a Macedonio, como lectores activos que somos y nos proponemos reordenar palabras, viajar a través de la experiencia propia, encontrar preguntas y significados, continuar los textos, cambiarlos por completo para hablar sobre nuestro contexto. Para hablar de investigación artística en el ámbito académico, en la universidad española, es necesario plantear algunas cuestiones básicas, empezando por una que será el centro de este artículo ¿cuáles son las reglas del juego? Ante esta pregunta surgen varias otras interesantes: ¿quién necesita reglas? ¿Las personas, los ciudadanos o las instituciones? ¿Realmente se necesitan? ¿Por qué? ¿Dónde se encuentran, quién las cumple, quién no?

## Terreno de juego

Las reglas ayudan tanto a definir el juego, como el número de jugadores o la secuencia. Las reglas también aseguran que el juego sea organizado. En algunos juegos hay una gran variedad de formas distintas de jugar. De ahí la importancia de establecer unas reglas

<sup>1</sup>VILA-MATAS, Enrique, “No leeré más e-mails”. *El País*, 23 agosto 2013, p. 52.

<sup>2</sup>VILA-MATAS, Enrique, *El viajero más lento. El arte de no terminar nada*, Barcelona, Seix Barral, 2011, p. 200.

antes de que comience el juego. Dado que las normas dictan un procedimiento de juego o la secuenciación del mismo, esto dará lugar a las diferentes variables del juego. Además de la cantidad de jugadores, pueden existir otras reglas que ayuden en la organización.

Es numerosa la cantidad de juegos con su propia terminología y reglas asociadas a ellos. En este sentido, algunas palabras clave de esta partida serían: registros o datos, hechos, transformaciones, resultados, interpretaciones, explicaciones y generalizaciones, afirmaciones, juicios de valor, conceptos, enunciados o definiciones conceptuales, estructuras, construcciones, principios, teorías, filosofías, modos de ver el mundo.

Algunas otras normas indicarán el número de piezas necesarias o si debe tenerse algún tipo de base de antemano. Después de haberse establecido estas reglas iniciales, el resto de normas definirán cómo se juega, quién empieza y cómo ganar. Entonces, cuando hablamos de investigación artística en la universidad española, tendríamos que preguntarnos a qué tipo de institución entramos, cuáles son sus parámetros de actuación; entender sus reglas nos ayudará a jugar el mismo juego. Vila Matas nos cuenta sobre

un monje italiano de comienzos del Trecentos,  
Opicinus, que creía que los mapas estaban para  
enamorarse de ellos y ser celosamente interpretados.  
No hacía más que dibujar el mapa del Mediterráneo,  
la forma de las costas a lo largo y a lo ancho,  
superponiéndole a veces el dibujo del mismo mapa  
orientado de otra manera, y en estos trazados  
geográficos dibujaba figuras humanas y animales,  
personajes de su vida y alegorías teológicas,  
acoplamiento sexuales y otras historias inventadas,  
acompañando todo esto de un abigarrado comentario  
escrito sobre la historia de sus desventuras así como  
de vaticinios en torno al destino del mundo<sup>3</sup>.

Opicinus inventó sus reglas y se valió de los mapas para hacer una descripción de la historia... a veces algunos estudiantes de Bellas

<sup>3</sup>VILA-MATAS, Enrique, *El viajero más lento*, op. cit., p. 58.

Artes, entre los que me incluyo, llegamos a la facultad con falta de información sobre qué supone un camino desde la investigación, cuáles son sus mecanismos de validación, por qué es importante citar correctamente las fuentes bibliográficas, qué bases de datos y bibliotecas nos pueden ayudar en nuestro empeño. Tendemos entonces a inventar un campo de juego que ignora el terreno en que decidimos participar. Esta actitud, que a veces se vanagloria de ser “sincera” y “honestas”, en el fondo esconde una aproximación *naïf* cuando no ignorante.

La doctora S. me habló del pensamiento mágico. Tenía razón. No podemos hacer que nuestro mundo se rija según nuestros deseos. Mucho de lo que nos pasa depende del azar, de cosas que escapan a nuestro control, depende de otros<sup>4</sup>.

Existen muchos ámbitos de actuación en los que incidir: el creativo, el científico, el de la crítica, el militante... por lo tanto, lo menos que podemos hacer como miembros de la institución académica es preguntarnos si este es el campo en el que queremos participar-actuar, por qué este es el mejor espacio posible, y en el caso de que la respuesta sea afirmativa, cuáles son las características propias que lo definen y diferencian de los otros. Hace ya un par de años, de mano de Selina Blasco, llegué a la novela de Antonio Orejudo *Un momento de descanso*, que narra de forma irónica y bastante realista cierta mediocridad en la universidad española:

La universidad española, donde yo trabajé mucho tiempo antes de marcharme a Inglaterra, no sólo es mediocre y corrupta, es también inverosímil. ¿Nunca se ha parado a pensar por qué apenas se han escrito novelas de campus en español? Yo se lo voy a decir: porque es imposible escribir una novela sobre la universidad española, que sea elegante y además verosímil. *Lucky Jim*, de Kingsley Amis, o *Small World* de David Lodge, son tan buenas porque la universidad que toman como referencia, la anglosajona, conserva todavía unas formas impecables, aunque por dentro esté consumida por las

<sup>4</sup>HUSTVEDT, Siri, *El verano sin hombres*, Barcelona, Anagrama, 2011, p. 107.

mismas corruptelas que la de aquí. En la universidad española por el contrario, la grosería aparece tal cual, sin los ropajes de la buena educación. Una novela realista, cualquier libro sobre la universidad española, aunque sea un libro de investigación como el suyo, está condenado a convertirse en una astracanada. Los que no conocen el mundillo académico pensarán además que es inverosímil. Haga la prueba. Déle usted a una persona cualquiera el acta de una reunión de departamento, y no sólo pensará que usted se ha inventado ese documento; pensará también que ha perdido la cabeza. Yo por ejemplo nunca imaginé que aquella oposición pudiera resultar polémica. No pensé que pudiera haber discusión (...). Virgilio de pronto se puso serio y les dijo que el chaval joven que se presentaba era el candidato de la casa. Lo dijo a las bravas, sin ninguna sutileza, e intentó convencerlos de que la universidad necesitaba gente que estuviera empezando y no gente consagrada. Por tanto, lo que había que valorar no era un currículum ya hecho, sino un currículum por hacer. Un currículum-por-hacer. Parecía un concepto de Heidegger, pero no; era un concepto de Virgilio Desmoines. El rector intentó que la publicación de libros y artículos se considerara un demérito; intentó convencerlos de que una brillante trayectoria profesional era peor para la universidad que una inexistente trayectoria profesional<sup>5</sup>.

Sí, uno tiene la sensación de vivir realidades inverosímiles en la universidad y hay que ser conscientes de que la situación responde a una maniobra planificada desde el franquismo para debilitar a esta institución. Así lo relata Jaume Claret Miranda en su ensayo *El atroz desmoche: la destrucción de la universidad española por el franquismo, 1936-1945*, al que llegamos por la “referencia literaria” de Orejudo, donde se demuestra que el franquismo no había infravalorado la universidad. Todo lo contrario, fue siempre muy consciente de su poder. Sus ideólogos entendieron perfectamente que la tarea suponía aniquilar el germen republicano para siempre. Para ello se aplicaron en la persecución a los profesores

<sup>5</sup>OREJUDO, Antonio, *Un momento de descanso*, Barcelona, Tusquets, 2011, pp. 154-155.

universitarios desafectos al Régimen consolidando así un estado de anemia intelectual que sirviese de defensa ante el riesgo de futuras infecciones revolucionarias. De aquellas aguas estos lodos. ¿Qué cabe esperar de la universidad actualmente y las leyes europeas que imponen planes como el de Bolonia? Que funcione como un perfecto engranaje de mano de obra barata y diseñada para cuestiones concretas. ¿Qué necesita la industria de la energía renovable? Pues tome. ¿Qué necesitan los laboratorios farmacéuticos? ¿Qué quiere Microsoft? ¿Quedarán desterrados todos los saberes que no tengan una aplicación inmediata y tangible? Orejudo opina que

con las humanidades pasará lo mismo que ha pasado con mis colegas de latín y griego. Se nos pide publicaciones de impacto, así las llaman. Pero ¿qué impacto puede tener hoy una nueva edición de *La Celestina*? Hasta que dentro de unos siglos (o quizás dentro de unas décadas, a causa de la aceleración histórica) descubramos el disparate y se viva un nuevo Renacimiento<sup>6</sup>.

La posición desde la que habla Orejudo, o al menos la mía, es la de quien confía en la necesidad de una enseñanza pública de calidad y por lo tanto tomo la medida de lo que pasa pero para apostar por hacer mi trabajo de la mejor manera posible, no para destruirlo todo, sino para potenciar lo mejor que tiene la universidad, buscando alternativas, buscando intersticios desde los que poder cambiar lo que no esté bien. Tal vez un buen símil sea el que plantea Amélie Nothomb en su *Diccionario de nombres propios*:

Porque el Grial del ballet es el despegue. Ningún profesor lo formula de este modo por miedo a parecer loco de remate. Pero quien ha aprendido la técnica de saltar de dos piernas a una, de brincar despegando con un pie al frente e ir cruzando las piernas en el aire, del *grand jeté*, no puede dudarle: lo que intentan enseñarle es el arte del despegue. Si los ejercicios de barra resultan tan aburridos se debe a que ésta es una percha. Cuando uno sueña con volar, le saca de quicio que le obliguen a amarrarse a un trozo de madera, durante horas, mientras

<sup>6</sup>MARTÍN-GORRIZ, Alfredo, Entrevista a Antonio Orejudo publicada en *Jotdown* el 16 de enero de 2012, <http://www.jotdown.es/2011/07/antonio-orejudo-junto-a-la-risa-tambien-esta-prohibido-en-espana-ser-divulgativo>

siente en sus miembros la llamada del vacío.  
 (...) Pero si un ser humano tiene el extravagante proyecto de cambiar de especie y aprender a volar, es lógico que deba dedicar varios años a ejercicios extenuantes. (...) el ballet clásico es el conjunto de técnicas encaminadas a presentar como posible y razonable la idea del despegue humano<sup>7</sup>.

Por eso volvamos a las reglas del juego.

### **Jugadores, equipamiento y árbitros**

Un jugador es un participante de un juego. Existen diversos juegos para cada número de jugadores, desde el solitario a los juegos masivos, que pueden tener varios miles. Ahora sí, me reconozco parte del juego universitario. He estado luchando contra molinos de viento, pretendiendo que no veía las reglas del juego universitario en el que participo desde que defendí mi tesis (en el año 2003), desde que empecé a dar clases hace ya algo más de diez años, desde que me presenté a las agencias locales (ACAP, 2007) y nacionales (ANECA, 2012) de acreditación y me concedieron la misma para una plaza de profesor titular hace ya un año y medio... otra cosa es que la “crisis” haya cambiado las reglas de juego en mitad de la partida, pero eso tal vez sería un tema a tratar en “faltas y mala conducta”, no nos adelantemos. Decía que hasta hace poco participaba del juego intentando no mirar las reglas, como si por no saberlas dejaran de existir o pudieran modificarse a nuestro antojo. Ya os comentaba antes que se trataba de una actitud bastante pueril. Una lucha entre desiguales. Un espacio para la imaginación que no se volcaba en una batalla sino en jugar al escondite cuando lo que se proponía era un parchís. Es un estado mental... por fin acepté que las reglas las marcaban otros, que si quería seguir dando clases en la Facultad de Bellas Artes tenía que enterarme de los mecanismos que la regulan, de en qué debates participa la universidad, de cómo nos afecta el contexto europeo, de cuáles son sus mecanismos de evaluación... integro al menos la misma partida. Esto no implica que acepte como buena la estructura académica

<sup>7</sup>NOTHOMB, Amélie, *Diccionario de nombres propios*, Barcelona, Anagrama, 2004, p. 96.

que se plantea, las reglas de juego que se proponen, que no crea que es necesario mejorar o sustituirlas en parte por otros procesos, cuestiones que tenemos que seguir trabajando desde los grupos de investigación, decanatos, facultades, entre todos los jugadores implicados.

Me parecía oportuno traer aquí esta confusión de objetivos porque he observado que muchos estudiantes también la padecen. Por ejemplo, es frecuente encontrar estudiantes de un máster de investigación y creación que no “creen” en la investigación artística. Lo que me lleva a preguntarme para qué lo cursan, cuando a lo mejor lo que deberían estar haciendo es una residencia artística en una institución nacional o del extranjero.

David no me contó gran cosa sobre la depresión. Creía que una de las principales lacras de nuestra cultura era que pocas personas tenían acceso a un trabajo con sentido. Decía que era evidente que yo no creía que mis estudios universitarios tuvieron sentido, pero sin duda había maneras de dárselo si seguía mi propia curiosidad en lugar de los programas universitarios prescritos para convertirme en forraje para la economía. También pensaba que debía pasear un par de horas al día, porque el ritmo primitivo del caminar tendía a *encantar* la mente<sup>8</sup>.

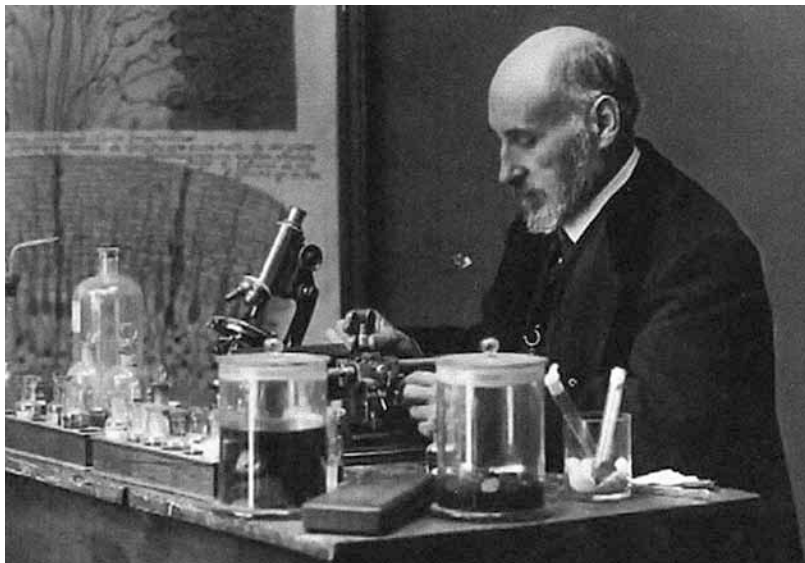
Dotar de sentido, como plantea Jim Harrison en *Regreso a la tierra*, no es una cuestión individual únicamente. Cuando algunos estudiantes del grado en Bellas Artes y varios de sus profesores se preguntan o quejan de cuánta carga teórica hay en la carrera... y de que deberían dedicarse más horas a la reproducción del natural y la adquisición de habilidades técnicas, esto nos lleva a preguntarnos por qué no desplazan ese aprendizaje a las antiguas escuelas de artes y oficios o los módulos de formación profesional superior. Ambos conocimientos pueden complementarse, pero es importante saber dónde buscar cada uno de ellos, a qué institución acudir en cada momento. La importancia de saber a qué estamos jugando y con quién jugamos, parecen cuestiones de Perogrullo, básicas, las primeras que uno debería hacerse antes de iniciar un

<sup>8</sup>HARRISON, Jim, *Regreso a la tierra*, Barcelona, RBA libros, 2009, p. 112.

esfuerzo y una inversión, y sin embargo siguen sin plantearse. La Facultad de Bellas Artes de la Universidad Complutense de Madrid, gracias a sus dimensiones y a la falta de una dirección única, ha respondido mayoritariamente con un modelo academicista en el que preponderaba el desarrollo de destrezas instrumentales. Por momentos este modelo coqueteaba con la necesidad auto-expresionista de los creadores y la necesidad de dar rienda suelta a la creatividad a través del arte. En el péndulo entre estas dos visiones completé mi formación en la facultad, habiendo asumido la práctica artística desde un enfoque siempre romántico, individualista, solitario. Me ocurría como a los anatomistas del siglo XVIII que creían que su obra estaba libre de prejuicios y reflejaba únicamente los hallazgos de la ciencia; según Soemmerring, el anatomista no tenía que adoptar una postura “moral” en esta materia porque el cuerpo hablaba por sí mismo. Sin embargo esas imágenes, aparentemente objetivas, neutras, respondían a una ideología, a un contexto sociocultural muy determinado, como nos demuestra Londa Schiebinger en su esclarecedor libro *¿Tiene sexo la mente?* cuando se pregunta:

¿Qué sucedió con la imagen de la ciencia? Aunque los iconos femeninos habían de mantenerse firmes en la cultura general (como representantes de la libertad, la justicia y demás) se desvanecieron de los frontispicios de los textos científicos. A principios del siglo XIX, la ciencia raras veces tiene ya “rostro”. El icono femenino no es reemplazado por un icono masculino, si bien empieza a dejarse ver una nueva alegoría. Durante dicha centuria, las imágenes explícitas de la ciencia son sustituidas por imágenes implícitas y populares del científico como un varón eficiente que trabaja en un laboratorio moderno y la mayoría de las veces lleva bata blanca (...) El científico es ahora un individuo aislado, muy solo (fig. 1). No se ve la imagen, los accesorios ni al personal que mantienen a este hombre en el centro de la escena, sus compañeros, técnicos y doctorandos, sus secretarías y acaso hasta su esposa. Faltan también los patronos o políticos que influyen en su labor. Este individuo autosuficiente

1. RAMÓN Y  
CAJAL, Santiago:  
*Autorretrato.*  
Prueba para  
helicromía.  
Hacia 1910-1912



2. REMBRANDT:  
*Autorretrato  
del artista  
en su estudio  
trabajando.*  
Hacia 1626-1628



es de porte serio y está trabajando. El hecho de que sea blanco y varón es al mismo tiempo descriptivo y prescriptivo; la imagen cultiva su propia clientela<sup>9</sup>.

Hablamos por tanto de representaciones icónicas que vienen determinadas por un contexto: la del artista bohemio (fig. 2), la del científico solo en el laboratorio. Por eso, a medida que uno se interrelaciona con otra gente, se aleja de la facultad, interactúa con el entorno profesional, es capaz de volver sobre el cliché y preguntarse: ¿en qué siglo vive la facultad?, ¿en qué siglo vivo yo?, y a la manera de Monereo y Pozo revisar los siguientes temas:

los nuevos valores en la educación, la caducidad de la (in)formación, la relatividad de los conocimientos enseñados, la heterogeneidad de las demandas educativas, la educación para el ocio (...) <sup>10</sup>.

Detectamos así las carencias del modelo educativo en el que nos hemos formado, pero también ha habido grandes interlocutores, en las aulas, en las bibliotecas. Con ellos podemos desarrollar un intento de alfabetización visual, un repaso de las limitaciones que traíamos, incluso las que parecen ya superadas. Hasta hace poco más de cien años las mujeres estaban excluidas del acceso al conocimiento, a la universidad. En estas dos citas de Siri Hustvedt y Lona Schiebinger vemos la importancia del contexto histórico y social en el que estamos inmersos:

“Aunque es verdad que la mente es común a todos los seres humanos”, escribió Paul-Victor de Sèze en 1786, “no todos tienen la capacidad de emplearla de forma activa. De hecho, para las mujeres tal actividad puede ser muy dañina. Debido a su naturaleza débil, una gran actividad cerebral en las mujeres podría agotar a los demás órganos, afectando su correcto funcionamiento. Sobre todo serían los órganos generativos los más fatigados y expuestos al peligro en caso de que el cerebro femenino hiciera un esfuerzo desmedido”.

<sup>9</sup>SCHIEBINGER, Lona, *¿Tiene sexo la mente?* Madrid, Cátedra, 2004, p. 218.

<sup>10</sup>BARRAGÁN RODRÍGUEZ, José María, “Educación artística, perspectivas críticas y práctica educativa”, en MARÍN VIADEL, Ricardo (ed.), *Investigación en educación artística: temas, métodos y técnicas de indagación sobre el aprendizaje y la enseñanza de las artes y culturas visuales*, Universidad de Granada, 2005, p. 51.

La teoría de que el pensamiento reseca los ovarios contó con una larga vida. El doctor George Beard, autor de *La nerviosidad americana*, sostiene que, a diferencia de “la india norteamericana en su tipi”, cuya vida estaba centrada en sus partes pudendas y dedicada a parir una cría tras otra, la mujer moderna estaba deformada por el pensamiento y, para demostrarlo, citaba la obra de un distinguido colega que había medido los úteros de señoras de esmerada educación y había descubierto que medían la mitad de los de aquellas que no habían recibido educación alguna. En 1873 el doctor Edward Clarke (...) sostenía que debía prohibirse la entrada al aula a las chicas que estuvieran menstruando y citaba pruebas concluyentes, de estudios clínicos realizados en Harvard con mujeres intelectuales, de que el exceso de conocimiento había vuelto a las pobres criaturas estériles, anémicas, histéricas e incluso locas. Quizá ése fuese mi problema. Leía demasiado y mi cerebro había explotado<sup>11</sup>.

Pero las desigualdades siempre tienen sus beneficiarios, que las preservan:

La escasa representación femenina en la Academia de Ciencias de Berlín no puede atribuirse únicamente a una falta de mujeres cualificadas en materia científica. Antes bien, la exclusión de las mujeres fue consecuencia de unas políticas conscientemente llevadas a la práctica en época temprana de la historia de la academia. Estas decisiones, tomadas a comienzos del siglo XVIII, tuvieron graves repercusiones para la posterior participación de mujeres<sup>12</sup>.

