artcronica

No. 11 | 2018

una revista para las artes visuales cubanas

Proyectos pedagógicos desde lo artístico II
De lo local a lo regional

Arte y pedagogía: experiencias cubanas e internacionales
Historia del arte y pedagogía: una relación constructiva
La enseñanza de la estética y los nuevos medios
El efecto *Network*
Investigar desde la creación

EXPERIENCIAS sobre el arte y sus FORMAS de enseñanza

"El no-semejar se considera en nuestros días su imperativo, y aun así los videos, fotografías y muestrarios de objetos parecidos a los de cada día han ocupado en las galerías y los museos el lugar de los lienzos abstractos [...]".

Jacques Rancière

Magaly Espinosa*

En este número se continúa abordando la relación Arte-Pedagogía. El anterior, centrado en la complejidad de la relación entre ciencia y práctica creadora de la enseñanza en Cuba, nos propuso tanto un balance histórico como una valoración del presente que lo cargó de sabores dulces y amargos.

En esta ocasión se ha invitado a un conjunto de especialistas vinculados a la Estética, la Teoría, la Crítica y la Historia

del Arte, en calidad de disciplinas que adeudan a la enseñanza del arte.

Un total de trece pensadores, de seis países, responden desde distintas perspectivas y contextos teóricos a las preguntas: ¿A partir de qué presupuestos o motivaciones profesionales has llevado a cabo tus proyectos y programas pedagógicos? ¿Cuáles satisfacciones e insatisfacciones te han reportado?

Los lectores podrán apreciar la variedad de experiencias que estas respuestas recogen, las que reflejan, a su vez, la diversidad de condiciones sociales y culturales en las que se desarrollan, la multiplicidad de vivencias que han generado y, en medida considerable, poder comprender que enseñar arte tiene una magia un poco inexplicable, muy cercana a la pasión y a la entrega de la propia creación artística.

Para presentar el tema han sido invitados los profesores María de los Ángeles Pereira y Carlos Arturo Fernández, dos especialistas de amplia experiencia en el campo de la enseñanza de la Historia del Arte, tanto en Cuba, en el Departamento de esa especialidad en la Facultad de Arte y Letras de la Universidad de La Habana, como en Colombia, en la Facultad de Artes de la Universidad de Antioquia, Medellín. Mediante estas impresiones conoceremos cómo se cruzan las soluciones de organización institucional, con las particulares derivadas de los procesos educativos, según las características y condiciones de cada contexto.

El resto de los especialistas se agrupan en tres direcciones, la primera vinculada a la circunstancia de pluralidad del arte contemporáneo, con la necesidad de indagar en una dirección que apunte hacia lo transdisciplinar y lo interdisciplinar, enfoque que ayude a comprender las derivas de esos "nuevos comportamientos" a los que se refiere el esteta español Simón Marchán Fiz. Este concepto reúne formas creativas como el *performance*, la instalación y el videoarte, entre otras. Ellos exigen a las ciencias del arte una ampliación de sus marcos teóricos y postulados disciplinares, al mismo tiempo que demandan perspectivas desde las cuales tal pluralidad puede ser atendida por dichas ciencias.

En esta dirección sobresalen los comentarios del profesor X Andrade sobre la enseñanza de la antropología visual en Ecuador: "[...] El desafío [...] es ayudar a pensar las imágenes incorporándolas orgánicamente al oficio de la antropología, no como objeto solamente, esa siempre es una posibilidad, sino como parte del método etnográfico [...]".

Dichos comentarios abren un campo de análisis que se adentra en los procesos contemporáneos de construcción artística, insertos en escenarios sociales vinculados a la cultura urbana y a la cultura popular en su conjunto.