Actualmente nos parecen atroces las políticas que se pusieron en práctica y que como planteaba Émilie du Chatelet: “amputa, por así decirlo, a la mitad de la raza humana”<sup>13</sup>. La perspectiva histórica nos ayuda a conseguir cierta distancia para poder leer con mayor claridad qué tipo de normas hay sobre la mesa. En este caso nos

<sup>11</sup> HUSTVEDT, Siri, *op. cit.*, p. 155.

<sup>12</sup> SCHIEBINGER, Londa, *op. cit.*, p. 153.

<sup>13</sup> SCHIEBINGER, Londa, *op. cit.*, p. 101.



3. RAYMOND,  
José Luis,  
*Homenaje  
al artista  
desaparecido.*  
2012

parecen argumentos ridículos los que se utilizaron para excluir a la mujer, nos consuela pensar que eso es algo del “pasado” y pasamos de largo ante noticias de prensa como la aparecida en el periódico *El País* el 17 de octubre de 2011 firmada por Charo Nogueira con el titular “O hijos, o cátedra” en el que se alude a los frenos que sufren las científicas en la universidad, que tienen un 2,5 menos de probabilidades de llegar al nivel más alto que sus compañeros varones. No se trata por tanto de un pasado remoto, basta estudiar algunas estadísticas... pero esto vuelve a ser un tema para tratar en “faltas y mala conducta”, en realidad lo que aquí nos interesa es reflexionar y evidenciar las estructuras en las que está inmerso el conocimiento académico y que el estudiante se plantee hacer un *making of* de las mismas para deconstruir los mecanismos en los que se inserta cuando apuesta por la investigación artística en el ámbito académico. En este sentido, la fotografía de José Luis Raymond, realizada en el despacho del decanato de la Facultad de Bellas Artes refleja varios de los conceptos aquí tratados (fig. 3) y aporta nuevas líneas desde la ironía crítica de su representación.

Es momento entonces de ampliar el contexto local en el que nos estamos moviendo y empezar a dialogar con otros. Conocer cuáles son las investigaciones artísticas en la Academia (quiénes las hacen, qué temas preocupan, qué métodos utilizan). Tal y como plantea Ricardo Marín “un excelente procedimiento es familiarizarse con las principales revistas profesionales de investigación: *Studies in Art Education*, *Visual Arts Research*, *Journal of Aesthetic Education*, *Journal of Art And Design Education*”<sup>14</sup>. A las que habría que añadir el caso de JAR que trata profusamente en su artículo, en este mismo volumen, Helena Grande. Así el actual panorama en investigación artística podría determinarse por tres características sobresalientes: hay una gran variedad y diversidad de temas de investigación; existe cierto eclecticismo metodológico: cualquier estrategia, enfoque o técnica de investigación puede arrojar resultados interesantes sobre diferentes problemas; y las concepciones sobre el conocimiento están abiertas a un amplio abanico de posibilidades que pueden convivir cooperativamente, una suerte de pluralismo epistemológico.

Cuando Lichtenberg murió, su casero descubrió con sorpresa que el gran genio no dejaba más que cuatro fragmentos de una novela y, en cambio, parecía haber concentrado toda la fuerza de su escritura en unos cuantos cuadernos —pronto se sabría que los llamaba cuadernos borradores— en los que anotaba ideas que dejaba todas truncadas, sin sentirse obligado al punto final, entre otras cosas porque no estaban destinadas a ningún lector, era sólo el modo que tenía Lichtenberg de cazar al vuelo y anotar ideas que en la vida de todo hombre desaparecen tan raudas como han surgido. Eran ideas en proceso. Según el propio Lichtenberg, reflexiones escritas “a la manera de los tenderos ingleses que llevan un *waste-book*, donde anotan ventas y compras en total desorden para luego sumarlas y restarlas”. Como dice Juan Villoro, que ya desde muy joven mostró su condición de consumado aforista: “Los cuadernos arrojaban los saldos de una mente”<sup>15</sup>.

<sup>14</sup>MARÍN VIADEL, Ricardo, “La investigación educativa basada en las artes visuales” o “arteinvestigación educativa” en MARÍN VIADEL, Ricardo (ed.), *op. cit.*, p. 226.

<sup>15</sup>VILA-MATAS, Enrique, *El viajero más lento*, *op. cit.*, p. 205.

Tratamos aquí de dos aspectos importantes para nosotros desde el campo de la investigación artística: la importancia de los procesos y las metodologías. Después de un encuentro que mantuvimos este año con Remedios Zafra<sup>16</sup> ella nos contaba que una de sus asignaturas tenía como objetivo introducir a los estudiantes en los diversos procedimientos que se siguen para llevar a cabo una investigación. Cualquier tema o problema de investigación puede abordarse y resolverse a través de métodos o procedimientos muy diferentes, pero es necesario que los alumnos comprendan que un método de investigación prescribe, entre otros elementos, qué tipo de datos son pertinentes, cómo deben obtenerse, cómo se pueden organizar, clasificar y sintetizar, qué significan, qué conclusiones pueden sacarse de ellos, con qué grado de seguridad o nivel de confianza podemos aceptar los resultados, cómo pueden evitarse los posibles errores, y finalmente, qué es lo que se puede demostrar al concluir el proceso investigador. Me parece sumamente importante que el estudiante-investigador pueda poner nombres a lo que está haciendo, que contemple en qué tendencias quiere inscribirse, cuál es la más adecuada para la investigación que emprende.

Lo que significa hablar mucho de cómo son los procesos que llevamos a cabo, aunque puedan ser diferentes. Significa proponer metodologías, en el contexto de la globalización de conocimientos e interdisciplinariedad, prestando atención a los temas de relevancia sociocultural y sus representaciones visuales. Porque, ahora, ya no estamos solamente aquí, en la Facultad de Bellas Artes de la Universidad Complutense de Madrid. El tablero es más grande y podemos buscar diversos interlocutores que alimenten nuestras investigaciones.

La frase me recordó a lo que hacía años me había dicho Mercedes Monmany acerca de los libros que uno escribía y perdía, perdía para siempre porque se apoderaban de ellos los lectores, que los continuaban en el espacio y el tiempo, lejos ya de quien los escribía. Son los libros que funcionan como un organismo vivo, que escapan de lo académico que los llevaría a la tumba: libros siempre en constante movimiento y renovación, como si conocieran a fondo el arte de

<sup>16</sup>Primer seminario, *Prácticas artísticas, investigación y universidad: una conversación*, celebrado en la facultad de Bellas Artes de la UCM el 20 de febrero de 2013, dirigido por Selina Blasco y Aurora Fernández Polanco. <http://www.arteinvestigacion.net/p/arte-investigacion-universidad.html>

no terminar nada. (...) Una buena parte de las obras y autores que comento en él siguen perteneciendo en la actualidad al comité central de mi particular canon de lector, es decir, pertenecen al núcleo duro de mi familia literaria. De hecho, no hay un solo texto del libro que, (...) se haya quedado inactivo, sin alimentar al organismo vivo de la máquina central de mi poética<sup>17</sup>.

Este es el sentido de las citas, activarlas en nuestras poéticas, en nuestras investigaciones, por eso es importante seguir las normas, citar correctamente, saber quién es el autor, en qué editorial publicó, la ciudad, el año, la traducción que manejamos. Seguir por tanto el consenso, en las publicaciones académicas, supone cumplir con las reglas del juego, tener una carta de navegación común para poder acudir a los datos en su propio contexto, continuar los procesos de pensamiento iniciados por otros, ampliar nuestro campo de estudio. Dialogar con ellos.

Tratamos, por defecto, de un investigador individual, como ha sido siempre la tradición. Sin embargo sería el momento de intentar transitar espacios en los que los grupos de investigación cobren mayor protagonismo, ampliar el espectro de interlocutores supondrá un cambio para los procesos de investigación. Ni el científico ni el artista están siempre solos en su taller o laboratorio. En su lugar podría tener cabida un aprendizaje cooperativo y estratégico que amplíe el marco del diálogo entre director-doctorando a un número mayor de participantes, lo que enriquecerá el proceso de investigación.

### **En juego: duración, contexto e interrupciones**

Hay muchas normas en las Reglas del Juego oficiales. Las mismas normas están diseñadas para aplicarse a todos los niveles, aunque se permiten ciertas modificaciones para grupos según algunas características. Las reglas se dividen a menudo en términos amplios, lo que permite la flexibilidad en su aplicación dependiendo de la naturaleza del mismo.

<sup>17</sup>VILA-MATAS, Enrique, *El viajero más lento*, op. cit., p. 202.

Entran en juego por tanto metodologías artísticas que se valen de formas híbridas, de enfoques que acometen investigaciones basadas en imágenes, la recuperación de la subjetividad con narrativas personales o la auto-etnografía, diferenciando bien que en estos enfoques metodológicos no se trata en absoluto de hacer un estudio de sí mismo (las frases comunes de mi obra y yo, *Me, myself and I* cantaba Billie Holiday, que nos tienen tan saturados) sino de investigar a través de la propia subjetividad: es, como dice Ricardo Marín “un proceso desde la observación participante hacia la observación de la participación”<sup>18</sup>. Si algo puede definir la investigación artística es este acercamiento transdisciplinar, un conocimiento en danza, *in between*:

el tema de la Justicia y los jueces y los grandes errores humanos, tratados por Sciascia con un estilo ético e inconfundible, un estilo diletante (conciso pero digresivo), de hombre que observa, camina y comenta el mundo con curiosidad infinitamente crítica, siempre deambulando: “Nada hay más delicioso para un escritor (leemos en *La Sentencia Memorable*) que el divagar; que el deambular: el escribir parece convertirse en pura, transparente existencia.” Deambulando por estas frases de Sciascia me viene a la memoria un texto de juventud de Robert Walser, otro gran paseante —en este caso, diletante incluso por las avenidas del genio y la locura—, que tras describir un amable paseo por el monte acaba diciendo: “Y por último en el camino comarcal vi algunos niños. No hace falta ver nada extraordinario. Ya es mucho lo que se ve.” (...) Porque en Sciascia —y eso es muy notable en todas sus inquisiciones— la práctica literaria es acción, pura acción de alguien que se niega a recrearse en el estupor y que, a base de paseos de una curiosidad infinita, va divagando, se pierde en los recodos del camino, indaga, rastrea hasta situarse a las puertas de las sombra, pero también de la luz, de la verdad pero también de la mentira<sup>19</sup>.

<sup>18</sup>MARÍN VIADEL, Ricardo, *op. cit.*, p. 248.

<sup>19</sup>VILA-MATAS, Enrique, *El viajero más lento*, *op. cit.*, p. 180

Divagar, recorrer las carreteras secundarias que nos permitan, partiendo de una hipótesis, alcanzar espacios más complejos que los que teníamos como punto de partida. Un espacio para el crecimiento, para inventar la versatilidad sistemática: “el no querer repetir jamás un libro comportaba eso, alguien para quien en el futuro múltiples iban a ser los registros literarios utilizados, la variedad de géneros explorados: eso que Perec más adelante llamaría versatilidad sistemática”<sup>20</sup>.

Entre otras herramientas contamos, como espacio privilegiado para el análisis, con los estudios de caso, como un método de investigación cualitativa. “Este tipo de trabajos se define como la investigación realizada sobre un caso o varios, mediante la inmersión del investigador en un contexto determinado, con objeto de analizar y describir intensamente los distintos aspectos de un mismo fenómeno y desarrollar teorías que lo expliquen”<sup>21</sup>. Estamos hablando por tanto de obras de arte singulares (como las que analiza en este mismo volumen S. Blasco) pero también de ciertas prácticas de comisariado en las que se proponen exposiciones de tesis (por ejemplo *Micropolíticas. Arte y Cotidianidad*, comisariada por Juan Vicente Aliaga, EACC, Castelló, 2003, o *Comer o no Comer. Las relaciones del arte con la comida y el hambre*, un proyecto de Darío Corbeira, Centro de Arte de Salamanca, 2002) En el análisis de los estudios de casos no nos acercamos únicamente a la descripción de la obra sino que existen, como en el resto del juego, ciertos protocolos, modos de hacer en los que concurre la elección de un tema y su justificación metodológica, la elección del objeto de estudio, un trabajo de campo o recogida de datos (recursos para observar la realidad: observación, notas de campo, análisis de documentos, grabaciones, fotografías, entrevistas, cuestionarios, dibujos, etc.) que nos llevarán a una reflexión inicial, la estructuración de los datos en categorías, la generalización y por último a la elaboración de un informe final que relacionaremos con nuestro campo de estudio. No nos olvidemos de dialogar.

Otra pregunta importante sería qué forma le damos a la investigación. Estamos de acuerdo en que habría que repensar los formatos de presentación de los resultados que obtenemos

<sup>20</sup> VILA-MATAS, Enrique, *El viajero más lento*, op. cit., p. 190.

<sup>21</sup> GUTIÉRREZ PÉREZ, Rosario, “Los estudios de casos: una opción metodológica para investigar la educación artística”, en MARÍN VIADEL, Ricardo (ed.), op. cit., p. 154.

en nuestras investigaciones, pero sobre ello profundizará Aurora Fernández-Polanco más adelante, en este mismo libro. Una exposición es un modo de generar conocimiento si sigue unas pautas que favorezcan la construcción de significado (y a esta aportación no puede renunciar ninguna creación que se acometa en el ámbito universitario) y también lo es un congreso, un seminario, una película. Repensar los formatos de presentación es una tarea pendiente de definición.

## **Fuera de juego**

En la entrevista a Antonio Orejudo que antes mencionábamos, decía que “junto a la risa, eso también está prohibido en España, ser divulgativo.” Estamos de acuerdo, la idea del estudio puede ser intrínseca con el divertimento, únicamente no debemos perder de vista el contexto educativo del que formamos parte: “tan sólo en la concepción de la cultura coinciden el personaje y su creador, para quien las cosas que contribuyen a la civilización significan en principio “placer, juego, gratuidad, divertimento del espíritu”. En el fondo, lo único que identifica a Larbaud con Barnabooth es el ansia de saber, de aprenderlo todo, de leer todos los libros y todos los comentarios, de conocer todas las lenguas y, al mismo tiempo el deseo de pasarlo rotundamente bien mientras dure ese periodo de vacaciones que es la vida (“en este mundo sólo hay dos cosas que merecen la pena: el estudio y el derroche”)<sup>22</sup>. Al final solamente quería aprovechar la oportunidad para reflexionar en voz alta sobre algunos aspectos que concurren en la investigación artística y sus reglas de juego, poder compartir con los estudiantes la necesidad de establecer una relación más fluida y menos dicotómica entre teoría y praxis, la importancia de nombrar los procesos y no dejarlos en el espacio del misterio, de lo ignoto; situar el conocimiento en un contexto y someterlo a los mecanismos de validación: no todo vale.

Pero es posible cambiar las reglas del juego.

<sup>22</sup>VILA-MATAS, Enrique, *El viajero más lento*, op. cit., p. 51.



**¡A LAS ARMAS!**  
**Herramientas y rigor para la**  
**investigación en arte**

J a v i e r   R a m í r e z   S e r r a n o

Mi primer gesto había sido aceptar esta innovación, aunque por el momento sea bastante poco tolerada en ese medio. Sin embargo, finalmente no los acepté, porque al leer o mirar su producción, tuve la impresión de que lo que esperaba de un discurso, de una elaboración teórica, se resentía con ese paso a la imagen. No rechacé la imagen porque lo fuera, sino porque venía a sustituir de una manera un poco grosera lo que creo se podía y debía elaborar de un modo más fino con el discurso o la escritura. Negociación difícil. (...) Entonces les escribí una carta para decirles en sustancia esto: “Bien, no estoy en contra de esto por principio, pero sería preciso que vuestro videocassette tuviera tanta capacidad demostrativa, teórica, etcétera, como la que puede haber en una buena disertación. Cuando eso suceda, volveremos a discutirlo”<sup>1</sup>.

Victor Burgin recoge en su artículo *Thoughts on “research” degrees in visual arts departments* estas palabras de Jacques Derrida del libro *Ecografías de la televisión* que contiene una serie de entrevistas entre este y Bernard Stiegler. La respuesta de Derrida al *paper* en vídeo que le presentaron sus estudiantes contiene los dos elementos que vamos a proponer como clave en la integración de una fructífera investigación en arte en el contexto académico español: herramientas y rigor —es decir, los medios y los modos—.

<sup>1</sup>DERRIDA, Jacques y STIEGLER, Bernard, *Ecografías de la Televisión*, Buenos Aires, Eudeba, 1998, pp.175-76.

Construyo este escrito a partir de los mismos elementos que se acordaron en la mesa redonda del mismo nombre que el presente volumen —*Investigación artística y universidad: materiales para un debate*— celebrada en febrero de 2012 en la Facultad de Bellas Artes de la Universidad Complutense de Madrid: el citado artículo de Victor Burgin y *El debate sobre la investigación en las artes* de Henk Borgdorff. A partir de ambos voy a proponer una lectura para la integración de la creación artística en la formación predoctoral.

## Las armas

Lo que aquí nos interesa es el factor diferencial entre un humanista universitario —un historiador del arte, un filólogo, etc.— y un artista: las herramientas. La clave para lograr una integración total sin concesiones para la investigación en arte dentro de la academia pasa por la aceptación completa del uso de las herramientas puramente artísticas en los procesos de investigación:

(...) la palabra “investigación” suele evocar imágenes de científicos vestidos de blanco, microscopios electrónicos y aceleradores de partículas. Ese mismo sentido común que también aplica a este término la imagen de un historiador vestido de lana, entre montones de documentos en un archivo polvoriento<sup>2</sup>.

No nos vamos a fijar en los tópicos, con frecuencia dañinos, a los que se refiere Burgin, y que también señala con acierto Lila Insúa en este mismo compendio. Nos interesa especialmente la caracterización que plantea para esos auténticos científicos, que armados con tecnología y enfundados en batas blancas parecen subrayar la idea de que el campo de las humanidades —y por extensión de las artes como veremos a continuación— está desligado completamente de estos elementos. Burgin cita poco después a Picasso, imagino de forma inconsciente, generando con velocidad en nuestra mente la imagen del artista-pintor<sup>3</sup>.

<sup>2</sup>Such a definition agrees with commonsense understanding, in which the word ‘research’ may conjure images of white-coated scientists, electron microscopes and particle accelerators. This same commonsense would probably allow that the term also apply to the image of a tweed-clad historian, among piles of documents in a dusty archive”. BURGIN, Victor, “Thoughts on ‘research’ degrees in visual arts departments”, en *Journal of Media Practice* 7:2, p. 101.

<sup>3</sup>No pretendo ni mucho menos hacer una crítica al artículo de Burgin, que contiene gran parte de las cuestiones que vamos a plantear en este texto.

Esto provoca dos conflictos principales: la negación por parte de la institución académica del uso de herramientas creativas en la investigación predoctoral (o posdoctoral) como fuente de información principal; y la nula integración de los avances tecnológicos en campos donde estos pueden ser realmente útiles. La presencia de herramientas que podemos llamar modernas en las facultades de humanidades en España es casi un reducto formado por proyectores para el uso de presentaciones, que generalmente están construídas en un ochenta por ciento por contenido textual y en un veinte por imágenes o incluso algún vídeo (podemos invertir las proporciones en las facultades de Bellas Artes e Historia del Arte).

El contraste tan enorme existente entre esa mínima presencia de la tecnología en el quehacer cotidiano de los investigadores españoles de ese campo y el caso de las ciencias más duras (medicina, ingenierías, etc.) es una evidencia sobre la que no vamos a discutir. Sin embargo, el hecho de que las facultades de audiovisuales y arte —siendo esta última nuestro objeto de interés— hayan entrado en la universidad como parte de la familia de las Ciencias Humanas y Sociales es quizás la razón principal de la dificultad que encontramos al intentar implementar herramientas creativas —no-textuales— en los procesos de investigación, especialmente en nuestro país.

Todas las disciplinas artísticas han tenido conflictos serios a lo largo de la historia para asumir los avances tecnológicos. Esto ha generado situaciones ridículas como el hecho de que, aún hoy, se trate de forma esquiva la utilización de herramientas tecnológicas a lo largo de la historia de la pintura (Velázquez y los espejos, Vermeer y la cámara oscura, etc.) en las Facultades de Bellas Artes e Historia del Arte; o, en el caso de la danza, que hayamos perdido prácticamente la totalidad de las creaciones coreográficas a lo largo de la historia, por la casi continua desconfianza de los coreógrafos a implementar una escritura en los procesos creativos. Este último caso es paradigmático, y tiene mucho que ver con una frase muy integrada en el contexto de la creación artística: “siempre se ha hecho así”. Los mínimos esfuerzos que muchos creadores han realizado históricamente por introducir partituras coreográficas en sus métodos, y su resistencia a la utilización de la tecnología han

dado como resultado esa desaparición parcial de la danza como arte en la historia de la humanidad. En un contexto así, puede resultar complicado convencer a un pintor experimentado de las posibles ventajas que puede tener el uso de tabletas gráficas digitales en su proceso de trabajo —y sobre todo en el de sus alumnos— o a un escultor tradicional de las interesantes posibilidades de las impresoras tridimensionales. Pero más difícil es conseguir que un profesor de pintura enseñe a sus alumnos a utilizar un proyector para pintar.

Ocurre de esta forma en España un suceso inédito en los contextos científicos más duros (salud, ingenierías, etc.): los estudiantes de humanidades y artes con frecuencia tienen mayores conocimientos y capacidades sobre las tecnologías más punteras que sus docentes e investigadores.

La resistencia de las artes a los avances tecnológicos viene dada casi siempre por la falta de datos objetivos que concluyan que la utilización de las nuevas herramientas será beneficiosa en los procesos y los resultados. Sin embargo es interesante que esa resistencia se agrave en los contextos académicos. Y esa mentalidad afecta de forma directa a las posibilidades de las investigaciones artísticas universitarias.

Fuera de la universidad, el arte y la tecnología se dan la mano con mucha mayor facilidad, y no se desafía ni mucho menos la imperiosa necesidad de las herramientas en las “investigaciones” plásticas. Dentro del universo de la creación cultural también está el cine, completamente actualizado en cuestiones tecnológicas en su vertiente más comercial. La industria sí entiende que el uso de la tecnología genera resultados objetivos en la recaudación en taquilla. Sin embargo algunos docentes e investigadores de Bellas Artes con frecuencia consideran negativas las influencias de estos avances, centrando su enseñanza en los métodos más tradicionales.

A estos impedimentos internos sobre los avances tecnológicos hay que sumar los que vienen del ambiente académico imperante con las herramientas creativas, como comenta Borgdorff<sup>4</sup>.

<sup>4</sup>BORGENDORFF, Henk, *El debate sobre la investigación en las artes*, 2006. Disponible en: <<http://www.gridspinoza.net/sites/gridspinoza.net/files/el-debate-sobre-la-investigacion-en-las-artes.pdf>>, p. 4.

Resultaría imposible imaginar hoy una investigación médica que no hiciera uso de microscopios o escáneres, y aún más difícil sería ver a un médico utilizando técnicas y aparatos de hace más de un siglo en sus investigaciones. Del mismo modo, resultaría imposible comprender una investigación en este campo sin la presencia de imágenes que demostraran las teorías expuestas. Imágenes, en esos casos, que no ilustran las teorías sino que son las teorías. Es paradójico que en un contexto tan plagado de imágenes como el de las Bellas Artes, la relevancia de las mismas en las investigaciones de doctorado sea con frecuencia ínfinitamente menor<sup>5</sup> que en el caso de un contexto como el de la medicina.

Una gran parte de la investigación en el contexto de las ciencias naturales no es realizable a día de hoy sin tecnología; sin embargo, no parece existir el mismo problema en el contexto de las artes. Esto es todavía más conflictivo cuando la utilización de herramientas tecnológicas (ej: una cámara de vídeo) en la investigación artística académica aún genera fuertes discusiones en nuestro país. Pero resulta más llamativo que no solo la tecnología genere un conflicto, sino la simple integración de las herramientas artísticas —incluso las más tradicionales— en el proceso investigador.

El artista investigador se encuentra finalmente mucho más cerca del historiador investigador que del médico investigador. Sin embargo, debido a la relevancia de la imagen y la tecnología, le convendría acercarse a este último.

En la ya citada mesa redonda que se celebró el pasado mes de febrero, contamos con la presencia de un arquitecto, Carlos Chocarro. En aquella ocasión se planteó que tanto la arquitectura como las artes no tenían finalmente problemas tan distintos en su integración universitaria en España. Voy a matizar esta posición desde el punto de vista de las herramientas. Si la arquitectura ha tenido, como las artes, los mismos problemas para integrar el uso de la tecnología y los utensilios propios de ese campo en la investigación universitaria, ello es aún más problemático, sobre todo en un campo donde es imposible desechar las herramientas en el quehacer cotidiano. No es posible llevar a cabo una investigación

<sup>5</sup>Entiéndase “menor” al respecto de su relevancia objetiva: la imperiosa necesidad de las imágenes para comprender el contenido textual.

sobre materiales sin el uso de las herramientas necesarias, y como en las ciencias más duras, existen resultados objetivos que acreditan el uso de los medios tecnológicos en los procesos de investigación. Pese a todo, Chocarro insistió en que en el campo de la arquitectura, al igual que en las Bellas Artes, se había producido cierto travestismo, igualando la investigación en ese contexto a los saberes humanísticos (tesis sobre Historia de la Arquitectura).

Ese travestismo humanístico es el mismo que ha azotado a una investigación artística plagada de artistas reconvertidos en historiadores del arte, filósofos o sociólogos.

Creo que la superación del primer concepto propuesto —las herramientas— pasa por acercar la investigación artística a contextos científicos, donde se han desarrollado sistemas de valoración objetivos teniendo en cuenta la intervención de herramientas en el proceso investigador. Dar libertad en el uso de herramientas artísticas en la investigación académica española tendrá como resultado abrir la investigación en arte. Mientras continúe siendo fruto de discusión el uso de una cámara de vídeo como elemento fundamental en la escritura de una tesis doctoral, la investigación artística no avanzará.

## **El rigor**

El segundo factor que quisiera proponer en este debate es el rigor como característica fundamental de la investigación universitaria, y por lo tanto imprescindible en la investigación artística. Henk Borgdorff propone esta definición de investigación en arte, que tiene mucho que ver con lo que hemos discutido al respecto de las herramientas:

La práctica artística puede ser calificada como investigación si su propósito es aumentar nuestro conocimiento y comprensión, llevando a cabo una investigación original en y a través de objetos artísticos y procesos creativos. La investigación de arte comienza haciendo preguntas que son pertinentes en el contexto investigador y en el mundo del arte. Los investigadores

emplean métodos experimentales y hermenéuticos que muestran y articulan el conocimiento tácito que está ubicado y encarnado en trabajos artísticos y procesos artísticos específicos. Los procesos y resultados de la investigación están documentados y difundidos de manera apropiada dentro de la comunidad investigadora y entre un público más amplio<sup>6</sup>.

Esta definición combina la experimentación propia de las ciencias naturales y los focos de interés propios de las humanidades. El proceso investigador acerca posiciones entre las ciencias más duras y la investigación en arte porque tiene en cuenta las herramientas, pero no incluye un factor en la definición de Borgdorff: el rigor. Para que puedan integrarse correctamente estas herramientas en el contexto académico debemos instaurar unas reglas de juego “serias”.

Mirando de nuevo el escrito de mi compañera Lila Insúa<sup>7</sup> creo que podemos plantear una división importante en lo que consideramos “juego”. Más allá de las divisiones que propone Caillois (Agon, Alea, Mimicri, Ilynx) creo que podemos considerar una menos ortodoxa: juegos que son considerados como tal porque implican el acto de jugar, y juegos como conjunto de reglas. El fútbol o el baloncesto son juegos, pero solo pertenecen al primer tipo en el patio del colegio; dentro de un estadio se convierten en universos complejos.

La entrada de la creación artística en el ámbito de la investigación académica debe asemejarse al segundo ámbito y no al primero. La creación artística debe alejarse de sus procedimientos especulativos y con frecuencia fortuitos, para abrazar un orden y una pulcritud que la acerquen a los procesos científicos (con toda la ambigüedad que esto pueda conllevar). Recuperando la cita inicial, Derrida no tenía ningún problema con la propuesta de escribir un *paper* en formato audiovisual, sino con la calidad de su contenido. Si algún día una película de ficción, o un documental, son aceptados, tal cual, como proyecto de tesis doctoral en nuestro país, no podrá ser en los términos en que las películas de ficción o los documentales se construyen en el ámbito comercial. Al arte también se le puede exigir rigor: en las formas, en los medios y en los contenidos.

<sup>6</sup>BORGDORFF, Henk, *op. cit.*, p. 27.

<sup>7</sup>En este mismo volumen: INSÚA, Lila, *Encuentros dobles*, p. 43.

El plano o la pincelada no pueden ser fruto de la locura creativa sino de un rigor académico que no siempre se le exige —ni tiene por qué exigírsele— en sus contextos naturales.

Personalmente, aún hoy, cuando busco iniciarme sobre un tema que desconozco, suelo mirar en las bibliografías de los programas universitarios porque mantengo la ingenua seguridad de que de esa forma aplico un filtro de seriedad a la búsqueda. Una creación artística de investigación académica en los términos que propongo, podría servir de referente, del mismo modo, a quienes se acerquen por primera vez al arte y sus procesos. Con esto no quiero decir que en un futuro como este, las creaciones artísticas nacidas en el contexto investigador fueran por definición de gran calidad. Esto es ridículo, tanto como pensar que solo las investigaciones físicas que se realizan en la universidad son de alto nivel. Solo quiero insistir en que ese formato de doctorado en arte que ya existe en países como Estados Unidos u Holanda, debe ser por definición más riguroso que la creación artística tal y como es aceptada por defecto en los contextos del arte. Los procesos de creación, con frecuencia exclusivamente visuales y con grandes dosis de intuición creativa que aceptan galerías, museos y la institución arte en general, no deben ser admitidos de igual forma como investigación universitaria.

Esto abre otro conflicto: ¿cómo definimos el rigor? Rigor por sí solo no significa nada si no se integra a través de una reglamentación, si no se plantean una serie de patrones de actuación como existen en las demás disciplinas en la academia.

Si estamos de acuerdo en las tesis propuestas por la escuela de Tartu respecto a las capacidades para contener información de los llamados “sistemas de modelización secundarios” (el arte, la música, el cine, etc., es decir, todos los lenguajes que no son las lenguas naturales: el inglés, el castellano, etc.), podríamos aplicar, por ejemplo, los estudios de Lotman y Kolmogorov sobre la poética rusa a las demás artes. De esta forma solo serían aceptadas como investigaciones artísticas en el contexto académico aquellas cuya cantidad de información fuera semejante a las investigaciones doctorales en formato tradicional (textual), como demandaba Derrida en la anécdota propuesta al inicio de este escrito. Siendo

necesario formular un criterio de valoración objetivo: “La posibilidad de alcanzar un rigor científico viene dada por la inclusión en los tradicionales análisis literarios de métodos exactos, como los de la teoría de la información, la cibernética, etc.”<sup>8</sup>

En plena era de la transdisciplinariedad ni siquiera supondría un problema, como no lo supone para las ciencias más duras, el cruce entre creación objetual y textual en el contexto investigador.

Si entendemos por conocimiento buscado unas proposiciones lógicas del mismo tipo que las investigaciones científicas, en este caso tendremos que aceptar que la humanidad dispone de medios más directos para obtenerlas que el arte. Y si nos atenemos a este punto de vista, deberemos admitir que el arte proporciona un conocimiento de un tipo inferior<sup>9</sup>.

Las facultades de artes van a tener que luchar mucho contra este tipo de afirmaciones, no faltas de razón por otro lado. Solo hay una forma: justificando cada pincelada y documentando cada trazo. Proponiendo investigaciones visuales de alto nivel, y tomándose con una seriedad —entiéndase cierta ironía— inusitada la creación artística. Explotando de forma inteligente para la investigación académica los saberes propios de la creación artística en conjunción con aquellos que identifican el rigor de la investigación universitaria. “Si se pudiera resumir en dos páginas el contenido de *Guerra y paz*, o de *Eugenio Oneguín*, la conclusión lógica sería: no hay que leer obras largas, sino breves manuales”<sup>10</sup>.

La auténtica integración de los procesos de creación artísticos en una variante de investigación académica creo que solo podrá darse por esta vía. Esta realidad será más factible en un futuro cercano, cuando las herramientas cotidianas de la investigación académica sean más numerosas fruto del cambio educacional. La creación de contenidos audiovisuales y plásticos va a cambiar radicalmente en los próximos años. Las habilidades manuales van a sufrir un giro drástico en el momento en que el profesorado universitario tenga las capacidades que ya demuestra el alumnado más joven de esta sociedad en proceso de cambio.

<sup>8</sup>LOZANO, Jorge, “Introducción a Lotman y la Escuela de Tartu”, en *Semiótica de la cultura*, Madrid, Cátedra, 1979, p. 19.

<sup>9</sup>LOTMAN, M. Yuri, *Estructura del texto artístico*, Madrid, Akal, 2011, p. 10.

<sup>10</sup>*Ibidem*, p. 22.



## ALGÚN DÍA ESTE DOLOR TE SERÁ ÚTIL<sup>1</sup> Elaborar un trabajo de investigación

B e a t r i z   F e r n á n d e z   R u i z

“Demasiados estudiantes españoles no saben construir un argumento, escribir, presentar en público o analizar datos. (...) No saben (...) hacer trabajos, leer artículos académicos, investigar con sus propios datos y llegar a conclusiones originales. Incluso los mejores estudiantes sufren de un bajo nivel de inglés y mínima iniciativa propia en el proceso de aprendizaje”.

J. Fernández-Villaverde y L. Garicano, “Educación: cambiarlo todo para que todo siga igual”, *El País*, 7 julio 2013

“Un tema de investigación no es algo que haya que pedir a nadie —ni tampoco una bibliografía—, sino que ha de elegirse personalmente”.

Gonzalo M. Borrás Gualis, *Cómo y qué investigar en historia del arte*, 2001

“(...) alguien que creyó en la Universidad y en la Academia como lugar de transmisión del mundo del espíritu, entendido como el auténtico patrimonio humano, espacio de libertad y de perfeccionamiento”.

J. Vallcorba, “La auténtica sabiduría”, *El País*, 19 septiembre 2013

<sup>1</sup>Tomo prestada esta cita de Ovidio que da título de la novela de Peter Cameron, *Libros del Asteroide*, Barcelona, 2013

Este capítulo pretende ser una ayuda para los estudiantes de máster y doctorado de Bellas Artes y Diseño, en el momento de escribir un trabajo de investigación propio. Va dirigido a una persona que a menudo parte de su propia experiencia artística, y emprende un proceso en el que la investigación ensanchará su campo de acción, a través de la reflexión, el conocimiento del contexto profesional, la documentación rigurosa de su actividad, la búsqueda de herramientas apropiadas para responder a las cuestiones que se vayan planteando, y la necesidad de encontrar una forma de comunicar todo el proceso, para que se convierta en información y experiencia accesibles y revisables por otros investigadores que trabajen en su campo. La investigación tendrá un componente visual, ya que el estudiante deberá sacar el máximo partido de sus propios recursos profesionales, tanto en la búsqueda de fuentes de información, como en el análisis de estas fuentes y la exposición de sus propias interpretaciones.

## La elección del tema

Iniciar un trabajo de investigación es el momento de soñar con un proyecto posible, “aún no escrito, que escape a todos los errores e imperfecciones a los cuales sabemos que estamos condenados”<sup>2</sup>. La propuesta tiene que ser ambiciosa, porque sólo podrá llevarse a cabo si existen una sincera curiosidad intelectual y una profunda pasión por el conocimiento, y porque además debe nacer buscando un hueco que sea necesario completar en el panorama general de la investigación artística. La búsqueda de ese hueco aún inexplorado requiere de un trabajo previo, en el que revisamos a fondo todo lo que se conoce sobre el tema que nos inquieta, para comprobar que todavía hay posibilidades de plantear nuevas preguntas a partir de lo ya conocido. Solo en ese caso nos interesa emprender la investigación, en busca de las nuevas respuestas que nuestro espíritu crítico considera necesarias y posibles.

La ambición inicial debe estar matizada por el sentido común: el trabajo se tiene que poder llevar a cabo en un tiempo concreto y con los recursos intelectuales y materiales de los que disponemos. Pensar en eso tiene que ayudarnos a descartar de entrada las ideas demasiado vagas, o aquellas que nos supongan internarnos en un

<sup>2</sup>MANGUEL, Alberto, “La biblioteca como imaginación”, *Bibliotecas*, Gobierno de Navarra, 2011, p. 86.

campo excesivamente desconocido, que nos obligaría a invertir mucho tiempo extra en ponernos mínimamente al día. Hay que aprovechar los conocimientos previos y las investigaciones que ya existan y nos faciliten adentrarnos en el campo que nos interesa estudiar.

## El estado de la cuestión

Es un primer tanteo del espacio en el que tendremos que movernos. La investigación partirá con una documentación lo más exhaustiva posible, que revise sistemáticamente lo que se conoce sobre el tema, sólo así el investigador podrá contribuir a completarlo. José Alcina Franch, exponiendo los métodos de trabajo para la redacción de tesis doctorales en Humanidades y Ciencias Sociales, apunta: “Conviene que nos planteemos el problema de cómo confeccionar lo que llamaríamos la ‘bibliografía ideal’ de un tema”<sup>3</sup>. La inmersión en el estado de la cuestión

requiere de un marco bibliográfico que (...) identifique las bases teóricas y metodológicas que se utilizan para el desarrollo del razonamiento original de la investigación y que por eso será deudor en cierto sentido de las contribuciones de otros autores contemporáneos o del pasado<sup>4</sup>.

Las bibliotecas universitarias y las de los museos y centros de arte público serán el primer lugar de nuestra búsqueda. Rastreadremos a partir de una pequeña lista de palabras clave, que habremos escrito planteándonos las más variadas preguntas sobre el tema que comenzamos a estudiar. Los libros que iremos encontrando nos abrirán nuevos horizontes y nos darán pistas para buscar otras lecturas oportunas. “Todo libro en la biblioteca ideal hace eco a otro libro”<sup>5</sup>. Esta es una vía importante para la construcción de una primera bibliografía de trabajo, que irá creciendo y completándose a medida que el proyecto avance.

La actividad rastreadora deberá acompañar infatigablemente el progreso del trabajo, probando nuevas palabras clave que vayan

<sup>3</sup>ALCINA FRANCH, José, *Aprender a investigar. Métodos de trabajo para la redacción de tesis doctorales (Humanidades y Ciencias Sociales)*, Madrid, Compañía Literaria, 1994, p. 177.

<sup>4</sup>ALCINA... *op. cit.*, p. 176.

<sup>5</sup>MANGUEL, A., “La biblioteca ideal”, *Bibliotecas... op. cit.*, p. 13.

acotando de una forma cada vez más precisa lo que nos parezca más relevante para nosotros del tema. Esa selección es subjetiva, pero se basa en una valoración crítica de la documentación que estamos reuniendo.

En la bibliografía de un tema, partiendo de algunos pocos estudios específicos se consigue un buen número de otros (...). Si aplicamos ese método junto con la búsqueda sistemática en repertorios bibliográficos y nos acompaña siempre la suerte, podremos alcanzar niveles óptimos: un 80% de la bibliografía “real” de un tema es un porcentaje excelente<sup>6</sup>.

Para buscar material en revistas especializadas sobre arte, Juan Antonio Ramírez recomienda conocer

algunos repertorios de artículos con índices de nombres y de temas muy completos que resultan de gran utilidad en la mayoría de las investigaciones. Me refiero a publicaciones periódicas como Art Index, RILA, o (...) BIHA. Estas dos últimas publicaciones periódicas contienen resúmenes de los artículos en francés e inglés. Todas las bibliotecas de cierta entidad poseen todos los números de estas obras<sup>7</sup>.

Una vez localizados así los artículos que nos puedan interesar, hay que buscarlos para poder leerlos completos, el resumen no contiene suficiente información para avanzar en un proyecto de investigación. Igualmente, en el caso de emprender una tesis, será necesario revisar en las bibliotecas universitarias los índices de tesis doctorales y de trabajos fin de máster, para detectar aquellos que estudien aspectos relacionados con nuestro tema de investigación y nos puedan proporcionar datos, metodología y bibliografía.

Con los medios electrónicos de gestión de documentación que existen actualmente, podemos llegar a encontrarnos desbordados por la cantidad de información que hemos sido capaces de encontrar.

<sup>6</sup>ALCINA... *op. cit.*, p. 179.

<sup>7</sup>RAMÍREZ, Juan Antonio, *Cómo escribir sobre arte y arquitectura*, Barcelona, Ediciones del Serbal, 2005, tercera edición, p. 23.

En esto también debemos ponernos un límite, es muy oportuno el consejo de Antonio Bonet Correa:

Se debe siempre aspirar al máximo nivel de información posible. Ahora bien, existe un límite para saber detenerse. La documentación excesiva acaba siendo repetitiva e innecesaria. Darse cuenta en dónde se encuentra la frontera que separa la insuficiencia de la superabundancia de datos es un signo de la madurez intelectual del investigador<sup>8</sup>.

Hay que buscar un equilibrio entre la amplitud que queremos abarcar en nuestro trabajo y la atenta profundidad con que tendremos que estudiar la documentación.

### **La organización del material**

Es necesario leer toda la información recogida en el proceso de la documentación, y no sólo sintetizar el contenido que nos interese procesar para nuestra investigación sino también valorar en forma crítica los puntos de vista nuevos sobre el tema que vamos encontrando. La primera lectura tiene que ser rápida, en diagonal, rastreando lo que buscamos en los índices de los libros y los breves *abstracts* de los artículos. Esta labor nos proporciona enseguida muchos datos e ideas, que nos parecen aprovechables. ¿Cómo conservarlas? Tradicionalmente se recomendaba hacer unas fichas de las lecturas, que se escribían en papel, pero que ahora se pueden plantear utilizando un ordenador portátil con el que podamos trabajar en las bibliotecas. Las fichas bibliográficas recogen las ideas y los datos que nos interesan de la bibliografía seleccionada, y se organizan por el investigador de una manera que las haga muy manejables a la hora de reorganizar todo su contenido en una composición nueva, que será su propio texto original. Podemos ir abriendo carpetas y documentos en nuestro ordenador, titulando cuidadosamente. Cuando volvamos dentro de un tiempo a trabajar sobre ese material, lo haremos a partir de los títulos.

Cada ficha de un libro llevará siempre la referencia bibliográfica con el apellido del autor, el año de publicación y el número de

<sup>8</sup>RAMÍREZ... *op. cit.*, p. 25.

página de donde proceda el dato que nos ha interesado. Hay varias posibilidades a la hora de recoger la información:

- a) Hacer una *cita textual* de las palabras del autor, que se copian entre comillas.
- b) Citar con las palabras del autor, pero recortando su texto, para prescindir de las partes que no nos interesan. Indicaremos los cortes poniendo unos puntos suspensivos entre paréntesis (...). A veces será necesario poner también entre paréntesis alguna palabra nuestra, para no interrumpir el sentido del *texto recortado*.
- c) Escribimos una *síntesis* del contenido redactada *en nuestras propias palabras* cuando el texto original nos parece muy farragoso, pero contiene algunas ideas que nos interesa conservar.