Comparten estas preocupaciones los profesores españoles Anna María Guasch y Javier González Vilaltella. Guasch despliega interrogantes que se adentran en las condiciones que presentan los Estudios Visuales en España, así como las posibilidades, limitaciones, retos y contradicciones que rodean la vida del arte: "Tanto la figura del crítico como la del historiador del arte son figuras obsoletas, la sociedad necesita algo más. Pienso más en la figura de un docente-investigador que una sus intereses propios (en mi caso la línea del archivo y la del arte global) con similares preocupaciones de los alumnos de posgrado que integran mi equipo de investigación. Y, en un futuro, me gustaría convertirme en coordinadora de proyectos con mis alumnos para hacer libros de colaboración en los que ellos puedan publicar sus investigaciones y evitar que estas queden perdidas ante la dificultad de publicar un libro en la actualidad".

Por su parte, Vilaltella ha desarrollado su labor docente en la Universidad de Múnich, pero sus conocimientos sobre el arte latinoamericano, sus periódicas visitas, sobre todo a países como México y Cuba, le han permitido afianzar una sensibilidad que lo ha llevado a desplegar una labor docente que ha impulsado los límites del arte hacia enfoques relacionados con los estudios culturales. Acerca de ello apunta: "[...] Desde el punto de vista metodológico al haber optado por el marco que abren los 'estudios culturales' se ofrecen interesantes perspectivas para este campo de estudios, pues además del enfoque puramente formal y estético, 'los estudios culturales' invitan a estudiar la obra en otras muchas dimensiones, sobre todo en su entronque con la realidad y los problemas políticos y sociales del mo-

Presentación del Conversatorio con los artistas Lázaro Saavedra, Nestor Siré, y José Toirac. Embajada de España, 2018

mento. Lo cual libera a la obra de arte de su aislamiento estético…".

A su vez, la crítica y curadora Cristina Figueroa, se adentra en el tema de los Nuevos Medios, aclarando el concepto en relación con el arte que usa la tecnología y el que la utiliza tomando como fundamento las bases conceptuales y morfológicas creadas por ellos. Entre otros aspectos, se detiene en las instituciones que en Cuba abrigan el trabajo artístico: "[…] Todas estas iniciativas auguran con buen paso el desarrollo de los Nuevos Medios en nuestro país, tanto desde la creación como desde la recepción y aprehensión por parte del público, la Academia y la crítica. No obstante aún quedan muchos obstáculos que superar –los conceptuales mucho más difíciles que los tecnológicos– dentro de esta carrera de resistencia que es el trabajar con Nuevos Medios en Cuba: por suerte las primeras barreras ya han sido derribadas".

Una segunda orientación se encamina hacia experiencias locales desde las cuales afloran diversas y variadas posturas que emanan de las condiciones de la enseñanza del arte bajo esa localidad.

Desde esta perspectiva, sobresalen los comentarios del profesor y artista Saidel Brito, acerca del proyecto del ITAE (Instituto Superior Tecnológico de Arte del Ecuador) apuntando: "[...] En poco tiempo la institución se convirtió en un espacio de ruptura, forjador de una filosofía particular sobre la enseñanza del arte, y en un centro de reflexión, producción e investigación artística. Fue un espacio de intercambio y confrontación que terminó aglutinando a un significativo cuerpo de artistas e intelectuales comprometidos con la tradición cultural local y con los criterios de avanzada de la cultura contemporánea [...]". Brito hace énfasis en el modelo pedagógico que sustentó el proyecto, cuyos resultados se expresaron a través de la práctica artística ejercida por sus egresados en el contexto del país.

En otra dirección el crítico y profesor Félix Suazo hace mención a su labor en el campo de la investigación artística, desplegada en la Universidad Nacional Experimental de las Artes (UNEARTE) en Caracas, Venezuela. Para ello establece dos posibilidades: "[...] Cuando se investiga *sobre* el arte, el analista se aproxima a un hecho consumado o en desarrollo, exterior a su propia experiencia. En cambio, cuando se investiga *desde* el arte, dicho proceso se realiza al interior de la actividad creativa y está condicionado por variables subjetivas (vocación, motivación)".

Por su parte, el profesor y artista Mario Vélez, quien actualmente es decano de la facultad donde enseña su colega Carlos Arturo Fernández, se detiene en aspectos históricos alrededor de la formación y evolución de dicha escuela, haciendo énfasis en las cercanías y diferencias entre los roles que desempeña el artista en calidad de formador e investigador de los procesos artísticos.

El también profesor y artista Cristian Gómez nos comenta sobre el proyecto desarrollado en la Universidad de Chile, caracterizado por pensar acciones participativas que forman parte de los procesos educativos. Sobre ello nos dice: "[...] me ha resultado significativo participar de estos procesos de acción y transformación educativa, lo cual ha requerido no solo pensar las perspectivas teóricas y metodológicas para avanzar en prácticas sensibles y estéticas, sino además examinar críticamente los mismos modelos que hemos reproducido [...]".

Por último, una tercera orientación centrada en determinadas disciplinas vinculadas con el arte. Los profesores Hortensia Peramo y Eduardo Morales, docentes de la Facultad de Artes Visuales de la Universidad de las Artes de Cuba, nos ofrecen valiosas consideraciones acerca de la enseñanza de la Historia del Arte (en el caso de Peramo) y de la Estética (en el de Morales). En torno a esta ciencia también reflexiona la profesora argentina Cecilia Fiel.

Para Peramo es importante remodelar el enfoque de dicha ciencia: "[...] emprender la construcción de una Historia del arte universal desde nuestra mirada, desde una nueva epistemología, y a partir de ella, establecer nuevos cánones, sin caer en otra igualmente nociva forma de centrismo [...]". Morales expresa: "[...] El ejercicio pedagógico-docente de la Estética se expresa, entonces, como un ejercicio de adentro-afuera. El adentro: las intimidades, las inmanencias (artísticas, estéticas, pedagógico-académicas, etc.); lo esencial, lo sustantivo, lo subjetivo y el sujeto. El afuera: corrientes, historicidad, paradigmas, devenires, estructuras, expectativas del discurso mismo del arte, de la Estética y de la sociedad [...]".

Las interpretaciones de Fiel completan un conjunto de variables que pueden tenerse en cuenta acerca de las formas de enseñar arte partiendo de diferentes disciplinas que lo toman como objeto de estudio. Sus comentarios trazan una historia concisa de los inconvenientes sufridos en los marcos del Departamento de Artes de la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Buenos Aires, en la búsqueda de un pensamiento estético que responda a las particularidades de nuestra cultura. Siguiendo esta perspectiva, arguye que: "[...] han sido fructíferos y renovadores los aportes desarrollados en los últimos 15 años con la denominada Estética Descolonial al cambiar el eje para una Estética desde América. Pensarnos a partir de una herida colonial implicará un cambio en la subjetividad, la confirmación de una matriz perceptiva acorde a nuestra realidad y también un nuevo recorte de nuestro arte [...]".

Estas tres variables, más que diferenciar los enfoques, los enlaza, aproximándonos al valor de lo transdisciplinar y de lo interdisciplinar, en cuanto a las relaciones entre las diferentes ciencias que integran el complejo cuerpo de los estudios sobre el arte y de aquellas que lo acom-

Panel en el evento teórico sobre la Bienal de La Habana, con Luís Camnizer y Dannys Montes de Oca, 2014

pañan, como sucede con la Sociología, la Antropología y la Etnología, en un momento en el que se contamina cada intersticio del arte y la cultura artística.

Temas como el de la memoria, el documento, la historia y las prácticas sociales, invaden ese mundo, llevando sus fronteras hacia campos que lo impelen a relacionarse con esas ciencias. La amplitud de la vida de la visualidad es otro factor a considerar en cuanto a las formas de creación que emergen y solicitan novedosas interpretaciones en los enfoques sobre el arte.