Las fichas tendrán como título unas breves palabras clave. Es un buen consejo completar esas fichas con nuestro comentario crítico, recogiendo por qué nos ha interesado esa lectura. Podemos incluir también datos útiles, como la biblioteca donde encontramos el libro y su signatura.

A la vez que se elaboran las fichas, hay que hacer aparte una bibliografía ordenada alfabéticamente que recoja con detalle los datos de cada libro utilizado. Es el principio de la bibliografía final de nuestro trabajo y completa la información de la referencia bibliográfica mínima que se ha anotado en las fichas.

## Otros materiales

En una investigación sobre arte la documentación no puede ser exclusivamente libresca, tiene que incluir la atención a las obras originales, en cualquier formato, y el estudio de otras fuentes como fotos, películas, vídeos, entrevistas grabadas, documentación sobre exposiciones en galerías y museos, música o mapas. Los archivos de la prensa, la radio y la televisión pueden también proporcionar información valiosa. Por todo ello, el investigador debe encontrar sus propias pautas para seleccionar, identificar y etiquetar una documentación que en gran medida será visual y digital. “Aprender

a seleccionar, registrar y utilizar las referencias es tan importante como su propio contenido”<sup>9</sup>.

Hay que tener en cuenta que las normas básicas para citar obras de arte y diseño son: nombre del autor, título de la obra o breve descripción, fecha, materiales, medidas, localización (colección pública o privada y ciudad en la que está). Si la experiencia del propio autor como artista va a ser parte del proyecto de investigación, será también imprescindible documentarla con material de muy buena calidad.

Carole Gray y Julian Malins aconsejan una serie de estrategias útiles para organizar la documentación:

1. *Crear unos códigos basados en colores o sencillas formas geométricas.* Cada color identificaría una de las principales ideas claves. Conviene dedicar un espacio físico para los materiales no digitales, esto facilita la incorporación de nuevas búsquedas al conjunto general.

2. *Hacer un diario.* No tiene por qué tener forma de libro, ni tampoco es necesario trabajar en él todos los días. Puede ser un blog o una página web, que permita recoger información escrita, visual y audio. Es muy útil porque guarda en un único sitio la documentación del proceso de nuestro trabajo de investigación y puede recoger mucha información del contexto, como una colección de ejemplos visuales de obras de otros autores. Es importante que figure en ese diario lo que pensamos sobre todo ese material, por qué lo hemos recogido, cómo queremos utilizarlo, incluso por qué lo descartamos, si finalmente prescindimos de él en una etapa más avanzada del proyecto. Las dudas y los errores, los saltos adelante, pueden ser motivo de reflexión y aprendizaje. El diario es el rincón íntimo de autoevaluación sincera<sup>10</sup>.

3. *Escribir un glosario* de los conceptos principales que hemos utilizado. Se convierte en una pequeña base de datos que acota y despeja el territorio estudiado. Puede incluir las definiciones de esos términos en el diccionario, citar ejemplos de cómo se usan en el contexto profesional y dar también ejemplos de cómo los hemos utilizado en nuestro trabajo<sup>11</sup>.

<sup>9</sup>GRAY, Carole, y MALINS, Julian, *Visualizing Research. A guide to the research process in Art and Design*, Ashgate Publishing Limited, Hants, England, 2004. p. 37. (La traducción es mía).

<sup>10</sup>GRAY y MALINS... *op. cit.*, p. 63.

<sup>11</sup>GRAY y MALINS... *op. cit.*, p. 89.

4. *Hacer bases de datos* con la información. Organizar por ejemplo los contactos y la correspondencia, o las imágenes guardadas. Se trata de facilitar el manejo de los datos. Además, “la habilidad de agrupar y reagrupar la información es un proceso esencial para la evaluación y el análisis de los resultados de tu proyecto de investigación”<sup>12</sup>.

Jaime Munárriz propone diversas herramientas digitales para seleccionar y ordenar la información buscada en Internet. Existen programas para la creación de esquemas gráficos (*Mind Maps*, *Outliners*); ayudas para la organización de la bibliografía (*Zotero*, *Wikindx*); programas para marcar palabras clave en la navegación (*Delicious*), etc...<sup>13</sup>

### **Procesar la documentación: el primer guión**

El material diverso en contenido y formato que hemos recogido y registrado será la evidencia sobre la que apoyaremos las ideas e interpretaciones de nuestro proyecto de investigación. Para ello debemos construir con él una estructura coherente, que interrelacione sus diversas partes. Pero en medio del proceso, pensamos en la síntesis final como en un horizonte avanzado en la investigación. De momento, hay que hacer inmersión en todo eso que hemos guardado por considerarlo relevante, y estudiarlo en conjunto, buscando relaciones posibles, interpretaciones basadas en comparaciones, contrastes, nuevas posibilidades de orden, aunque aún sea parcial. Es el momento de los grandes esquemas, que nos ayudan a organizar y visualizar el conjunto. También se puede pensar con metáforas, que activan las relaciones y abren nuevos caminos de interpretación. Hay que jugar con lo que ya hemos conseguido y aventurarse a imaginar nuevas construcciones posibles: “La investigación es la búsqueda de alternativas. Ser escéptico y crítico son características cruciales para avanzar de un grado de conocimiento a otra versión mejor, más precisa”<sup>14</sup>.

<sup>12</sup>*Ibid.*

<sup>13</sup>MUNÁRRIZ ORTIZ, Jaime, “Investigación y tesis doctoral en Bellas Artes”, pp. 9-11, en: <http://eprints.ucm.es/23022/>

<sup>14</sup>GRAY y MALINS... *op. cit.*, p. 16.

Trabajamos a partir de nuestras carpetas clasificadoras y nuestras fichas, que pueden recoger material bibliográfico, visual y audio. En la redacción definitiva propondremos un orden nuevo para esa documentación diversa, potenciando sus posibilidades de complementarse. Un primer guión de trabajo ayuda a ordenar los temas que queremos tratar. Nos reservamos la libertad de rehacer ese esquema a medida que avanzamos y vamos conociendo con más precisión el alcance de nuestro trabajo. La versión última de ese guión será el índice definitivo. José Alcina explica la estructura general de una investigación en Humanidades y Ciencias Sociales:

El primer guión de trabajo (...) debe contemplar tres partes, desiguales de longitud e importancia, a las que llamaremos (a) introducción; (b) desarrollo y (c) conclusión. Naturalmente, la segunda es la más laboriosa, larga e importante, mientras la primera y la última —que deben escribirse, desde luego, tras escribir la segunda— contienen lo que podríamos llamar prerequisites, o condicionantes y el resumen, el fin último alcanzado, o la reflexión que se alcanza tras todo el desarrollo de la investigación<sup>15</sup>.

Conviene escribir la introducción cuando hemos terminado el desarrollo central del trabajo. Ahora sabemos exactamente qué hemos sido capaces de hacer, y eso es lo que presentamos, insistiendo en su coherencia. Acotamos muy claramente el campo que hemos explorado, destacando nuestros objetivos y los instrumentos de análisis que hemos utilizado para alcanzarlos. También podemos presentar nuestras principales fuentes de información.

La introducción puede ocupar más de un capítulo, si incluimos en ella la última redacción del estado de la cuestión, elaborada también al final del proceso, aunque tuviéramos versiones anteriores. Porque es ahora cuando valoramos con más perspectiva el lugar de nuestro punto de vista en el contexto general del mundo del arte.

<sup>15</sup>ALCINA... *op. cit.*, p. 206.

Finalmente, las conclusiones deben ser coherentes con los objetivos e indicar en qué medida se ha dado respuesta a las interrogantes planteadas en dichos objetivos. Nuestro trabajo debe añadir algún tipo de conocimiento a lo ya sabido. Y hacerlo de una manera inteligible para el resto de la comunidad de investigadores. Las conclusiones son el lugar para recapitular el proceso del trabajo y presentar los resultados. También podemos comentar ahora las limitaciones de nuestro estudio, aquello que ha quedado necesariamente fuera de nuestros objetivos y de los métodos que hemos utilizado. La investigación nos obligó a acotar un campo de trabajo, ahora podemos indicar otras posibilidades, sugerencias para investigaciones futuras.

Yo siempre he aconsejado que se escriba una “reflexión final” que sirva de conclusión (...), en cuyas páginas se destaquen y recuerden los aspectos fundamentales del trabajo y se presenten esas reflexiones en las que caben todas las sutilezas y matices que, por comparación con lo que ya se sabía, constituyen, verdaderamente, el avance más importante logrado (...) <sup>16</sup>.

La planificación del guión ordena nuestras ideas clave en capítulos. De ese esquema provisional, pasamos al desarrollo del guión de cada uno de los capítulos, que puede ser un breve resumen. Y decidimos por cuál de ellos vamos a iniciar la escritura. Es mejor empezar por lo que más nos interese de todo lo que tenemos entre manos, el trabajo puede ir creciendo en torno a ese primer núcleo intenso, tratando de explicarlo bien y completarlo naturalmente. Es una forma espontánea de jerarquizar la información.

El plan de trabajo, a partir del guión, es un proceso comparable a enfocar una máquina fotográfica, y nos obliga también a decidir lo que tenemos que dejar fuera del trabajo definitivo, ya que “debemos utilizar sólo la información relevante para el desarrollo de nuestro argumento” <sup>17</sup>. Esto es muy importante y a veces llega a ser doloroso: nuestra mirada sobre la investigación tiene que ser selectiva, debemos construir algo coherente, y habrá que sacrificar

<sup>16</sup>ALCINA... *op. cit.*, p. 207.

<sup>17</sup>RAMÍREZ... *op. cit.*, p. 45.

información que nos desvíe de nuestro argumento actual. No podemos ser exhaustivos, la acumulación desdibuja nuestras intenciones y aburre y cansa al lector. Si renunciamos a explorar determinadas posibilidades relacionadas con el tema, podremos guardar la información para volver sobre ella en el futuro, en otro trabajo distinto.

## La escritura

Llega al final del proceso, cuando el guión habrá contribuido a darnos una panorámica general del tema de nuestra investigación. También nos habrá permitido descubrir una serie de ideas claves que queremos incluir en nuestro proyecto. Esas ideas van a materializarse en la escritura, que es un gran ejercicio de composición, a través del cual damos una forma original a nuestra investigación. La estructuración de las ideas en el texto se consigue a través de la reflexión, el análisis y la profundización en el tema. Es ahora, misteriosamente, cuando vamos a descubrir nuevos matices y relaciones entre ideas, al ordenar la información y decidir la secuencia en que introducimos los distintos puntos que queremos abordar. Escribir es pensar y construir. Lo que somos capaces de expresar en nuestros renglones refuerza nuestro pensamiento.

Un trabajo de investigación menciona muchos datos y también interpretaciones de otros autores. Debemos manejar esas fuentes con cuidado, citándolas con precisión. Umberto Eco distingue dos tipos fundamentales de cita: “(a) se cita un texto que después se interpreta y (b) se cita un texto en apoyo de la interpretación personal”<sup>18</sup>. En el primer caso estamos utilizando una fuente primaria para nuestro estudio, y es importante manejar una edición acreditada o una buena edición crítica. No sería suficiente citar a partir de una antología de textos, donde sólo hay fragmentos incompletos. Esto resulta chocante cuando citamos a un autor que nos interesa mucho en nuestra argumentación, pues revela que ni siquiera hemos leído una edición de su obra. El segundo tipo de cita se utiliza para apoyar con autoridad alguna idea que ya hemos planteado en nuestro texto, o para completar esa idea<sup>19</sup>.

<sup>18</sup>ECO, Umberto, *Cómo se hace una tesis*, Barcelona, Gedisa, 1990, p. 188.

<sup>19</sup>ECO... *op. cit.*, pp. 190-191.

En ambos casos las citas acabarán siempre en una nota donde diremos de qué libro o documento procede el texto, y de qué página de dicho libro. La nota con la referencia bibliográfica puede ir entre paréntesis detrás del texto citado (apellido del autor, año de edición del libro y página), o en una nota a pié de página, o al final del capítulo, o del libro. El propósito de esta información es que nuestros lectores puedan verificarla, acudir a nuestra fuente y encontrar exactamente el texto al que nos referimos, en caso de que quieran completar la información o incluirla dentro del estudio de otra investigación.

Las referencias bibliográficas de las notas se completan al final del trabajo con una bibliografía donde tienen que estar todas las obras citadas, escritas por orden alfabético según los apellidos del autor. Las de un mismo autor se ordenan cronológicamente, empezando por la más antigua. Si hay varias obras de un mismo año, las clasificaremos poniendo letras minúsculas: a, b, c...

El lector espera descubrir a través de un texto nuevos datos y argumentos, conclusiones originales. El autor no debería distraerle llamando la atención sobre sí mismo. Lillian Ross lo expresa con contundencia y sencillez en este ejemplo:

Si quieres revelar que el Emperador no lleva ninguna ropa, no escribas 'Estoy viendo que el Emperador está desnudo.' (...) Tu punto de vista debe estar implícito en los hechos que presentas<sup>20</sup>.

El título del trabajo, y los títulos de sus capítulos son elementos fundamentales para atraer al lector. Se puede buscar una idea breve y atractiva para el título, y completarla con un subtítulo más informativo desde el punto de vista académico. Con el índice captaremos la atención y curiosidad del lector, con la claridad de la estructura y la expresividad de los nombres de los capítulos. Es una

<sup>20</sup>ROSS, Lillian, *Reporting*, New York, Simon and Schuster, 1981, pp. 3-4. (La traducción es mía).

primera secuencia del terreno que el trabajo ha explorado. Umberto Eco comenta: “Un buen título es ya un proyecto”<sup>21</sup>.

Debemos pensar siempre que escribimos para unos lectores que ellos esperan que seamos fieles a nosotros mismos y lo hagamos lo mejor posible<sup>22</sup>. Al cabo del tiempo, un escritor encuentra su tono personal. Pero al principio, para los más inexpertos, la recomendación más general sería escribir en frases cortas, buscar la claridad, la sobriedad y la brevedad. Y a la vez, intentar siempre ser interesante: “Si podemos contar la misma cosa de varios modos, ¿por qué no vamos a elegir el que resulta más persuasivo o menos aburrido para el lector ideal?”<sup>23</sup>

<sup>21</sup>ECO... *op. cit.*, p. 138.

<sup>22</sup>ROSS, *op. cit.*, p. 7.

<sup>23</sup>RAMÍREZ... *op. cit.*, p. 49.



# EXPOSICIÓN DE LA INVESTIGACIÓN ARTÍSTICA

## Una aproximación al *Journal for Artistic Research* y el *Research Catalogue*

Helena Grande

### Introducción:

El *Journal for Artistic Research* (JAR) es un proyecto de publicación *online* basado en artículos multimedia llamados *research expositions* en los que principalmente estudiantes de arte y artistas escriben sobre su práctica artística como investigación. Asociado al JAR se encuentra otro proyecto, el *Research Catalogue*, que es, además de una base de datos, el editor *online*<sup>1</sup> de acceso abierto para la composición de estos artículos multimedia que se publican en el JAR. La diferencia entre el JAR y el RC es que el primero se regula como publicación científica y todos sus artículos han sido revisados por pares, mientras que el RC funciona como una comunidad o red social y sus publicaciones no son revisadas por pares. El RC es el espacio para el diálogo, la discusión y la herramienta para desarrollar la propuesta del JAR.

El *Journal for Artistic Research* y el *Research Catalogue* surgen en el contexto del debate de la investigación artística con el ánimo de crear unos nuevos estándares de publicación académica exclusivos para la *investigación artística*. Ambos proyectos son financiados por la *Society for Artistic Research* (SAR)<sup>2</sup> que se funda en 2010 con dos misiones clave: buscar nuevos formatos para mostrar y documentar el trabajo artístico, respetando los modos de presentación de los artistas al tiempo que cumpliendo con las expectativas de la

<sup>1</sup>El software ha sido desarrollado por la Universidad de las Artes y el Diseño de Karlsruhe, Alemania y la Royal Academy of Art de La Haya, como parte del proyecto *Artistic Research Catalogue*.

<sup>2</sup>Más información sobre SAR en: <http://www.jar-online.net> y [http://en.wikipedia.org/wiki/Society\\_for\\_Artistic\\_Research](http://en.wikipedia.org/wiki/Society_for_Artistic_Research)

divulgación científica, y “re-negociar las relaciones entre el arte y la academia, así como el rol y la función de la investigación en la práctica artística”<sup>3</sup>. La SAR se fragua con la intención de expandir las fronteras entre lo académico y lo no académico. Si citamos brevemente el panorama que rodea y en el que se han generado el JAR y el RC encontramos a Henk Borgdorff<sup>4</sup>, co-fundador de la SAR y creador del proyecto *Artistic Research Catalogue*<sup>5</sup>; y a Michael Schwab<sup>6</sup>. Ambos editores del JAR y activos en el debate en torno a la investigación artística.

La primera sede del JAR está en el *Y Institute*<sup>7</sup> de la Universidad de Artes de Berna (BUA) para fomentar las prácticas artísticas *transdisciplinares* que no tienen cabida en otros departamentos. Un instituto que ofrece un programa académico basado literalmente en la fórmula X+Y. “X” se refiere al grado base en el que se matricula el alumno e “Y” a otra u otras disciplinas combinadas o más allá de la disciplina “X”. Florian Dombois<sup>8</sup> cierra el círculo entre el JAR y el *Y Institute* al ser el fundador de este departamento y el primer presidente de la SAR. Florian Dombois junto a Gerhard Eckel (recién nombrado presidente de la SAR) organizaron el simposio *Mind the gap* que tuvo lugar en marzo de 2013 en la sala de conciertos Mumuth de Graz, y que coincidió con la reunión anual de la SAR, donde se habló del RC como un “espacio nuevo e independiente para la *performance* artística”<sup>9</sup>.

El JAR y el RC cuentan con el apoyo<sup>10</sup> cada vez más amplio de universidades y escuelas de arte de distintos países. Asimismo, Henk Borgdorff ha impartido ya varios cursos en universidades y programas de doctorado para artistas sobre el uso del RC y el concepto de *exposición de la investigación* como sistema de publicación académica para artistas<sup>11</sup>. Este marco traza un horizonte

<sup>3</sup>Ver *Mission Statement* de SAR en: <http://www.jar-online.net/index.php/pages/view/102>

<sup>4</sup>Véase: <http://www.kabk.nl/pageEN.php?id=0190>

<sup>5</sup>Más sobre el proyecto: <http://www.kabk.nl/pageen.php?id=0485>

<sup>6</sup>Véase: <http://www.researchcatalogue.net/profile/?person=10953>

<sup>7</sup>Más información sobre el *Y Institute* en: <http://www.hkb.bfh.ch/en/studies/divisions/y->

<sup>8</sup>Perfil de Florian Dombois en el RC: <http://www.researchcatalogue.net/profile/?person=499>

<sup>9</sup>Más información sobre el evento: <http://www.researchcatalogue.net/view/33841/37723/1022/567>

<sup>10</sup>Para más información sobre la participación como miembro insitucional véase: <http://www.jar-online.net/index.php/pages/view/111>

<sup>11</sup>Véase el curso en la Konstnärliga fakultetsnämnden de la Universidad de Göteborgs, en febrero de 2012: [http://www.konst.gu.se/digitalAssets/1364/1364945\\_dnr-u2012\\_92-the-exposition-of-artistic-research.pdf](http://www.konst.gu.se/digitalAssets/1364/1364945_dnr-u2012_92-the-exposition-of-artistic-research.pdf) y el curso impartido en PhDarts en el programa de doctorado en arte y diseño de Leiden University of Creative and Performing Arts y la Royal Academy of Art de La Haya, impartido en diciembre de 2012: <http://www.phdarts.eu/Programme/Fall2012/HenkBorgdorff>

bastante esperanzador para el avance hacia una reformulación de la investigación artística, especialmente en el ámbito universitario.

## JAR-RC y el concepto de exposición

La revista JAR no publica artículos de formato convencional, es decir, un texto con imágenes, en páginas de un formato determinado, sino que busca cambiar el formato de publicación por un lado y, por otro, las reglas habituales de las publicaciones de divulgación científica para adaptarlas a la investigación artística. El contenido del JAR es denominado *exposición de la investigación*, lo cual apela a la búsqueda de nuevas formas de representación de la investigación artística en el ámbito académico. *Exposición*, como el propio Schwab explica<sup>12</sup>, responde al doble significado que tiene esta palabra. En el ámbito de la escritura académica es sinónimo de explicar, referir, plantear, describir o incluso razonar, mientras que en el mundo del arte se encuentra cerca de palabras como exhibir, representar, o mostrar. El concepto de *exposición de la investigación* conecta este doble significado de la palabra exponer con la intención de reconsiderar el escrito académico y replantearlo como escritura que está entre la práctica y la teoría, así como también entre modos de trabajo académicos y no-académicos.

Antes de continuar y ver las características de esta forma de escritura académica, consideramos que este concepto intenta responder, a su vez, no solo a las necesidades de los artistas a la hora de presentar/*exponer* su investigación sino a un nuevo concepto de investigación. El principal problema que se detecta a través de la terminología referida al trabajo de los artistas en las escuelas de artes es la combinación de la práctica y la teoría. En términos como *studio-based*, *practice-based* o *practice-led research*, la práctica se entiende como el trabajo principal que es demostrado o apoyado por una documentación o proceso de investigación que queda explicado en un escrito<sup>13</sup>. De tal manera que el escrito se convierte en una especie de suplemento de la práctica. Tampoco se especifica dónde se sitúa

<sup>12</sup>SCHWAB, Michael, "Exposition writing and peer-review in the Journal for Artistic Research", discurso para el *Symposium der ARGE Wissenschaft und Kunst der Österreichischen Forschungsgemeinschaft* en la Akademie der Bildenden Künste de Viena, 2011, p. 3. Disponible en: [http://www.oefg.at/text/arge\\_wissenschaftkunst/wissenschaft\\_kunst/Beitrag\\_Schwab.pdf](http://www.oefg.at/text/arge_wissenschaftkunst/wissenschaft_kunst/Beitrag_Schwab.pdf)

<sup>13</sup>Véase: SCHWAB, Michael, "The Research Catalogue: A model for dissertations and theses", ANDRES, Richard; BORG, Erik; BOYD DAVIS, Stephen; DOMINGO, Myrrh y ENGLAND, Jude, eds., *The SAGE handbook of digital dissertations and theses*, Londres, Thousand Oaks; New Delhi, Sage Knowledge, 2012, pp. 5-6 (páginas según la edición digital).

la investigación, si en la práctica explicada a través del escrito o en el escrito que estudia la práctica como objeto de estudio.