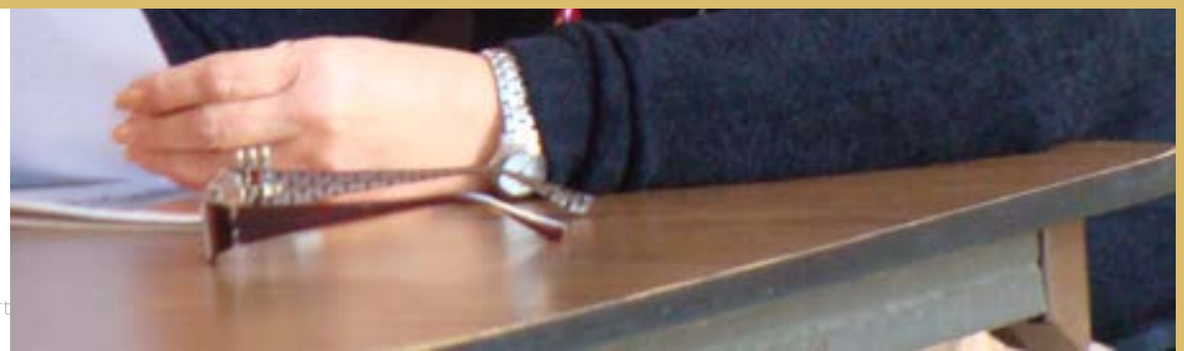
En los textos priman juicios críticos y comentarios vinculados al estado actual y a las formas de supervivencias de estudios sobre el arte y las ciencias que lo tributan. Hay un continuo desfasaje entre lo lógico y lo histórico, entre lo que se nos cuenta y lo que se valora, entre lo que es y lo que deseamos que sea, comentarios y reflexiones que nos animan a seguir leyendo, para conocer algunos finales, aunque estos no sean felices.◆

* Doctora en filosofía, crítica de arte, curadora e investigadora

María de los Ángeles Pereira*

a la Doctora Adelaida de Juan

APUNTES DESDE LA **EXPERIENCIA CUBANA**



Entre los múltiples cruzamientos que se expresan en la relación arte-pedagogía destaca, por su envergadura y complejidad, la enseñanza del arte actual. Se trata de un territorio temático signado por la inmediatez del objeto de estudio donde, por lo mismo, el desempeño docente experimenta el reto de un sostenido pulseo entre el estímulo vivificante de un hacer artístico emergente, ávido de escrutinio, y la carencia de una prudente distancia crítica que solvente la obligada decantación que exige toda sistematización del conocimiento.

Asimismo, enseñar arte actual presupone penetrar a fondo el entramado de relaciones que configuran la existencia de la producción artística abordada, explorando el contexto, las condicionantes, las interconexiones que la afectan. Cierto es que tales aspectos son también de obligada referencia para la comprensión de cualquier otro segmento, lejano o cercano, de la historia del arte. Pero cuando se estudia arte actual, las ilaciones se manifiestan como fenómeno vivo; creadores y gestores son sujetos actuantes de la escena cultural en desarrollo de modo que cuestionan, favorecen o construyen nociones y prácticas que involucran irremisiblemente la formación profesional de la que son tributarios. En consecuencia, enseñanza artística y enseñanza del arte se nutren de las mismas savias; se traslapan, incluso, sobre todo en los marcos del andamiaje teórico y de la investigación. Este ha sido el caso de Cuba a lo largo de una trayectoria casi centenaria.

Apenas iniciada la década de los años 30 del siglo pasado, Luis de Soto, asistido por su incondicional discípula y colaboradora Rosario Novoa, concibió un curso público de Historia del Arte el cual derivó en libro (*Ars*, 1931) "que historiaba el arte desde las posiciones de la vanguardia, lo que no tenía precedentes conocidos en América Latina".[1] El recorrido temático, que lógicamente arranca con la explicación de las ineludibles culturas antiguas (Egipto, Grecia, Roma), arriba en sus últimos capítulos a evaluaciones profundas sobre el cubismo, el futurismo, la abstracción lírica de Kandinski y el neoplasticismo holandés.[2]

Soto creyó fervientemente en la educación popular a través del arte y apostó por ella. Intervino más de una docena de veces en esa fabulosa iniciativa que fue la Universidad del Aire. Sin ápice de menosprecio por la potencialidad de sus radioyentes para acceder al conocimiento y a la comprensión del arte actual, el profesor disertó, entre otros muchos temas, sobre La pintura en el siglo XX, La Escultura desde Rodin y La arquitectura nueva (junio, julio y agosto de 1933, respectivamente). En la alocución sobre escultura estimó los aportes al nuevo concepto escultórico de Arjípenko y de Boccioni, al tiempo que anticipó con excepcional lucidez la dimensión de la obra de Constantin Brancusi, artista prácticamente desconocido entonces en este lado del Atlántico; mientras que al presentar la nueva arquitectura abordó no solamente a los más osados exponentes del movimiento moderno: Pieter Oud, Walter Gropius, Le Corbusier, Mies Van der Rohe, sino que dedicó sendos apartados al novel arquitecto austríaco Richard Neutra, al talento americano de Frank Lloyd Wright, y a los novísimas formulaciones de la joven arquitectura soviética.[3]

El Departamento de Historia del Arte, fundado por Soto y Novoa en 1934, devino plaza de frecuentes y vívidos contactos de algunos de nuestros más destacados artistas de vanguardia con la Universidad de La Habana. Los profesores dieron continuo seguimiento a sus prominentes trayectorias y procuraron conectarla con la singularidad del arte propio de nuestra región. Constátese, por ejemplo, el folleto que promociona la oferta de la Escuela de Verano de 1955, donde se incluye un curso que bajo el rótulo La Producción Cubana y su Significación en el Arte Moderno Americano, anuncia como contenido: "Una visión completa del arte americano moderno con especial énfasis sobre la producción de arte cubano (pintura y escultura). Se considerarán las principales tendencias y los ejemplos más sobresalientes dando al alumno una visión panorámica del arte de nuestro hemisferio y muy particularmente del arte cubano".[4]

1 Roberto Méndez Martínez: *Magisterio de Luis de Soto*, abr. 2012, p. 3 (texto digital). Fuente: CUBARTE.

2 En posesión de la cuarta edición de Ars (revisada y ampliada, 1954) el texto se extiende al análisis de la llamada pintura metafísica de Giorgio de Chirico, al "puerilismo" de Paul Klee y Marc Chagall para concluir con un elogioso análisis del surrealismo a través de "la desconcertante pintura de Joan Miró". No nos sorprende entonces que el profesor haya seleccionado para la portada de su preciado libro la reproducción de uno de los autorretratos de Van Gogh.

3 Digna seguidora de su maestro, en la segunda temporada de la Universidad del Aire, Rosario Novoa dictó conferencias sobre La plástica de hoy (julio, 1949), La plástica cubana (septiembre, 1950), y, Picasso y la revolución en las artes (noviembre, 1951). Véase al cuerpo de anexos de la investigación de Anisley Díaz Torres. "La Universidad del Aire: un espacio para la difusión de los saberes del arte", tesis presentada en opción al título académico de Máster en Historia del Arte, La Habana, Universidad de La Habana, 2017.

4 Programa de la decimoquinta edición de la Escuela de Verano de la Universidad de La Habana (jul.-ag., 1955).

Todo ello explica que, desde su surgimiento en 1963, la carrera de Historia del Arte en Cuba haya privilegiado el estudio del arte nacional, con énfasis en su devenir contemporáneo, y siempre en imprescindible diálogo con sus referentes y equivalentes en el contexto occidental. De esta suerte, las disímiles materias que se ocupan de los procesos artísticos más recientes acaecidos en Europa y en los Estados Unidos, así como en Latinoamérica y el Caribe, han distendido gradualmente sus espacios en los sucesivos planes de estudio.

Por otro lado, habría que convenir en que tamaña atracción por el estudio del arte nacional también es resultante, en no poca medida, de la sostenida pujanza de nuestras artes visuales cuyo nivel de desarrollo se encuentra indisolublemente asociado al sistema de enseñanza artística que rige en el país. En tal sentido es pertinente acotar que la carrera de Historia del Arte en Cuba no es parte formalizada de dicho sistema; no existió en ninguna de las universidades cubanas una Facultad de Bellas Artes que propiciara la coexistencia de la pedagogía artística y los estudios teóricos sobre arte; justo por esa razón, la creación del Instituto Superior de Arte (ISA), a la altura del año 1976, provocó un impacto de mutuo e invaluable beneficio en términos de ensanchamiento y consolidación de saberes en ambas esferas.