Es decir, no queda claro cómo el artista puede conjugar estas dos *partes*. Si bien el campo para experimentar con las metodologías está abierto en estos conceptos, en el JAR defienden que hablar de *investigación artística* deja más abierto el campo de trabajo de la investigación en la práctica porque no responde de forma categórica al orden o *forma de combinar* la práctica y la teoría, ni tampoco al origen del descubrimiento<sup>14</sup>. Al tiempo, resulta un concepto común tanto fuera como dentro del ámbito académico. Pues, como se aventuran a defender tanto Schwab como Borgdorff, la investigación es la práctica artística y por tanto el escrito no siempre es algo formulado como *suplemento*, sino que puede mantener una estrecha relación, o más bien debe acercarse el máximo posible a una forma de hacer.

La exposición de la investigación es, más que escribir, combinar la escritura (la cual, a su vez, también es cuestionada, puesto que no está aferrada al formato académico sino que puede ser creativa, por ejemplo convirtiendo el texto en una historia de ficción o un diálogo) con otros medios como el vídeo, el audio o las imágenes para presentar y demostrar la práctica artística como investigación. Todos los medios que se reúnen en una *exposición de la investigación* se interrelacionan de manera que todos adquieren la misma importancia.

Si una imagen, por ejemplo, aparece para ilustrar un texto, tenemos la impresión de que lo que es dicho reside en el texto, mientras que la imagen tiene una mera función comunicativa; por el contrario, si un texto explica una imagen, pensamos que esa imagen contiene el significado mientras que el texto simplemente elabora este significado<sup>15</sup>.

El significado o significados de la exposición de la investigación ya no están exclusivamente en el texto o la imagen, sino que ambos forman parte, en un mismo nivel de significado, del discurso que

<sup>14</sup>*Ibid.*, p. 5.

<sup>15</sup>SCHWAB, Michael, "The Research Catalogue...", *op. cit.*, p. 9. La traducción es mía.

expone la investigación artística. En el JAR un texto puede ser leído de forma lineal, circular o *hipertextual*; puede ser presentado como archivo navegable o como una página de tamaño indefinido que se recorre de forma aleatoria, mientras que la práctica quede entendida como proceso de investigación.

Las exposiciones para el JAR se realizan a través del RC, con el editor *online*, lo que hace de este sistema de presentación una nueva herramienta al servicio de los artistas, que es creativa y ofrece una gran variedad de alternativas (edición por capas, hipervínculos, página navegable, etc., incluso podríamos decir que casi infinitas en tanto que dependen del lenguaje de programación y no de plantillas prediseñadas). Es más, esta herramienta aspira, en cierta medida, a ser un *medio artístico*, ya que permite al artista moverse con suficiente libertad como para no verse ceñido a la hoja de papel A4. En el RC la escritura no es la actividad principal, aún siendo una tarea fundamental, sino la composición: la manera en la que se entreteje el texto con otros medios. La *exposición de la investigación* es, más allá de un nuevo concepto de publicación científica, un nuevo marco de *apoyo* a la metodología y epistemología de la práctica artística como investigación. Sin embargo, como recoge Schwab al respecto:

Revistas como el JAR no pueden convertirse en el eslabón perdido y requerido para incluir el arte en los actuales sistemas de evaluación de la investigación, que cada vez más dependen de publicaciones con revisión por pares, con el propósito de alcanzar una financiación y clasificación<sup>16</sup>.

El JAR es un campo de experimentación que, a pesar de utilizar la revisión por pares, como veremos más adelante, tiene que mantenerse entre lo académico y no académico. Buscar las formas de evaluar las exposiciones pero no restringir las posibilidades o anular el diálogo. Pues, como Borgdorff defiende, la investigación artística es un *boundary work*<sup>17</sup>, un trabajo entre la ciencia y el arte, la

<sup>16</sup>SCHWAB, Michael, "Exposition writing...", *op. cit.*, p. 3. La traducción es mía.

<sup>17</sup>Véase BORGENDORFF, Henk, "Artistic Research as Boundary Work", CADUFF, Corina; SIEGENTHALER, Fiona Siegenthaler y WÄLCHI, Tan, (eds.), *Art and Artistic Research*. Zürich Yearbook of the Arts Vol6, 2009. Disponible en: [http://www.konst.gu.se/digitalAssets/1322/1322692\\_artistic-research-as-boundary-work.pdf](http://www.konst.gu.se/digitalAssets/1322/1322692_artistic-research-as-boundary-work.pdf)

academia y la creación, el arte y la propia investigación artística que, en mi opinión, no debería decantarse por uno de los dos extremos sino continuar negociando y redefiniendo las relaciones entre los mismos.

El concepto de investigación al que responden el JAR y el RC es aquel en el que no se entiende necesariamente que debe haber un producto como resultado de un conocimiento, o un proceso de descubrimiento que comienza con una hipótesis<sup>18</sup>, sino que la investigación es definida en cada caso, y que será especialmente valorado cómo se hace esa definición y cómo se usan ciertos parámetros o reglas de la investigación científica tradicional, o si el uso de estos mismos los cuestionan o redefinen. Las nuevas formas de representación de la investigación no atañen exclusivamente al desarrollo de un formato que pueda ser considerado científico académico, sino al propio cuestionamiento de asuntos relacionados con la metodología, la epistemología o la ontología en la investigación que se dan en otras áreas del conocimiento.

### **El escrito académico: un acto de traducción y referencia**

Como indica Schwab, las nuevas formas de presentación e investigación en arte han abierto el campo de las metodologías y conceptos aplicados a ella. De modo que nos encontramos con términos como el de *traducción* de W. Benjamin, el de *archi-écriture* o *invención* de J. Derrida<sup>19</sup>, utilizados para explicar y defender un proceso de producción e investigación artística, los cuales no son habitualmente considerados o lo habían sido hasta la fecha en la investigación. Asimismo Borgdorff ha puntualizado cómo la investigación artística está también cerca de ciertas ramas de la

<sup>18</sup>Otra de las cuestiones del debate sobre la investigación en arte que surge en este punto, pero que no vamos a tratar en este artículo, es la de responder a qué saberes produce el arte cuando entendemos el arte como una forma de producción de saber. Con respecto a JAR y el RC, esta cuestión parece secundar a la cuestión de cómo presentar la investigación, pues según Borgdorff

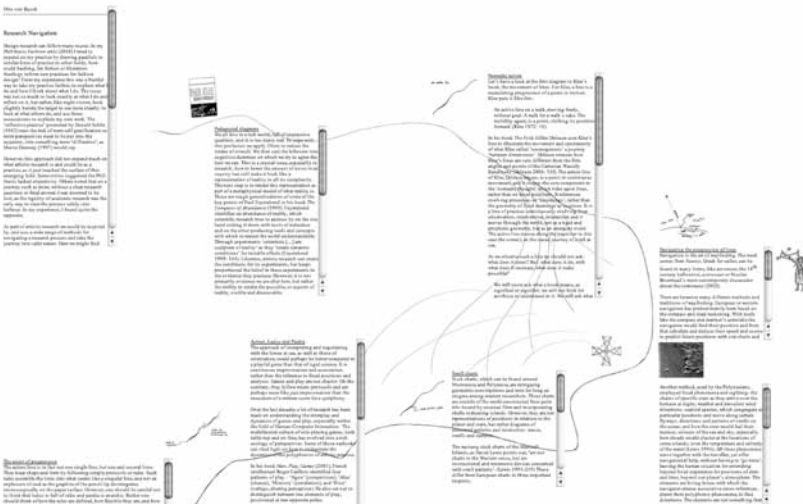
“la mayoría de las investigaciones artísticas no se realizan con la finalidad de producir un conocimiento, sino con el fin de mejorar lo que podría llamarse el universo artístico; como es sabido, esto implica la producción de nuevas imágenes, narraciones, sonidos y experiencias, y no principalmente la producción de conocimiento formal o validado. Aunque el conocimiento y la comprensión pueden surgir como subproductos de los proyectos artísticos, por lo general, esta no es la intención desde el principio.”

BORGDORFF, Henk, “Artistic research within the fields of science”. Texto para la conferencia *Sensuous Knowledge 4: Context, Concept and Creativity*, en Solstrand, Noruega, 2007, p. 3. Disponible en: [http://www.utbildning.gu.se/digitalAssets/1322/1322679\\_artistic-research-within-the-fields-of-science.pdf](http://www.utbildning.gu.se/digitalAssets/1322/1322679_artistic-research-within-the-fields-of-science.pdf). La traducción es mía.

<sup>19</sup>SCHWAB, Michael, “The Research Catalogue...”, *op. cit.*, p. 5.

ciencia como las sociales, donde estrategias como la autoetnografía, etnografía experimental, la observación participativa o las prácticas colaborativas han sido útiles para los artistas<sup>20</sup>.

En el JAR encontramos una *exposición de la investigación* centrada en la defensa de este tipo de apertura de la investigación a la aplicación de otros conceptos y metodologías. Se trata del caso del artista Otto von Busch, que en 2011 publicó *Research Navigation*<sup>21</sup> (fig.1), donde propone el concepto de *navegación polinesio* como ejemplo de sistema de referencias que difiere del tradicional basado, en este caso, en sistemas de medición como el astrolabio, el compás o las estimaciones según la posición de las estrellas. Este sistema tradicional de referencia se considera más preciso y *matemáticamente* calculable que el polinesio, el cual se basa en sistemas de referencia considerados más aleatorios como la observación de las especies de los pájaros de una zona determinada, la agrupación de las nubes en algunas islas, la temperatura o la salinidad del agua. El hecho de traer a primer plano este sistema



1.Vista de la exposición de la investigación de Otto Busch, *Research Navigation*, en *Journal for Artistic Research*, número 0, 2011

<sup>20</sup>Véase la conferencia impartida por Henk Borgdorff en el acto de apertura del nuevo programa de investigación en arte en la Universidad de Göteborgs, Suecia. Disponible en: <https://vimeo.com/14771665>. En el JAR encontramos un ejemplo de uso de la etnografía experimental en la práctica artística en: *Unfixed Landscape is it possible to define 'place' through artistic research?* de Ruby Wallis. Disponible en: <http://www.researchcatalogue.net/view/959/960>

<sup>21</sup>BUSCH, Otto, "Research Navigation", *Journal for Artistic Research*, número 0, 2011. Disponible en: <http://www.researchcatalogue.net/view/?weave=1372>

de navegación como sistema de investigación, le permite a Busch argumentar que una metodología que no se basa en referencias concretas, universales y racionales puede ser perfectamente válida si no es completamente arbitraria y, efectivamente, permite al navegante llegar a su destino. Un ejemplo que reclama, como el propio Busch argumenta, una investigación que sobrevive asociando *referencias cruzadas*. Una investigación que presente y justifique el uso de otras metodologías, que esté abierta a otras posibilidades, a transformarse y a transformar su lenguaje. Tomando la frase del maestro zen Shunryun Suzuki que dice que la mente del principiante está llena de posibilidades, pero que en la del experto solo hay unas pocas, y la frase de G. Deleuze y F. Guatari: “No sabemos nada de un cuerpo hasta que no sabemos qué puede hacer, en otras palabras, cuáles son sus afectos, cómo pueden o no formar composiciones con otros afectos, con los afectos de otros cuerpos”, llega a la siguiente conclusión: “En el cuerpo del principiante hay pocas posibilidades, pero en el del experto hay muchas”<sup>22</sup>, ya no porque tenga muchos conocimientos sino porque sabe como formar composiciones con los recursos que tiene.

La apropiación de conceptos y la aplicación de metodologías ajenas al campo del arte, aparte de no ser algo completamente innovador sino que probablemente es el signo de una cierta tendencia del arte contemporáneo, es también, podemos decir con Hito Steyerl<sup>23</sup>, un *acto de traducción* que pone en peligro las fronteras habituales entre artistas e investigadores. La artista Brita Lemmens, en su *The learning process in fado through artistic research*<sup>24</sup> (fig.2), considera además de un acto de traducción<sup>25</sup>, un acto de transmutación o traslación la propia exposición de su obra como investigación en el JAR. La investigación de Lemmens se basa en el proceso de aprendizaje del fado. La forma en la que ha escrito su presentación le ha llevado a seguir un formato de diario ligado a su investigación etnográfica del fado, por un lado, mientras que por el otro, se trata de una composición donde se producen muchas transformaciones:

<sup>22</sup> *Ibid.*, la traducción es mía.

<sup>23</sup> “El multilingüismo de la investigación artística implica que se trata de un acto de traducción”. Véase: STEYERL, Hito, “¿Una estética de la resistencia? La investigación artística como disciplina y conflicto”, *e-flux Journal*, 2010.

<sup>24</sup> LEMMENS, Brita, “The learning process in fado through artistic research”, *Journal for Artistic Research*, número 2, 2012. Disponible en: <http://www.researchcatalogue.net/view/27893/27898>

<sup>25</sup> Entendemos que este concepto debe ser visto desde el punto de vista de un autor o teoría, como hemos mencionado antes a W. Benjamin. Aquí nos ceñimos al uso que Brita Lemmens hace del mismo.



Brita Lemmens 'First rehearsal at home of Fado Carmencita' 2010



Brita Lemmens 'Rehearsal at Club Lisboa Amigos do Fado, rehearsing Fado Carmencita with Pedro Ferreira' 2010



Brita Lemmens 'Comparison of Fado Carmencita performed at Tasca do Jaime and Casa das Mariquinhas' 2010

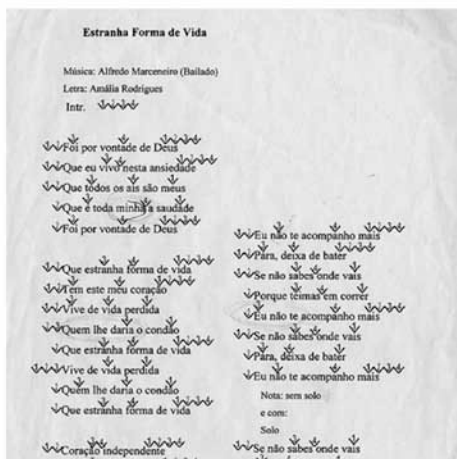
On Sunday afternoons, the club organized fado matinees that provided the students with a stage for their process. During these weekly fado sessions many members, who were not following classes or not following classes anymore, came to sing accompanied by the teachers and guitar students of the school. "This is my student," said João Ramos proudly of almost every young performer during the Sunday session.

#### Classes with Arménio de Melo



Brita Lemmens 'Rehearsal at Musicentro with Arménio de Melo' 2010

During an interview with a Japanese fadista, I learned about the method she was using in her classes with Arménio de Melo. The fadista showed me some sheets of paper on which poems were printed. Above the words, I saw indications with arrows, which, as she explained, were



2. Vista de la exposición de la investigación de Brita Lemmens, "The learning process in fado through artistic research", en *Journal for Artistic Research*, Número 2, 2012

del canto a la descripción, del canto a la grabación, de escuchar a describir, de la descripción a la citación de una teoría prestada, de una teoría prestada a un nuevo marco para la descripción. El lenguaje y el estilo de la escritura constituyen un claro proceso de traducción, tanto en un sentido figurado como literal<sup>26</sup>.

Esta forma de concebir la presentación de su investigación es su manera de hacer comprensible el *conocimiento* y cómo se ha adquirido, en este caso, en la práctica artística. “Como investigadora en arte, tengo la intención de hacer este conocimiento disponible a través del reflejo de la práctica artística, de modo que pueda viajar a otros contextos en la forma de texto o concierto”<sup>27</sup>. Lemmens explica que el fado *no tiene escuela* y que ella ha aprendido actuando o ensayando en los bares donde se canta fado, lo cual le resulta un sistema de aprendizaje completamente distinto al del conservatorio de donde proviene. Pues la única forma que tiene de acceder a éste es actuando en los bares donde se canta fado. Un formato que sitúa su práctica fuera de las normas de lo académico. De manera que, para Lemmens, hablar de su trabajo y conocimiento adquirido se convierte en un acto de traducción o transformación cuando lo traslada del contexto, podríamos decir, del bar a la academia. No obstante, Lemmens considera que este tipo de actos de traducción/transformación pueden darse también en la ciencia y para ello argumenta este posible paralelismo tomando como referencia a Bruno Latour, que en *La esperanza de Pandora. Ensayos sobre la realidad de los estudios de la ciencia* escribe lo siguiente:

Los fenómenos no se sitúan en el punto de encuentro entre las cosas y las categorías desarrolladas por los humanos: los fenómenos son todo lo que circula a través de las cadenas de transformación, donde a cada paso pierden algunas propiedades para ganar otras que las hacen compatibles con los centros de cálculo establecidos<sup>28</sup>.

<sup>26</sup>LEMMENS, Brita, “The learning process...”, *op. cit.* La traducción es mía.

<sup>27</sup>*Ibid.*, la traducción es mía.

<sup>28</sup>*Ibid.*, la traducción es mía.

El artista como investigador estaría lidiando con esos centros de cálculo establecidos cuando tiene que exponer su práctica artística. El escrito académico es “la labor de crear y transformar *epistemic things* o *boundary works* en un formato discursivo y público que los haga comprensibles y evaluables por un grupo apropiado de *iguales*, para que sea juzgada su relevancia para la investigación y la sociedad”<sup>29</sup>.

## La re-definición del marco académico

El JAR es una de las primeras revistas publicadas con revisión por pares sobre investigación en arte; por ello también trabaja en el desarrollo de un nuevo sistema de evaluación. Como ya hemos visto, al JAR le interesa un tipo de artículo que explore nuevas formas de exponer la investigación artística, permitiendo incluir el uso de otros medios como imágenes o audio, y la interrelación de los mismos.

Sin embargo, el JAR nunca evalúa la obra de arte<sup>30</sup>, solo la práctica como investigación. Un evaluador tiene en cuenta si el diseño y la navegación en la exposición respaldan la propuesta de investigación artística. La revisión, al no poder definir unos parámetros estables, pues cada exposición utilizará el sistema que mejor adapte la investigación al modo de presentación, siempre está sujeta a cuestiones parciales que puedan tener en consideración cada caso<sup>31</sup>. Como defiende Schwab, y aquí aparece otra de las singularidades de esta forma de revisión, esta se torna en un diálogo entre el evaluador y el artista, el estudiante o el investigador. Este diálogo tiene lugar (como la edición) en el RC, donde los profesores o artistas que revisan una publicación pueden comentar esta misma. Este diálogo también forma parte del JAR<sup>32</sup> y, por tanto, se considera una parte importante para el desarrollo de la publicación. Este sistema crea

<sup>29</sup>SCHWAB, Michael, “The Research Catalogue...”, *op. cit.*, p. 9. La traducción es mía.

<sup>30</sup>Preguntar a un profesor que revisa que justifique una transgresión particular es una parte importante del proceso de revisión por pares. Importante, y en línea con el énfasis que JAR pone en la exposición de la investigación, en lugar de la obra de arte, pues no se pregunta a los supervisores que evalúen la calidad del trabajo artístico presentado, ya que sólo la exposición como investigación se considera valorable por el JAR”. SCHWAB, Michael, “Exposition writing...”, *op. cit.*, p. 7. La traducción es mía.

<sup>31</sup>Esto no significa que la revisión sea arbitraria, sino que se basa en unas cuestiones que, por un lado, definen los intereses del JAR y por otro, son lo suficientemente abiertas como para no establecer unos criterios cerrados. Las personas encargadas de esta revisión responden las preguntas que pueden encontrarse en: <http://jar-online.net/index.php/pages/view/128>

<sup>32</sup>Cuando entramos en el JAR encontramos el acceso a las exposiciones de la investigación clicando sobre la imagen que acompaña al título de la misma e inmediatamente debajo, hay dos links uno al *Abstract* y otro a *Reviewer Comments*, donde se puede encontrar el diálogo al que nos referimos. Estos aparecen a partir del número 1 del JAR.

una especie de comunidad de artistas, estudiantes y académicos de cualquier disciplina, a la vez que promueve la auto-evaluación de la propia revista<sup>33</sup>. Dos de las expectativas del JAR en este sentido son: “permitir a no artistas ganar credibilidad en los aspectos de su trabajo que son desatendidos en su propia disciplina, incrementando la relevancia social de la investigación artística para el desarrollo del conocimiento”<sup>34</sup>, así como el fomento de la apropiación de prácticas que impulsen nuevos registros para el desarrollo de las investigaciones artísticas.

En relación al tema de la transformación de las normas y características habituales de una publicación académica, nos resulta de especial interés el trabajo de Simon Granell para el último número del JAR: *10 diary entries*<sup>35</sup>. En esta exposición de su investigación presenta un texto introductorio que explica la idea y el proceso de un diario que tiene diez entradas (en el JAR 10 páginas). Cada página presenta un breve texto en el que el artista cuenta algo de su trabajo con la pintura en forma de diario. Este escrito se encuentra en la parte inferior de la página como si se tratara de una nota. Cada palabra y signo de puntuación de este texto está citado con un libro que, según cuenta Granell, fue elegido de forma aleatoria de su librería. Es decir, el artista ha invertido el orden al situar el texto en el lugar de las notas y las notas en el lugar del texto.