Edificio Juan Miguel Dihigo. Sede de la Facultad de Artes y Letras, Universidad de La Habana

La fundación de la enseñanza artística de nivel superior, a través de una Facultad de Artes Plásticas, fue coincidente con un momento de importancia primordial en lo que respecta al perfeccionamiento del diseño curricular de la licenciatura en Historia del Arte en la Universidad de La Habana. Además, ambos programas pedagógicos fueron fraguando sus primeras graduaciones de los años ochenta prácticamente en paralelo al proceso de gestación del emergente movimiento artístico que se perfiló en la Isla a inicios de esa década.

El surgimiento del denominado Nuevo Arte Cubano, de manifiesta vocación conceptual, contó con el respaldo de un

tipo de enseñanza inclinada a favorecer una noción ampliada de artisticidad que, en consecuencia, ponderó "el rol de las ciencias del arte, en particular de la Estética, para ampliar su diapasón a un conjunto de alternativas del discurso contemporáneo sobre el arte". Así lo apreciaba Lupe Álvarez en un texto substancial escrito para el catálogo (*Y la nave Va*...) de la exposición celebrativa de los primeros veinte años de la referida Facultad de Artes Plásticas del ISA, en el que la profesora explicita las rutas a través de las cuales la enseñanza artística allí "elevó a la teoría al lugar de recurso irremplazable para promover reflexiones, y catalizar ideas flexibles de ser concretadas".[5] Esta merecida jerarquización de la teoría no tardó en transmitir sus bondades al ámbito de formación de los historiadores del arte impelidos a acompañar, en osado ejercicio de múltiples funciones gestoras (promoción, investigación y crítica especializada) a aquel movimiento artístico que en breve manifestaría sus enormes resonancias en la cultura nacional.

Facultad de Artes y Letras

En acto de elemental justicia histórica se debe reconocer que tal irradiación dimanó del fluido y orgánico intercambio que, en bilateral concurso, propiciaron insignes docentes de ambos claustros, sobre todo los que se ocupaban de la Filosofía, la Estética y los estudios de arte cubano, latinoamericano y caribeño.[6] Desde un vital diálogo *interpares* se articularon, paralelamente, las plataformas comunes y los vínculos indispensables entre creadores emergentes, estudiantes de artes visuales e historiadores del arte ya graduados o en plena formación.

En lo que atañe a la enseñanza del arte cubano contemporáneo, la experiencia pedagógica desarrollada hasta hoy en la Universidad de La Habana nos permite aseverar que el abordaje de la producción artística de este tiempo no puede circunscribirse a las riberas de una materia en específico, por más actualizado y enjundioso que alcance a ser el contenido que esta abrace. Otras disciplinas, como se explicará más adelante, la complementan con creces. No obstante, la concepción de una asignatura expresamente dedicada al Arte Cubano Actual cobra suma relevancia como colofón de las materias precedentes encargadas de la historiografía del arte nacional. Y es que el saber primario y las motivaciones subsiguientes germinan en el aula.

En el aula, en la clase, se diagraman los itinerarios de hoy como parte de un

5 "Memoria de Nubes", en *Y la Nave Va. ISA: 20 años* (cat.), La Habana, Centro de Desarrollo de las Artes Visuales, jul. 1996, pp. 3-14.

6 Algunos nombres que merecen el más alto reconocimiento están mencionados en el texto de la autora "Más allá de la magia expandida del volumen", incluido en *La soga y el trapecista* (comp. Danilo Vega), Artecubano Ediciones, La Habana, 2017.