Esta forma de cambiar el sentido del sistema de citación, que queda totalmente subvertido, y dejar a la libre interpretación las sugerencias que puedan aparecer entre la cita y el texto, es una forma de llevar a un lenguaje distinto su proceso de producción artística. En la exposición para el JAR cada palabra y cada signo de puntuación se ve meticulosa y arbitrariamente *afectado* por un libro que seguramente contiene esa palabra o signo, pero que no dice nada al respecto de la

<sup>33</sup> “Al invitar a revistas alternativas o proyectos de publicación, así como facilitando la auto-publicación, se espera que el propio JAR—indirectamente—sea revisado por pares y su mecanismo editorial sea mirado desde un punto de vista crítico. Esta necesidad de criticar el propio marco conceptual del JAR, el cual se centra en la exposición de la investigación, es en general algo que hemos inventado contra los modelos académicos de investigación artística que no han sabido hacer frente a las relaciones entre arte y escritura. La adecuación de la exposición escrita para la investigación artística, sin embargo, todavía necesita ser probada y está en continua discusión con, además de otros, los supervisores a quienes preguntamos que nos den su opinión sobre la idoneidad de las herramientas que el JAR suministra tanto a autores como revisores.” SCHWAB, Michael, “Exposition writing...”, *op. cit.*, p. 5. La traducción es mía.

<sup>34</sup> *Ibid.*, p. 7. La traducción es mía.

<sup>35</sup> GRANELL, Simón, “Ten diary entries”, *Journal for Artistic Research*, número 3, 2013. Disponible aquí: <http://www.researchcatalogue.net/view/26162/26226>

misma. Simplemente genera un contexto de posibilidades, al tiempo que remarca la idea base de la investigación de su trabajo: cómo la producción artística no es completamente libre, especialmente en el caso de sus pinturas, donde el azar incide y las transforma.

El trabajo de Granell, argumenta uno de sus revisores, no lleva a un conocimiento, sino que está más cerca de una obra de arte que de un artículo académico. No obstante, habría que preguntarse si realmente no *expone* un conocimiento, pues su presentación, en comparación con cualquier otro tipo de escrito académico, evidencia las posibilidades que un planteamiento artístico puede proponer con respecto a las formas de conocer o comprender una idea, sin seguir un método como podría ser el de hipótesis, argumentación y conclusión. Granell trastorna el sistema habitual de escritura académica al presentar un texto donde no hay referencias exactas, no hay argumentación y tampoco una estructura que indique el avance hacia un resultado y, sin embargo, logra expresar la idea principal de su trabajo como investigación. Esto debería ser válido al menos para el JAR y su propuesta de investigación artística, dado que los juegos entre imágenes y texto que se dan en el JAR aluden también a la transformación del sistema de representación en la investigación académico científica. El trabajo de Granell contribuye a los planteamientos del JAR poniendo de relieve como las estrategias de representación artística son una forma de *exponer* ideas y conceptos. “El RC, más que ofrecer un modelo completamente nuevo de disertación, tesis y publicación de la investigación artística, en general, ofrece un meta-formato o un marco que permite elegir distintos formatos para hacer, representar y evaluar”<sup>36</sup>.

### **Más allá del JAR y el RC: nuevos modelos de (re)presentación**

Mientras esperamos el libro *The exposition of artistic research: publishing art in academia* editado por Schwab y Borgdorff, que aparecerá a finales de este año y que ahondará en profundidad en el tema de la exposición de la investigación, queremos citar algunos de los proyectos que tienen cierta consonancia con la propuesta conceptual de la publicación en el JAR y el RC. Una de las propuestas de publicación que precede al JAR pero que no tiene relación directa con esta, es *Inflexions. A journal for research creation*<sup>37</sup> (fig.3), que nace en 2008 como parte de un proyecto de SenseLab, que es

<sup>36</sup>SCHWAB, Michael, “The Research Catalogue...”, *op. cit.*, p. 15.

parte del Hexagram Concordia de la Universidad de Concordia en Montreal.

Es una publicación que guarda bastantes similitudes con el JAR: cuenta con una sección revisada por pares, se centra en la búsqueda de una escritura creativa y artículos que se compongan con más medios aparte de la escritura. Se describe como “una publicación *entre*, dedicada a las tendencias transformadoras que se dan en el cruce de caminos de la filosofía, el arte y la tecnología”<sup>38</sup> y, en oposición al JAR, investiga las posibilidades del concepto *research creation*<sup>39</sup> en lugar de *artistic research*. Esta es la publicación que guarda más similitudes con el JAR. Sin embargo, en términos generales, encontramos que las publicaciones científicas *online* y *open access* son cada vez mayores y más experimentales. Proyectos como el *Open Humanities Press* y su *Labs*<sup>40</sup> tienen como objetivos investigar sobre la comunicación académica o nuevas formas de publicación y colaboración entre académicos, además de contar con un interesante repositorio de publicaciones académicas. El proyecto cuenta en su comité editorial con miembros de la talla de Alain Badiou, Donna Haraway o Bruno Latour.

Bruno Latour<sup>41</sup> es uno de los pensadores y profesores cuyas ideas y metodologías de enseñanza pueden confluir con las aquí presentadas sobre el JAR. Especialmente por los proyectos que lleva a cabo como profesor de ciencias sociales en Science Po, el Instituto de Estudios Políticos de París, donde ha desarrollado el curso llamado *Cartografías de las controversias* (fig.4) como parte del proyecto MACOSPOL<sup>42</sup> que se desarrolla en veinte universidades entre Europa y Estados Unidos. Se trata de un curso académico donde se enseña a los alumnos a *mapear* o *cartografiar* como metodología para el estudio de una controversia que se puede dar

<sup>37</sup>Revista disponible en: <http://www.inflexions.org/no6.html>

<sup>38</sup>Véase: <http://www.inflexions.org/about.html>. La traducción es mía.

<sup>39</sup>Sobre *research-creation* véase: THAIN, Alanna, “Affective commotion minding the gaps in research-creation”, *Inflexions. A journal for research creation*, número 1, 2008.

<sup>40</sup>Véase: <http://openhumanitiespress.org/index.html>

<sup>41</sup>Peter Peters, profesor en la Universidad de Maastricht y editor del JAR, también ha señalado la relevancia del trabajo de Bruno Latour en relación a la *exposición de la investigación*, especialmente por su noción de *matters of concern*, véase: <http://www.phdarts.eu/Programme/Spring2012/PeterPeters>

<sup>42</sup>MACOSPOL son las siglas para *Mapping Controversies in Sciences and Technology for Politics*, véase: <http://www.mappingcontroversies.net/Home/PlatformTutorial>. Archivo de proyectos Controversy Mapping: <http://controverses.sciences-po.fr/archiveindex/>



en política, arquitectura, tecnología o sociología. La *Cartografía de las controversias* es una forma de presentar una investigación *componiendo* la información en esquemas interactivos que, como en el JAR, incluyen texto, imágenes, audio o vídeo. Es un sistema para conectar información o crear una red de información sobre una controversia, lo cual no sirve para solucionarla sino para ver y entender cómo se produce. El formato de la *cartografía* podría estar relacionado con el de *exponer* en el JAR, en tanto que ambos proponen nuevas formas de conectar y *componer* información de tal manera que todos los medios que se puedan dar en un, digamos, *contenedor* (página web, documento del RC o un archivo), estén interrelacionados a un mismo nivel de significado.

Bruno Latour también ha encabezado el *Programme d'expérimentation en arts et politique*<sup>43</sup> de Sciences Po, un curso cuyos alumnos provienen tanto del mundo del arte como de las ciencias sociales y que partió en 2010 con el *An attempt at a 'Compositionist Manifesto'*<sup>44</sup> como texto bandera. Es un programa que reclama la renovación de las disciplinas y la investigación sobre nuevos modos de representación que intervengan sobre su actual crisis, con la noción base de la *composición* como una

alternativa a la crítica y el *composicionismo* como una alternativa a la Modernidad. La idea de que una vez que los dos principios de organización de la naturaleza y la sociedad se han ido, una de las restantes soluciones es componer el mundo en común<sup>45</sup>.

Esto ha dado lugar a proyectos donde los alumnos han terminado realizando *film/performance*<sup>46</sup> o *lecture performance*, es decir, experimentando con modelos de representación que se mantienen entre lo científico y lo artístico, principio base del JAR, como ya hemos visto.

<sup>43</sup>Véase: <http://blogs.sciences-po.fr/speap/>

<sup>44</sup>LATOUR, Bruno, "An attempt at a 'Compositionist Manifesto'", *New Literary History*, Vol. 41, pp.471-490, 2010. Texto disponible en: [http://blogs.sciences-po.fr/speap/files/2011/08/manifesto\\_speap.pdf](http://blogs.sciences-po.fr/speap/files/2011/08/manifesto_speap.pdf)

<sup>45</sup>*Ibid.*, abstract en: <http://www.bruno-latour.fr/node/140>. La traducción es mía.

<sup>46</sup>Como en el caso del proyecto *Re-enactment du sommet de Copenhague sur le climat*, del curso 2010-2011 que puede verse aquí: <http://blogs.sciences-po.fr/speap/projets/projets-2010-2011/cop-15-reenactment/>

La importancia de estos nuevos formatos de (re)presentación, tanto en la investigación en ciencias sociales<sup>47</sup> como en la investigación artística, es que anuncian un cambio de paradigma en la investigación y las metodologías académico científicas con propuestas que ponen en práctica conceptos como *composición*, *conectividad*, *multiplicidad* o *traducción*, acercando y diluyendo las fronteras entre diferentes áreas del conocimiento, epistemologías o metodologías. Intuimos entonces que una de las definiciones que mejor describirán el trabajo del artista investigador será la de artista como gestor de conocimientos, y su tarea no será la de “renovar el pensamiento, sino aventurarse en otras lógicas e introducir las en el seno del pensamiento artístico y cultural”<sup>48</sup>.

<sup>47</sup>No olvidamos que también habría que revisar cómo las ciencias sociales se apropian de estrategias artísticas para presentar una investigación (especialmente el diseño), así como de sus metodologías.

<sup>48</sup>MARTÍNEZ, Chus. “Felicidad clandestina. ¿Qué queremos decir con investigación artística?”, *Índex*, número 0, otoño 2010, MACBA.



## ESCRIBIR DESDE EL MONTAJE

### Otra forma de exponer

A u r o r a   F e r n á n d e z   P o l a n c o

Pero incluso aquellas cuatro naturalezas muertas, evidentemente compuestas totalmente al azar y que, según parecía, habían crecido de forma por completo natural en las ramas negras, reflejadas en los cristales, de los tilos que había en torno a la plaza, tenían para mí tal atractivo, que durante mucho rato no pude apartarme de ellas y, con la frente apretada contra los fríos cristales, estudiaba las cien cosas distintas, como si de alguna de ellas, o de su relación entre sí, se pudiera deducir una respuesta clara a las muchas preguntas, inimaginables, que me agitaban.

W.G. Sebald, *Austerlitz*, 2005

En “Exposición de la investigación artística”, desde este mismo volumen, Helena Grande revisa la importancia de que la revista JAR (*Journal for Artistic Research*) haya cambiado el nombre de “artículos” por “exposición de la investigación”, un “nuevo marco de apoyo a la metodología y epistemología de la práctica artística como investigación”<sup>1</sup>. Si bien Grande insiste, basándose en Hito Steyerl, en el acto de traducción que supone la apropiación de metodologías ajenas, a mí me interesa retomar de su ensayo ese

<sup>1</sup>Ver en este mismo volumen, GRANDE, Helena, “Exposición de la investigación artística: una aproximación al *Journal for Artistic Research* y el *Research Catalogue*” p. 85.

meta-formato que el JAR propone de interrelacionar todo tipo de medios, como si de un *display* propio de los espacios expositivos se tratara, modos de presentar (exponer) el discurso, lo que conlleva necesariamente un ejercicio de escritura<sup>2</sup>. Aunque es cierto que “esas nuevas producciones en los nuevos soportes se desenvuelven en un régimen escópico (que antes habría sido exclusivo para la imagen ligada a un soporte material), y ahora ese régimen escópico pasa a la imagen electrónica”<sup>3</sup>, todavía cabe pensar que si la exposición en los espacios de arte se basa en el montaje, también lo hace la forma de escritura-como-montaje (¿que comparte regímenes escópicos?) a la que quiero atender (en algunas pinceladas) y proponerla como estrategia que podría ayudar a resolver algunos problemas en torno al trabajo escrito en la investigación artística académica. Con ello, y en la senda que abrió ya en el corazón de la modernidad Walter Benjamin, trasladaríamos una forma de producción artística, como es la teoría del montaje, al terreno epistemológico; de modo similar, Hito Steyerl sugirió llevarla al terreno político en *La articulación de la protesta*<sup>4</sup>. Y si ella se pregunta allí “cómo se edita el campo político y qué importancia política podía derivarse de esta forma de articulación”, podríamos interrogarnos desde nuestro contexto académico sobre la importancia epistémica que tendría esta forma de articulación de la escritura dentro de la denominada “práctica artística como investigación” (*art based research*). Me interesa en este sentido guardar la palabra articulación. Todo montaje conlleva una articulación. De ahí que muchas veces se critiquen determinados trabajos no por su excesiva fragmentación, sino por su falta de articulación. En los espacios del arte, el montaje de una exposición

<sup>2</sup>A este ejercicio de escritura como “exposición” habría que añadir otra forma de “exponerse” (jugando con la doble acepción de la palabra) que comporta aspectos performativos propios de la “presentación” de la investigación y que trata Alejandro Simón en este mismo volumen en “Como si no pasara nada. Investigación artística y universidad”. Por seguir jugando con el hecho de “exponerse”, para Boris Groys no hay una vida artística y otra que no lo es, pues toda vida está expuesta a la mirada de los otros. Ese, según él, es el sentido de las palabras de Beuys, “todo ser humano es un artista”, ya que todo artista profesionalizado está “expuesto” a esa mirada de los otros. Y ya se sabe la relación arte = vida que imperaba por entonces. Vid. “On the Use of Theory by art, and the Use of Art by Theory”, <http://www.youtube.com/watch?v=BuMeizpFdVc>

<sup>3</sup>“Es cierto que trabajo con textos y con imágenes, al igual que lo hacía o que hago aún hoy en soporte papel, pero a estos puedo añadir sonido, videos, imagen-tiempo, pero también imagen-movimiento, lo cual en el formato analógico no es posible. Pero es que además al vivir en el mundo de las pantallas, esas imágenes, esos textos, podríamos decir que han sufrido una mutación y quizás, es lo que voy a atreverme a exponer aquí, pasan a convertirse en ‘apariciones’, espectros.” JAUJA, María Victoria, “Escribir mañana... editar hoy” en *SalonKritik*, 2013 [http://salonkritik.net/10-11/2013/03/escribir\\_manana\\_editar\\_hoy\\_mar.php](http://salonkritik.net/10-11/2013/03/escribir_manana_editar_hoy_mar.php)

<sup>4</sup>STEYERL, Hito, *La articulación de la protesta*, 2002, <http://eipcp.net/transversal/0303/steyerl/es>

(en lo que se ha dado en llamar “museografía posmoderna”) tiene que responder a una tesis o discurso curatorial que, aunque no se muestre como argumento cerrado, ha de tener un sentido que viene dado por (y desde) esa articulación necesaria. El texto-como-montaje responde a la misma necesidad. Tanto la exposición como el texto-montaje desde la escritura se conciben en este sentido como *Denkraum*, en palabras de Aby Warburg<sup>5</sup>, espacio de pensamiento.

Y es en esta escritura como espacio —que se vuelve tridimensional— donde la imagen cobra radical importancia. En los dos dispositivos el resultado tiene la naturaleza del ensayo<sup>6</sup>, es decir, pretensiones epistémicas. Como las propias obras, pero, en este caso, desde la escritura a la que ellas nos conducen, abre sentidos que nunca se cierran. La escritura-como-montaje se convierte en un proceso que no se agota, no tiene un resultado, un fin. De ahí que cada vez resulte más difícil el decimonónico concepto de “conclusiones” en este tipo de trabajos. Un ensayo no tiene “conclusiones” diría Adorno<sup>7</sup>. Tiene sin embargo un valor heurístico muy adecuado para los estudiantes que realizan su investigación en Bellas Artes. Hay un mostrar también en la escritura-como-montaje que aquí definiendo, esa forma de narración ensayística que se aviene muy bien a las palabras del inagotable Walter Benjamin: “la mitad del arte de narrar radica, precisamente, en referir una historia libre de explicaciones”<sup>8</sup>.

## Ver, leer, coleccionar

No es la primera vez que acudo al texto de Roland Barthes “Los jóvenes investigadores” (*Jeunes chercheurs*)<sup>9</sup>, que hoy todavía me parece muy adecuado. Es cierto que Barthes se refiere a estudiantes de tercer ciclo de artes y letras pero puede ser oportuno recuperarlo en el ámbito de la investigación artística para reivindicar con él el discurso del deseo, es decir, la escritura:

<sup>5</sup>Sobre esto ver: FERNÁNDEZ POLANCO, Aurora, “Mnemosyne versus Clio, la Historia desde el Arte”, en *Espacio, tiempo y forma*, Madrid, UNED, 2012 [http://www.academia.edu/3553848/\\_Mnemosyne\\_versus\\_Clio\\_la\\_Historia\\_desde\\_el\\_Arte\\_](http://www.academia.edu/3553848/_Mnemosyne_versus_Clio_la_Historia_desde_el_Arte_)

<sup>6</sup>No es casual que en los últimos tiempos se haya venido hablando de cine-ensayo, video-ensayo, con las mismas pretensiones epistémicas. Haciendo un juego de palabras podríamos pasar del “ensayo como forma” de Adorno a la forma (que piensa) de Godard como ensayo.

<sup>7</sup>ADORNO, Theodor, “El ensayo como forma” en *Notas sobre literatura*, Barcelona, Ariel, 1962, p. 23.

<sup>8</sup>BENJAMIN, Walter, “El narrador”, en *Iluminaciones IV. Para una crítica de la violencia y otros ensayos*, Madrid, Taurus, 1999, p. 113.

<sup>9</sup>El prólogo a un monográfico de la revista *Communications*, (nº 9, 1972), “El texto: de la teoría a la investigación” (*Le texte: de la théorie à la recherche*). Se puede consultar en: <http://www.persee.fr/web/revues/home>

el trabajo (de investigación) debe estar inserto en el deseo (...) arrojar el tema a lo largo del blanco de la página, no para “expresarlo” (esto no tiene nada que ver con la “subjetividad”) sino para dispersarlo: lo que entonces equivale a desbordar el discurso normal de la investigación<sup>10</sup>.

Su *Texto*, en cursiva, es un nuevo objeto que a nadie pertenece, creado por medio de la (por entonces incipiente) interdisciplinarietàad. ¿Podríamos pensarlo muchos años después, tal y como él propone, como un *Tejido*? De la obra al *Texto* y del *Texto* al dispositivo, quizás. Un dispositivo en el que imágenes y palabras se enredan. En el catálogo de la exposición sobre Roland Barthes, en el *Centro Pompidou*, una de las comisarias inicia su texto con cierta anécdota de Coco Chanel, la víspera de uno de sus últimos desfiles: “¿Cómo se encuentran en este momento sus vestidos? En trozos, señor, se encuentran en trozos”. Anécdota pertinente tratándose de Barthes. En la misma exposición expusieron el fichero de notas de lectura de Barthes. En 1953 las tenía todavía ordenadas en cajas de zapatos: “una ficha por idea”, 12.500 fichas, fragmentos de textos que circulaban y recombinaba siguiendo un principio que él denominaba “archimboldesco”<sup>11</sup>.

Montaje y remontaje de elementos lingüísticos y figurativos: *Texto/Tejido*, *Patchwork*, metáfora también retomada por Deleuze y Guattari; el *rebus*, el jeroglífico, acertijo de imágenes en Freud, otras imágenes, las del campo onírico; el *mosaico* en Walter Benjamin, las teselas donde brilla la magnificencia del Pantócrator, el *trapero* que colecciona todo aquello que la gran ciudad perdió, rechazó y desdeñó, las citas tomadas de tantísimas lecturas, ahora como “salteadores al borde de camino”, el *montaje* inevitable aprendido de sus amigos de Dada Berlin, de Eisenstein, de Brecht<sup>12</sup>; la afición de algunos

<sup>10</sup>BARTHES, Roland, “Los jóvenes investigadores” en *El Susurro del Lenguaje*, Barcelona, Paidós, 1987, pp. 105-6.

<sup>11</sup>Vid, LÉGER, Nathalie, “Immensément et en détail” en *Catálogo de la exposición Roland Barthes*, Paris, Centre Georges Pompidou, 2002, p. 91.

<sup>12</sup>Hace casi dos décadas que en nuestras facultades de Bellas Artes, muy alejadas y reticentes con la historia del arte (lineal, hegeliana, por estilos) se empezaron a interesar por determinadas personalidades a las que conocieron sobre todo por medio de fotografías. Así ocurrió con Malraux y su *museo imaginario* y el *Mnemosyne Atlas* de Aby Warburg. A este impulso se sumaba sin problemas el *Atlas* de Richter, los *Documents* de Bataille y siempre, inevitablemente, los también convertidos en “imagen” *Pasajes* de Benjamin, que aún no se había traducido al castellano y eran de difícil acceso entre los estudiantes (nuestra Facultad contaba desde 1995 con un ejemplar en francés que fue utilizado 10 veces en 14 años). Pero, como decía, el espíritu de montaje, su apuesta epistémica, caló entre el alumnado como agua dulce en tierra mojada. Todo el mundo defendía tener una metodología benjaminiana.

antropólogos por el collage surrealista (surrealismo etnográfico de James Clifford), la revolución de la escritura etnográfica a través del montaje en Michael Taussing; los paneles del *Mnemosine Atlas* de Aby Warburg, forrados de tela de yuca negra y manipulados con alfileres, con el orden cambiado según el discurso de la conferencia a impartir, su consciencia al mismo tiempo de las imágenes como elementos *migrantes*, que pasan las fronteras, una forma visual de conocimiento, un cruce a su vez de límites entre el saber puramente argumentativo y la obra de arte; el cosmos de Gombrovitzch<sup>13</sup>; el mundo de “secretas afinidades entre las cosas” de Goethe. En todas estas metáforas prima la palabra “relación” y eso se expone; la explicación cartesiana no tiene lugar. No hay causas, consecuencias, ni demostraciones posibles, sólo pensamiento en imagen, que tiene afinidad con ellas. En *El ensayo como forma*, Adorno dice: “el pensamiento no procede linealmente y en un solo sentido sino que los momentos se entretujan como hilos de una tapicería”<sup>14</sup>.

Si hemos valorado estas metáforas en torno al fragmento, la asociación de ideas y el montaje para desarrollar las formas de escritura y pensamiento en los grandes profesionales de las ciencias humanas ¿cómo no pensarlas también para la investigación artística?<sup>15</sup> La que se tiene que adecuar a los trabajos fin de Máster y las Tesis doctorales está muy cerca de todos los procedimientos que viven de la analogía, la comparación, la asociación de ideas, las afinidades electivas, la migración de las imágenes. También los que no somos artistas, y no nos especializamos en un campo hasta agotarlo, tenemos métodos parecidos de acercamiento al tema de estudio. No es de extrañar que una de las primeras teóricas que más nos interesa en este juego de dialéctica y montaje con las imágenes, me refiero a Susan Buck-Morss, sea una experta en Walter Benjamin y se reclame deudora de su manera de pensar y escribir. En una entrevista realizada en marzo de 2010, Fernando Pérez, su entrevistador, le pregunta por el proceso de composición de sus libros, algo que le parece muy cercano a los emblemas del barroco:

<sup>13</sup>Ver la obra de Javier Cruz, *Anomalías*, en Centro de Arte Complutense (c arte c), Madrid, septiembre, 2013.

<sup>14</sup>ADORNO, T., *op. cit.*, p. 23.

<sup>15</sup>En 1984, el cineasta Jean Rouch —quien había dicho: “El desorden es fértil; en el pensamiento Dogon el desorden provoca la aparición de orden”— realiza la que ha sido considerada película-síntesis de su obra: *Dyonisos*. En ella, el doctorando Hugh Gray (interpretado por el antropólogo Jean Monod), se somete al tribunal que ha de juzgar su tesis en la Sorbona: “La necesidad del culto a la naturaleza en las sociedades industriales”. Para defender el tema, Gray sigue una metodología que no podía ser sino la “gaya ciencia” de lo heterogéneo, algo que, en principio, vuelve loco a un tribunal que le acaba concediendo un “sobresaliente cum laude”.

en donde la capacidad comunicativa de la imagen y el lenguaje verbal se ponen supuestamente al servicio del mismo propósito, pero al mismo tiempo están en tensión, en la medida en que la presencia sensible de la imagen crea nuevos sentidos no controlables por la inscripción verbal, y las palabras proponen percepciones de la imagen que violentan o amplifican lo sensible. Usted ha señalado que parte de su proyecto es pensar filosóficamente con imágenes, ¿cómo se hace eso en términos de la concepción y ejecución de un libro?

A lo que Susan Buck-Morss responde:

Me alegra que se perciba esa tensión entre texto e imagen. Trabajar con imágenes no sólo es muy entretenido, sino que el proceso de encontrarlas y superponerlas es también muy esclarecedor intelectualmente. Muchas veces primero encuentro la imagen y luego escribo el texto que la acompaña. Esto proviene en gran medida simplemente de la manera en que funciona mi cabeza. Siempre recuerdo más las caras que los nombres, me cuesta mucho hacer el balance de mi libreto de cheques, pero soy muy buena para descubrir relaciones visuales. Al principio de mi carrera, esta tendencia me trajo bastantes problemas. Cuando les dije a algunos colegas que quería hacer filosofía con imágenes, me dijeron que era una locura, que si quería hacerlo mejor esperara a que me dieran el grado de profesor titular antes de intentarlo. Creo que Benjamin, quien es obviamente una gran influencia sobre mi trabajo en este área, es también un pensador de ese tipo, en oposición al tipo más lineal y lógico<sup>16</sup>.

La mesa de trabajo de otro benjaminiano, Didi-Huberman, revela esta forma de escritura; también un sistema de citas de lectura en

<sup>16</sup><http://www.letrasenlinea.cl/?p=530>

fichas, folios partidos en cuatro, y las imágenes como motor de la escritura como podemos ver en el corto de Marianne Alphant, *12 images pour le meilleur et pour le pire*<sup>17</sup>:

Un hombre sentado ante una mesa. Delante de él coloca una imagen que describe y comenta; después coloca una segunda imagen ya que, nos dice, no hay nunca “una” imagen sola. Y al mismo tiempo que transcurre la película las reproducciones de imágenes circulan y se acumulan sobre la mesa como un juego, un logro, es posible, una paciencia que organiza nuestra vista.<sup>18</sup>

Las fichas se transforman solas en escritura, no hay una opinión o pensamiento previo anterior a la escritura sino que es el juego que se establece entre las imágenes y las notas de lectura el que la produce. Esto dicho, y aquí habría que volver a la importancia antes mencionada de la “articulación”, y puesto que no se trata de poesía, sino de ensayo, se trataría de mezclar la invención con el rigor. Es el montaje el que produce la escritura pero ese montaje a su vez es el resultado de una técnica de lectura<sup>19</sup>.

### **Escribir. Otra forma de exponer**

Buena parte de la crítica francesa del XIX, y europea en general, escribía “sobre arte” (*Écrits sur l'art*) y lo hacía de manera modélica, desprejuiciada, libre, directa. Era, a fin de cuentas, un ejercicio de escritura que tenía una excusa previa, o que partía de ella, de las pinturas, los dibujos, la escultura. Eran monografías sobre la obra de determinados artistas realizadas por escritores consagrados, buenos escritores, por tanto (Diderot, Stendhal, Baudelaire, Goncourt, Huysmans, Zola...). En 1768, Diderot, por ejemplo (filósofo ¡y artista!) tiene que explicar los cuadros a 15 príncipes europeos. Un siglo después a Baudelaire (otro artista) no le queda más remedio que ganarse la vida hablando poéticamente sobre ellos. A estos pioneros se les puede sumar Rilke, un poeta que habla de Rodin o de Cézanne, Goethe, Mallarmé y tantos otros. Los escritos sobre arte remontan

<sup>17</sup>Una película de la colección “Un œil, une histoire”, de Marianne Alphant et Pascale Bouhénic, 2012, Francia, 45 min, Coproduction Zadig Productions-Histoire

<sup>18</sup><http://www.paris-art.com/evenement-culturel/les-rdv-de-laure-adler-au-fresnoy/adler-laure/3099.html>

<sup>19</sup>Ver conversación con Marianne Alphant en [http://www.dailymotion.com/video/xdjlf7\\_georges-didi-huberman-lire-voir-ecr\\_creation](http://www.dailymotion.com/video/xdjlf7_georges-didi-huberman-lire-voir-ecr_creation)

su tradición a los lenguajes antagónicos desde la máxima de Horacio, el *Ut pictura poesis*, y se plantean la difícil tarea de cómo respetar la inefabilidad de la experiencia visual.

Lo que quiero reivindicar aquí es este mismo ejercicio de libertad pero trasladado a una forma de escritura que no se realiza con (o frente a) esas obras sino que arranca con ellas, un espacio donde no se produce el antagonismo entre lo visual y lo lingüístico, sino su acuerdo para juntos generar pensamiento, un pensamiento con y a través de las imágenes, no solo en tanto “*pictures*”<sup>20</sup>, también las que nos deja la lectura, la experiencia del arte; las que van con nosotros<sup>21</sup>. Imagen-idea, intuición, fragmentos de textos que coleccionamos, el hallazgo fortuito de un “material”, todo ello desencadenante de nuestra escritura. Una escritura que, como en el caso que valoro de los “escritos sobre arte”, comienza por la experiencia, la experiencia de la lectura, la de las singularidades del arte, de la imagen, de las cosas. Volvemos al texto de Adorno: “El ensayo no apunta a una construcción cerrada, deductiva o inductiva, se yergue contra la doctrina arraigada desde Platón, según la cual, lo cambiante, lo efímero, es indigno. Se yergue contra esa vieja injusticia hecha a lo precedero”.

### **“Pensar por casos”**

En la escritura desde el montaje nunca tomamos las imágenes del arte como “ilustraciones”, más bien nos acercamos a ese “pensar por casos” propuesto recientemente en “las ciencias del hombre”<sup>22</sup> para huir de las generalidades y los sistemas cerrados. Cuando nosotros usamos las obras como “casos”, pronto comprobamos que, tratándose de propuestas estéticas, nunca llegaremos a sacar “conclusiones” generales. Máxime cuando en este tipo de trabajos solemos movernos alegremente (en el sentido nietzscheano de “Gaya ciencia”) entre distintos momentos de la historia, distintas culturas y distintas disciplinas. Como dice Thierry Davila, “razonar por (medio de) casos es verificar —como Duchamp o Gombrich, por ejemplo, han podido afirmar— que el arte en general no existe: se

<sup>20</sup>MITCHELL, W.J.T, *Teoría de la imagen*, Madrid, Akal, 2009.

<sup>21</sup>BELTING, Hans, *Antropología de la imagen*, Buenos Aires, Katz, 2009.

<sup>22</sup>Vid. PASSERON, Jean-Claude, y REVEL, Jacques, *Penser par cas*, Paris, EHESS, 2005.

trata siempre de singularidades, obras, que son la propia materia de la plasticidad, de la experiencia y de la reflexión (...) las preguntas y los problemas nacen siempre de configuraciones singulares”<sup>23</sup>. El caso no es entonces ni ejemplo, ni “tema” que cada proceso artístico “ilustraría”, sino “una operación encarnada en cada obra”<sup>24</sup>. Pensando por casos no proponemos “ni una teoría general del problema, ni una historia exhaustiva de la cuestión abordada”<sup>25</sup>.

Lo que trata de reivindicar el pensamiento por medio de casos es el respeto por las singularidades formales y, por tanto, un alejamiento de lo abstracto y las teorías generales previas, una huida también del “ejemplo” que las legitime para pasar a fabricar pensamiento a través de un verdadero “montaje” con dichas singularidades. El caso, contrariamente al ejemplo, nunca clausura el sentido, procura un acercamiento problemático que permite reconfigurar el pensamiento, siempre está dotado de un valor heurístico. Jean-Claude Passeron y Jacques Revel señalan<sup>26</sup> en este sentido que

un caso no es solamente un hecho excepcional que contentaría si permaneciera como tal: el caso plantea problemas; apela a una solución, es decir, a la instauración de un nuevo marco de razonamiento, en el cual el sentido de la excepción pueda ser, si bien no definido respecto de las reglas establecidas ya que las deroga, por lo menos puesto en relación con el de otros casos, reales o ficticios, susceptibles de redefinir con él otra formulación de la normalidad y de sus excepciones.

Y esto, reduciéndolo mucho, no es más que una parte de los TFM (Trabajos Fin de Master) o Tesis doctorales que se piden en este nuevo capitalismo académico en el que la disciplina se pone en conflicto y donde, a mi modo de ver, la escritura no tiene que “dar cuenta” de la infabilidad de la obra visual que deben presentar

<sup>23</sup>DAVILA, Thierry, *De l'inframince. Brève histoire de l'imperceptible de Marcel Duchamp à nous jours*, Paris, Éditions du Regard, 2010, p. 24.

<sup>24</sup>*Ibid.*, pp. 25-26.

<sup>25</sup>Así lo hemos propuesto en la tesis doctoral que he dirigido a Fernando Baños: *Tiempo lento en el cine y vídeo contemporáneo* (Facultad de Bellas Artes, UCM, leída el 30 de septiembre de 2013.)

<sup>26</sup>PASSERON Y REVEL, *op. cit.*, pp. 10-11.

los estudiantes, ni mucho menos “justificarla”, como he oído decir en ocasiones, ni “defenderla”. La escritura no es un “memorándum” del trabajo realizado por el artista o una “ilustración” de sus tesis.

## Apéndice documental

Para finalizar, quiero dar cuenta, con una escritura casi automática, del modo de trabajar que he venido proponiendo a todas, a todos los que han realizado conmigo su investigación académica. Ya fueran artistas o historiadores del arte. Intento con ello “mostrar” en trazo grueso un proceso en el que me siento a su vez acompañante:

Vemos una imagen, un dibujo, un fragmento de vídeo en youtube; leemos en Sebald la descripción del viaje de Kafka en unas cuantas pinceladas, escritas y visuales también. Damos un paseo por una gran exposición de arte, uno de estos eventos pensados como comunicación visual donde se mezclan cuadros de Courbet con vídeos y fotografías de guerra. Nos hacemos con una experiencia sensible de las cosas. Nos hacemos una imagen de esa experiencia. Óptica, pero también táctil, lo sabemos después del Alois Riegl leído por Walter Benjamin: lo óptico nos acomoda en la contemplación, lo táctil en el hábito, en la percepción distraída<sup>27</sup>. Hay algo en común entre todas estas imágenes que nos inquietan y acompañan hace tiempo. Lo intuimos. Un posible tema de investigación asoma la cabeza. Leemos, leemos mucho, libros, pero sobre todo ahora, en Internet —vuelta a la percepción distraída—, tomamos notas, nos saltan a la vista fragmentos poderosos. Tratamos de describir la potencia de esa intuición, lo que hemos creído ver, lo que ponemos nosotros, divagamos un poco, dialogamos con ella. En seguida vamos necesitando de otras imágenes. Hacemos un pequeño borrador. Chocamos con un concepto que nos pide un contexto, una genealogía o una adhesión. Decimos las cosas con “alguien” que nos afianza en lo dicho. Citamos. De este modo creemos poder huir de las generalizaciones abusivas, cuando el texto se convierte por un rato en manifiesto, cuando comienza la proclama o lo universal se cuela sin darnos cuenta. ¡Momentos de riesgo!: los tópicos se hacen demasiado presentes, las ideas repeticiones casi mediáticas (“vivimos en un mundo lleno

<sup>27</sup> CASTELLANO. Tania, *Inicio, búsqueda, distracción: un análisis de la distracción en Walter Benjamin*, Madrid, Editorial Complutense, 2012.

de imágenes”, o “el arte expresa lo inefable”, o “¿quién es esa que veo en el espejo?”. Caemos en los peligros de la definición (que nadie nos pide), de la afirmación universal de un estado de cosas, de problemas demasiado abstractos, casi vulgares.

No sois —dicen siempre en los tribunales— filósofos, ni sociólogos, economistas, biólogas, historiadores, físicos, psicoanalistas, teólogos. Nuestro mundo no es el concepto, la metafísica, mucho menos la ontología. Amigos del detalle, más bien. Donde algunos dicen que habita el diablo<sup>28</sup>, o el “buen dios”, como recuperó Aby Warburg. Volvemos a la imagen, por un momento nos preocupa su génesis. ¿Cuándo? ¿Cómo? ¿Dónde? Pero en seguida se impone el demonio de la analogía (Mallarmé: “¿Cantaron acaso en vuestros labios desconocidas palabras, jirones perversos de una frase absurda?”). Salvados: gracias a que se desata en nosotros la pasión del coleccionista, comenzamos a traer a la escritura (¿qué decir a nuestras clases!, la palabra es más venal, más loca) un montón de referencias (Internet nos ayuda, en este sentido). Desplegamos la colección, algunos literalmente, en mesas, en blogs, power points o, como me ha ocurrido varias veces, en grandes paneles pegados en la pared del seminario de “Historia” donde se cruzan imágenes, pequeños textos, diagramas incomprensibles, direcciones web. Acotamos el marco que nos dictan nuestras pesquisas.

Comienza la escritura.

<sup>28</sup>MROUÉ, Rabih y SANEH, Lina, “Biokhraphia” en *Fabrications. Image(s), mon amour*, Madrid, Centro de Arte Dos de Mayo, 2013, p. 133.



## COMO SI NO PASARA NADA

### Investigación artística y universidad

Alejandro Simón



1. *Van Gogh  
Café Madrid,  
Via Vikingu.es*

El pasado martes, al salir de la universidad, fuimos a tomar unas cañas al café Van Gogh en Moncloa. Aurora nos contó que este café antes se llamaba Galaxia, y que fue donde se organizó la operación del mismo nombre que pretendía dar un golpe de estado el 23 de febrero de 1981. Imaginándonos aquel momento dimos con la recreación dentro del bar de la habitación de Van Gogh en Arles. No; no es broma. Pasamos del documento a la vanguardia enloquecida a tan solo una mesa de distancia. ¿Podríamos recrear la reunión de la operación Galaxia sentados en la habitación de Van Gogh? No, no podemos: ya no se puede fumar en los bares.

La precariedad económica que vive el estudiante universitario lleva en muchos casos a trasladar la investigación a un tiempo residual de su vida. El miedo a la institucionalización de la investigación artística puede ser superado por otro: la imposibilidad de dedicarse a investigar. En muchos casos se convierte en una práctica difícil de llevar a cabo debido a las mínimas estrategias que los planes y programas educativos institucionales contemplan y a los pocos medios con que cuentan las instituciones académicas españolas para apoyar propuestas realizadas por los jóvenes investigadores.

Podríamos pensar que una investigación artística está llamada a ser una práctica de resistencia<sup>1</sup> por el hecho de estar inscrita en la situación convulsa que la universidad española vive hoy en el panorama de la llamada crisis financiera. Hemos podido pasar en pocos años, quizás desde el debate y agitación pre-Bolonia, de inquietarnos por quién construye las vallas del campo de la investigación artística, a preocuparnos por cómo poder llevar a cabo dicha investigación sin acabar exhaustos en el intento.

Aunque no es sólo un problema económico. En medio de todo este debate “salió a la calle” la crisis de representación institucional que llevaba años fraguándose entre la sociedad española. Una crisis que, en mi opinión, ha podido ser mal interpretada, ignorada e institucionalmente tergiversada. El “no nos representan” gritado en las plazas durante el 15M es una llamada de atención a las figuras institucionales, no a la institución en sí. En el caso de la universidad es un mensaje de alerta a la manera de hacer y a las ideologías que están generando cambios drásticos dentro de ella. Los representantes de la universidad estaban y están ignorando una masa de voces que reclaman la universidad como suya. Ya es el momento para propiciar el reencuentro de este desamor.

<sup>1</sup>STEYERL, Hito *¿Una estética de la resistencia? La investigación artística como disciplina y conflicto*. www.eipcp.net 2010. Extrayendo el término de la novela de Peter Weiss *Estética de la resistencia*, Steyerl nos propone inscribir la investigación artística como heredera de trabajos artísticos ligados a los movimientos sociales y revolucionarios, como la resistencia anticolonial de Chris Marker y Alain Renois, el fotoperiodismo de la *Farm Security Administration* o *El ensayo como forma* de Adorno, entre muchos otros. Así también abre un debate sobre los límites que conlleva y las cualidades que conforman la inclusión de la investigación artística como disciplina dentro de la academia.



2. Las yeguas del Apocalipsis, *Refundación de la universidad de Chile*, 1989. Siete años después, en 1995, la corporalidad intrusa de las Yeguas del Apocalipsis, reingresa perturbadoramente en la universidad como parte de la ritualidad académica en tanto iconografía, cuando *Las Dos Fridas* son utilizadas como ilustración de las tesis del feminismo crítico en la inauguración del Departamento de Estudios de Género de la Universidad de Chile. CARVAJAL, Fernanda, “Yeguas del Apocalipsis. La intrusión del cuerpo como desacato y desplazamiento”, *Carta*, primavera, verano 2012. Disponible en [www.museoreinasofia.es](http://www.museoreinasofia.es)

Esto no es solo competencia de la universidad, tenemos que hacer el reclamo, todos somos contribuyentes. Los desencuentros tienen que empezar a enfriarse, el mundo de la cultura, del arte, no puede ser ajeno a las facultades de Bellas Artes porque sus futuros posibles andan de la mano. Tendríamos por ello que recuperar la universidad *reinscribiendo* su sentido, antes de que la refunden completamente. Podríamos, por ejemplo, entender la investigación artística como un tiempo, como un “ahora” donde concentrar ideas y energías que tienden a dispersarse debido a estrategias claras del poder.

Según Hito Steyerl, “la investigación artística como disciplina no sólo fija y hace valer determinados criterios, sino que también presenta un intento de extraer o producir un tipo diferente de valor del arte”<sup>2</sup>. Para hacerlo, habría que facilitar la participación de otro tipo de lógicas en la investigación artística universitaria. Podría convertirse en una disciplina que fácilmente acoja actitudes disconformes, pensamientos críticos con aparente difícil entrada en otras áreas de conocimiento. Paradójicamente, en el actual escenario

<sup>2</sup>STEYERL, Hito, *op. cit.*

de huelgas de la educación, la investigación artística se reclama desde el estudiante universitario como una vía de escape<sup>3</sup>, como fisura donde repensar el arte y con el arte, una investigación a la que se pide además calidad. Está presionada a su vez por muchos factores externos a la universidad, espacios de producción de conocimiento e iniciativas privadas más dinámicas y de mayor impacto en la escena académica artístico-cultural<sup>4</sup>.

Lejos del debate del mostrar y demostrar<sup>5</sup> entre humanidades y ciencia, la investigación artística presenta cuando expone el conflicto, lo plantea, analiza, reflexiona y lo despliega cual ofrecimiento. Una presentación en valor de conocimiento amparado por la autoridad universitaria. La presentación requiere de los que escuchan enfoque y concentración. Focus, en su doble acepción. Produce una escena que articula la construcción de conocimiento colectivo de una manera eficaz en cuanto el público y el artista están presentes, trabajan juntos. Este tipo de presentación, ¡y de presencia!, nos remite a un aula universitaria, a un formato de clase magistral en la que el profesor pone a trabajar un programa-pase de imágenes que, con un guión trazado, las recupera para el auditorio, dándoles la temporalidad del texto hablado. Imágenes sin movimiento que se deslizan al compás de un texto interpretado ante un hemicycle con posibilidad de interpelación y de intervención activa en un guión que, en nuestro caso, podría convertirse en tesis doctoral<sup>6</sup>; pero no un guión cualquiera. Imaginemos el guión de una película como *Le fond de l'air est rouge* de Chris Marker (1977). ¿Cómo sería ese guión?, ¿tendría imágenes?, ¿sería un solo texto? ¿una carpeta llena de documentos? ¿una caja con textos, documentos y cintas de vídeo tal vez? ¿No podríamos empezar así una tesis doctoral?

<sup>3</sup>En 2012 los alumnos del Máster en Investigación en Arte y Creación coordinamos unas semanas de convivencia a las que fueron invitados agentes artísticos de Madrid con el propósito de hablar en torno a la situación de la universidad, la investigación o la figura del artista hoy. *Fanzine Ext.8 Big Mac*. [www.bellasartes.ucm.es/fanzine-ext](http://www.bellasartes.ucm.es/fanzine-ext).

<sup>4</sup>Se trata de espacios que acogen la investigación artística de manera más eficaz, debido al carácter dinámico de sus programas en oposición a la lenta movilidad de la universidad pública española, agarrada por la burocracia. Es el caso del programa de estudios independientes del MACBA o CDA *Projects Grant for Artistic Research and Production* promovido por una galería comercial en Estambul o editoriales que aportan investigaciones de gran impacto dentro de la universidad como *Traficantes de Sueños*, por nombrar algunos ejemplos.

<sup>5</sup>DÍAZ CUYAS, José, *Mostrar y Demostrar: arte e investigación*. Texto presentado en el seminario Inter/Multi/Cross/Trans. El territorio incierto de la teoría del arte en la época del capitalismo académico. Montehermoso Vitoria-Gasteiz. Diciembre 2010. Se puede consultar en [arteyuniversidad.net](http://arteyuniversidad.net)

<sup>6</sup>*Ibidem*.

Cada presentación tiene su escena, su instalación; no todas necesariamente comparecen en la universidad. Como es el caso de los vídeos del canal de youtube.com *Kosinki*<sup>7</sup> incorporados a la red, con las posibilidades que genera, o los vídeos del canal *kyokushitekierosu*<sup>8</sup> en la misma plataforma. Extramuros de la academia se han generado diferentes propuestas que utilizan la *presentación*: como es el caso de la performance por *streaming*, en el teatro, *lecture-performances*, *non academic lectures*... dando a entender que el formato expositivo tradicional es algo secundario en la vida de muchos artistas y estudiantes de arte. O cómo la exposición se va transformando en *presentación*. ¿No son en el fondo la *presentación* de una investigación muchas de las exposiciones que vemos actualmente?<sup>9</sup>

¿Por qué y para qué una tesis doctoral? De manera general, hoy en día y debido a la deformación burocrática académica, la tesis en Bellas Artes es concebida únicamente como el paso para ser profesor en la universidad o, como estamos viendo cada vez más frecuentemente, para trabajar en departamentos de museos. Y bueno es, pero con ello eliminamos la vía de enfocar un proceso de formación investigadora que nutra el espacio social y cultural y de paso a la propia universidad. Si no, pasamos de una universidad al servicio de la sociedad a una universidad al servicio de sí misma. En este sentido siempre es bueno releer el famoso texto de Derrida *La universidad sin condición*, del que extraigo este párrafo:

¿Cómo justificar semejante profesión de fe? ¿Acaso podría yo hacerlo en principio, aunque tuviera tiempo para ello?  
No sé si lo que estoy diciendo es inteligible, si tiene sentido. De lo que se trata, en efecto, es del sentido del sentido. Lo que no sé, sobre todo, es cuál es el estatus, el género o la legitimidad del discurso que acabo de dirigirles a ustedes. ¿Es académico? ¿Es un discurso del saber en las Humanidades o acerca de las Humanidades? ¿Es únicamente saber? ¿Únicamente

<sup>7</sup><http://www.youtube.com/user/Kosinki/videos>

<sup>8</sup><http://www.youtube.com/user/kyokushitekierosu/videos>

<sup>9</sup>Claros ejemplos expositivos que presentan una investigación son *Principio Potosí* (2010) o *Atlas* (2011) ambas en el Museo Nacional Centro de Arte Reina Sofía o más interesante aún como ejemplo de exposición-presentación de una investigación artística es *Rabih Mroué, Image(s) mon amour*, (Centro de Arte Dos de Mayo, 2013-14) en la que el artista libanés despliega su proceso investigador.

una profesión de fe performativa? ¿Pertenece al adentro de la universidad? ¿Es filosofía o literatura?, ¿o teatro? ¿Es una obra o un curso, o una especie de seminario? Tengo naturalmente algunas hipótesis al respecto pero, finalmente, ahora son ustedes, otros también, quienes han de decidir. Los firmantes son asimismo los destinatarios. No los conocemos, ni ustedes ni yo. Pues les dejo imaginar las consecuencias de ese imposible del que hablo, si llegase quizá a ocurrir un día. Tómense su tiempo pero dense prisa en hacerlo pues no saben ustedes lo que les espera<sup>10</sup>.

Seguimos imaginando posibles e imposibles futuros, a pesar de todo. El caso es que podemos pensar que empieza a funcionar. Un firmante que sí que conocemos, el artista libanés llamado Rabih Mroué, cambió el título de su exposición debido a los acontecimientos ocurridos en las plazas durante la primavera de 2011. *I, the undersigned* paso a ser, ~~*I, the undersigned*~~ *The people are demanding*<sup>11</sup> seguido de una lista de verbos y acciones. Reclamaciones que la gente estaba presentando en las plazas. Este artista, escritor, actor, pensador, dramaturgo, músico... es un claro ejemplo del *como si* con el que Derrida revolotea en su texto *La universidad sin condición*. El filósofo francés nos plantea las modalidades de este *como si* y su reflexión acerca de la confianza en el compromiso del profesorado con una *universidad sin condición*. Mroué representa conferencias

<sup>10</sup>DERRIDA, Jacques, *La universidad sin condición*. En este texto, que proviene de la conferencia “El porvenir de la profesión o La universidad sin condición (gracias a las ‘Humanidades’, lo que podría tener lugar mañana)”, Derrida reflexiona en torno a la figura del profesor insertándolo en una serie de actos con referencias a planteamientos que podrían ser fundacionales en relación a la universidad de hoy. Contrapone el porvenir de la profesión de profesor con una profesión de fe. Se detiene entre lo performativo y lo constatativo. Aventura que las humanidades del mañana se tienen que hacer cargo de su historia, la historia de los conceptos que construyeron las disciplinas. Confía a su vez en que los actos de institución habrían inaugurado un camino hacia *La universidad sin condición* que propone:

Por supuesto, este trabajo ya ha comenzado; se tienen muchos indicios de ello. Al igual que todos los actos de institución, aquellos que deberíamos analizar habrán tenido una fuerza performativa y habrán puesto en marcha un determinado “como si”. Acabo de decir que hay que “estudiar” o “analizar”. ¿Es necesario precisar que semejantes “estudios”, semejantes “análisis”, por las razones ya indicadas, no serían puramente “teóricos” ni neutros? Llevarían hacia unas transformaciones prácticas y performativas y no prohibirían la producción de obras singulares. A estos campos les daré, pues, seis, después siete títulos temáticos y programáticos sin excluir, evidentemente, las fecundaciones entrecruzadas ni las interrelaciones mutuas.

<sup>11</sup>Véase la publicación de la misma exposición, *FABRICATIONS Image(s) Mon Amour*. Rabih Mroué, Centro de Arte Dos de Mayo, 2013.

que en realidad son no académicas. Son otra cosa, o lo mismo pero diferente. Un toque de atención a la universidad son muchas de las *non-academic lectures*, que nos presentan en los mundos del arte, como Derrida escribe en su texto, que la importancia está en el “sentido del sentido”, generándonos un doble deseo: uno, esa búsqueda sin fin del sentido del sentido, y otro, la posibilidad, a los que aún creemos en la importancia de una universidad pública y de calidad, de que las *non-academic lectures* puedan participar en formatos de tesis doctorales.

Incorporar hoy este tipo de prácticas y evaluarlas a nivel académico no deja de convertirse en un conflicto. Otro deseo conflictivo, difícil de llevar a cabo, como tantos otros de los que se gritaron en las plazas. De momento es la potencia generadora de resistencia, para lo que “podría tener lugar mañana, hacia la universidad sin condición” que Derrida propone, como “oposición a un gran número de poderes que limitan la democracia —también la democracia académica— que está por venir”.

Si me he detenido en las *non academic lectures* es porque son un ejemplo de cómo podría funcionar la investigación en el campo artístico dentro de la universidad; es decir, con unas licencias metodológicas que los artistas han ido construyendo a lo largo de su historia. Podríamos en este sentido pasar de las *non-academic lectures* a las *si-academic lectures*. Que reivindico. Con esta posición funcionaríamos como cuando nos acusan de hacer trabajos con tintes sociológicos, antropológicos o geológicos —algo de lo que no se culpa al artista en sus *non-academic lectures*— o de *Sleep around more*<sup>12</sup>, como “usurpación de conocimiento”, salpicando con este valor extraído del arte a las demás áreas de conocimiento, en una universidad cada vez más relegada al clientelismo y la obsesión por la empleabilidad. Una usurpación cercana al movimiento *okupa* cuando es desalojado de los inmuebles y puesto a disposición

<sup>12</sup>Se trata de una exposición y una publicación sobre experimentos artísticos y resultados de investigación de estudiantes de la Universidad de Amsterdam y la Gerrit Rietveld Academie. Apuntan en la descripción de esta publicación que la ciencia y el arte se encuentran la una a la otra en un estado de confusión, invitándonos a tener una cita a ciegas. VVAA. *Sleep around more. Art, Research and the production of New Knowledge*, University of Amsterdam and the Gerrit Rietveld Academie. Honours Programme ART and RESEARCH 2008-2009. Agradezco a Emilio Moreno la donación de esta publicación a nuestro grupo de trabajo.

judicial. Esta aproximación, por ahora metafórica, nos recuerda algo importante: que la propiedad usurpada en este caso, el conocimiento producido en la universidad, en teoría es público<sup>13</sup> y en este debate sobre los derechos de autoría la universidad tiene mucho que explicar.

Usurpar para unos, ocupar para los *otros*. Una usurpación como acto político. Una universidad hoy “sin condición” tiene que dar cuenta del “cómo” de esta usurpación. Para ello es habitual el requerimiento del cuerpo que escribe, el cuerpo que genera investigación, su llamada a la *presencia*<sup>14</sup> para llevar a debate sus metodologías y disertaciones frente a la comunidad universitaria que cada vez propicia más lugares donde encontrarse con profesorado de otras disciplinas. En el caso de que el artista-investigador universitario esté profesionalizado, es requerido a *presentar* el proceso de su investigación, ya no sólo ante un tribunal de tesis<sup>15</sup>. Esto es lo que hemos venido haciendo en La Trasera de la Facultad de Bellas Artes UCM (no por casualidad el lugar donde se “juzgan” los TFM (Trabajos Fin de Master), un lugar donde es cada vez más habitual todo tipo de actos performativos<sup>16</sup>: debates, *workshops*, obras, visionados de portfolios, lecturas colectivas... en suma, todo lo que tiene que ver con la presentación de la que hablamos.

<sup>13</sup>El debate sobre derechos de autor en la universidad es cuanto menos complejo. El hecho de que por la situación económica-política lleguemos al cierre de editoriales universitarias nos enseña cuál es el futuro de la publicación y distribución de conocimiento de la universidad pública. Así también, la subida de tasas de créditos universitarios y la reducción de ayudas al estudio matizarían el término “universidad pública”. Por no hablar del insuficiente apoyo a la investigación. A día de hoy (octubre, 2013) todavía no se ha convocado el Plan Nacional de I+D...

<sup>14</sup>Es distinto “leer” el texto escrito por Mroué que asistir a la presentación de su *non-academic lecture The Pixelated Revolution*. El hecho de llamarlo *non-academic lecture* es en sí mismo un “gesto” performativo, es decir, tiene un poder instituyente.

<sup>15</sup>Los desencuentros son habituales. En una charla tras el visionado de la película de Jean Rouch, *Los maestros locos*, un profesor de antropología no contemplaba “la investigación desde el arte” en las películas del cineasta y antropólogo francés, que era precisamente el punto de encuentro por el que se realizaba esa actividad en la Facultad de Bellas Artes. O la visita de un experto en Peirce, desde la clase de Investigación y Teoría en Bellas Artes, que decía estar muy interesado en charlar con nosotros sobre la creatividad. Tras su excelente presentación sobre inducción, deducción e hipótesis se tensó el debate cuando un compañero mostró los detonantes de su investigación a través de vídeos de youtube. En el proyecto Grid Spinoza, algunos científicos entrevistados se reconocen en la frase de Picasso “Yo no busco, encuentro”. En todos estos casos, la percepción del trabajo artístico está situada en la modernidad canónica. Así, también es habitual que los artistas y comisarios de exposiciones de “tesis” (cercanas a la antropología, la biología, la economía) no quieran contrastar su trabajo con expertos en esas disciplinas.

<sup>16</sup>La Trasera es un espacio polivalente de la Facultad de Bellas Artes coordinado por el Vicedecanato de Extensión Universitaria que está compuesto por Selina Blasco y Lila Insúa Lintridís. Funciona a modo de laboratorio [www.bellasartes.ucm.es/la-trasera](http://www.bellasartes.ucm.es/la-trasera) y alberga actividades como la que viene al caso de esta cita: <https://bellasartes.ucm.es/el-artista-cuenta-su-tesis>

Esa misma mañana me pasé por La Trasera para visitar a los compañeros que terminaban de montar las presentaciones de sus trabajos para el Trabajo de Fin de Máster. Uno de ellos había instalado una pequeña proyección de vídeo en la que aparecía un zoom del cuadro *La incredulidad de Santo Tomás* de Caravaggio. Encuadraba justo el torso, centrándose en la herida del costado. Aparecían unos dedos que, a la par que el apóstol, ampliaban la imagen queriendo ver qué había detrás de la pintura, queriendo entrar dentro del cuerpo. Pero los dedos en realidad estaban tocando una pantalla. El vídeo duraba sólo unos segundos y se repetía en *loop* haciendo de la tarea algo obsesivo.<sup>17</sup>



3

3. Javier Cruz. *Tomás*. Proyección de vídeo en loop, duración 6''

<sup>17</sup>Esta obra de Javier Cruz formaba parte de la presentación de su TFM sobre el colectivo al que pertenece, *Play Dramaturgia*. Este colectivo ha realizado un proyecto llamado *Escenarios del streaming* trabajando con estrategias performativas mediante herramientas de vídeo en vivo. <http://www.teatron.com/playdramaturgia/blog/>. Un buen ejemplo de la producción de este proyecto es la retransmisión desde de la National Gallery de Londres realizada por Virginia Lázaro titulada *Poner el culo*.

Cuando llegué a casa, leí en el periódico que habían cubierto las huellas de bala del Congreso de los Diputados del intento golpista del 23F. Solo podremos hacer zoom en la pantalla para ver aquellos huecos en la pared que eran la prueba de que el ex teniente coronel de la guardia civil Antonio Tejero disparó hacia el techo del Congreso. A la mañana siguiente amanecemos con un aguacero típico de septiembre. Aún pensando en los disparos, recordé que la pasada primavera la masiva repuesta en la calle de “asedia el congreso”, que trataba de rodear el edificio, fue comparada por miembros del gobierno con un intento de golpe de estado. Durante varios años los alrededores del edificio del congreso han estado bloqueados por un gran dispositivo policial para evitar cualquier tipo de protesta, y el propio edificio vallado con motivo de las obras. Comparar aquella protesta con el golpe de estado del 23F no era sino impedir la producción de una imagen como esta:

4. Alejandro  
Simón



Tras la tormenta que cayó aquella mañana el agua caló a través del techo del Congreso, como si quisiera reabrir los agujeros tapados, como si no pasara nada.

¿Se puede pensar sobre aquel golpe de estado sentados en la recreación de la cama de Van Gogh? ¿Se podría preparar un golpe de estado habitando ese cuadro? ¿Nos llevaría esto a cortarnos una oreja? ¿Y si no hubo tales disparos? ¿Por qué a raíz de una obra de restauración de un edificio se oculta una huella histórica? ¿Por evitar la producción de una imagen? ¿Son las obras del Congreso los últimos coletazos de la burbuja inmobiliaria? ¿Los últimos o los nuevos? ¿Restauración de la democracia? Pues de momento hay goteras.



5. Goteras en el Congreso de los Diputados, septiembre 2013

Potencia epistémica de la imaginación<sup>18</sup>. Puede ser un buen comienzo para una nueva obra. O para mi tesis doctoral.

<sup>18</sup>Véase en este mismo volumen el texto de Aurora Fernández Polanco “Escribir desde el montaje. Otra forma de exponer”.



## AUTORAS:

### **Selina Blasco**

Es Doctora en Historia del Arte y profesora en la facultad de Bellas Artes de la Universidad Complutense de Madrid. Trabaja sobre escritos de arte y arquitectura, así como en el más general ámbito de las relaciones entre texto e imagen. Ha impartido e imparte cursos de postgrado sobre “La imagen descrita”, “Investigación y Teoría en Bellas Artes” y “Arte como Diseño”, y participa en proyectos de investigación sobre relaciones entre arte, diseño y arquitectura, intervenciones artísticas en espacios expositivos y prácticas artísticas como investigación. Entre sus publicaciones más recientes: *Mariano Fortuny: la casa y la tela* (ed. Abada, 2013). Desde hace tres años trabaja como Vicedecana de Extensión Universitaria de la Facultad de Bellas Artes de la UCM con Lila Insúa y Alejandro Simón.

### **Lila Insúa Lintridis**

Es artista, profesora de la clase Proyectos en la Facultad de Bellas Artes de la Universidad Complutense de Madrid, crítica por momentos, mujer orquesta en otros, productora cultural casi siempre. Algunos de sus proyectos más recientes son: *Tout la Memoire de la Bibliotheque* (París, 2009); *Frontera Soluble* (Argentina, 2008) o *Labores silenciosas* (Murcia, 2007). Actualmente está trabajando en el proyecto a largo plazo *Bibliotecas del exilio: itinerarios arquitectónicos* y acaba de estrenar el documental *Civiles. Bibliotecas habladas* en el Festival La Cabra se echa al monte (Monzón de Campos, 2013)

### **Javier Ramírez Serrano**

Artista visual e investigador, licenciado en Bellas Artes y Máster en Teatro y Artes Escénicas por la Universidad Complutense de Madrid, fue becario de colaboración durante el curso 2012-13 en la Sección Departamental de Historia del Arte de la Facultad de Bellas Artes de Madrid y es colaborador del Aula de la Danza de la Universidad Carlos III de Madrid. Como programador ha coordinado junto a Helena Grande el ciclo de cine-ensayo *Geografías Humanas* en sus ediciones realizadas desde 2011. Tanto sus investigaciones como su obra se construyen a partir de la integración de las artes, como la danza, el teatro, el cine o la pintura.

### **Beatriz Fernández Ruiz**

Doctora en Historia del Arte y licenciada en Pintura. Desde 1990 es profesora de Historia del Arte de la Facultad de Bellas Artes de la Universidad Complutense de Madrid. Ha colaborado con el Departamento de Educación del Museo Thyssen-Bornemisza en la escritura de itinerarios monográficos sobre la colección y de guiones para las audioguías de las exposiciones temporales (2009-2011).

### **Helena Grande**

Es Licenciada en Bellas Artes y Máster en Historia del Arte Contemporáneo y Cultura Visual. Su trabajo se centra en las prácticas audiovisuales, especialmente el documental experimental y el cine-ensayo, en el contexto de las nuevas narrativas del arte. Actualmente vive en Ámsterdam donde continúa con su investigación y colabora en *The Bookstore Project* y *De Vondelbunker* como programadora de cine. Coordina junto a Javier Ramírez el ciclo de cine-ensayo *Geografías Humanas* en sus ediciones realizadas desde 2011.

### **Aurora Fernández Polanco**

Es Doctora en Historia del Arte por la Universidad Complutense de Madrid y profesora titular en el departamento de Teoría e Historia del arte contemporáneo de la Universidad Complutense de Madrid. Ha sido miembro de los equipos de I+D sobre “Representaciones de la violencia y el mal en el arte y la cultura contemporánea” y “Arte y Política: Argentina, Brasil, Chile y España. 1989-2008”. Actualmente es IP del Proyecto “Imágenes del Arte y reescritura de las narrativas en la cultura visual global”. Ha trabajado sobre los cambios perceptivos en la apreciación del arte actual en libros, artículos, conferencias y en la organización de cursos y seminarios.

### **Alejandro Simón**

Licenciado en Bellas Artes, Máster en Investigación en Arte y Creación y becario de colaboración de Extensión Universitaria en la Facultad de Bellas Artes de la Universidad Complutense de Madrid desde 2011. Actualmente sus proyectos e investigaciones se centran en la relación entre arte y academia, a la par del trabajo de coordinación y mediación de Extensión Universitaria en La Trasera.