María de los Ángeles Pereira preparando clases

continuo no exento de rupturas; es allí donde se entablan las obligadas interconexiones con el contexto cultural propio y con el foráneo, se especula sobre probables relaciones causales, se aventuran tematizaciones y se ensaya una determinada perspectiva de interpretación –nunca excluyente– del proceso histórico artístico reciente, a sabiendas del costo de la aludida inmediatez temporal. La clase es el ámbito primario que alienta la puesta en valor, por parte de los estudiantes, del instrumental teórico metodológico aprehendido para intervenir el objeto de estudio, ahora más que nunca, con ineludible rigor conceptual. La clase ha de ofrecer la información apetecible por todo buen aprendiz y, al mismo tiempo, debe movilizar la iniciativa personal del estudiante e incitar la búsqueda. Ello, con plena conciencia colectiva de que en los territorios del arte actual los verdaderos hallazgos no suelen producirse en la mudez de las bibliotecas, sino en la efervescencia de la praxis cultural, la que obviamente incluye el trato directo con los sujetos creadores y sus obras, sin desestimar –ya sería iluso minimizarlo– el hervidero desafiante de Internet.

A la vez, la enseñanza del arte actual se consuma plenamente mediante la implementación de aquellos otros saberes que deberán ejercitarse a manera de subsistemas de tareas, definitivamente aterrizadas en los escenarios reales en los que se genera y consume la producción artística. Dígase Talleres de Curaduría, de Museografía, de Marketing Cultural, de Relaciones Públicas, de Crítica de Arte. Cualquiera de estas prácticas puede identificar sus respectivos objetos de atención en los más variados universos geográficos y temporales de las artes visuales y del audiovisual. Mas, sin duda, serán la creación contemporánea, la intensa dinámica expositiva que esta suscita, y el sistema institucional (privado y estatal) en el que la misma circula los núcleos temáticos que demandan el grueso de los ejercicios profesionales que la carrera propicia.

La evaluación y/o formulación de propuestas curatoriales viables, el análisis crítico de las estrategias promocionales que desarrollan (o no) las entidades de la cultura, así como el estudio de los canales de gestión comercial, sus carencias y competencias, entre otros asuntos, constituyen incentivos fundamentales para la responsable inmersión de los estudiantes en la escena cultural. Así sucede igualmente con la Crítica en tanto conocimiento e instrumento perennemente aplicable al heterogéneo accionar del historiador del arte, pero que alcanza el colofón del *saber hacer* cuando se concreta como ejercicio escritural desde las aulas. Dicho ejercicio se desdobla en las variadas tipologías y soportes: desde la reseña hasta el texto ensayístico; desde la publicación periódica masiva hasta el catálogo; desde la revista especializada hasta el sitio web o el blog. Y todo ello privilegia como materia prima fundamental (aunque no elusiva de otros muchas pertinencias) el vívido presente del quehacer artístico de la Isla.

Resta ponderar en este bosquejo el papel que, junto a la Crítica y la Teoría, desempeña la Investigación cual pivote, tanto de la enseñanza del arte como de la enseñanza artística de nivel superior. La Universidad de La Habana se precia de haber sabido enrumbar los empeños investigativos de una ostensible mayoría de los historiadores del arte que ha formado hacia los sugestivos dominios del arte nacional. Al paso de varias décadas se ha logrado producir un valioso caudal bibliográfico de inestimable contribución a la historiografía del arte cubano. Destacan muy especialmente –en número y calidad– las fecundas investigaciones dedicadas a temas de ingente actualidad entre las que figuran: agudas exploraciones en el devenir reciente de manifestaciones y lenguajes (grabado, fotografía, escultura, instalación, arte conceptual); estudios sobre recepción y crítica de arte; análisis de acontecimientos expositivos y eventos artísticos de apreciable repercusión y/o visibilidad (*v.g.* Volumen I, Proyecto Castillo de la Fuerza, Salón de Arte Cubano Contemporáneo, Bienal de La Habana); osadas indagaciones sobre el funcionamiento de las más connotadas entidades del sistema institucional de

la cultura artística en el país, y del sistema todo; exámenes de experiencias de gestión y autogestión promocional del arte, y de los complejos entramados de la relación arte-mercado desde la particularidad de nuestro ámbito nacional. A propósito de estos últimos tópicos, es un hecho que la comunidad universitaria se adelanta con creces a revisiones (auto)críticas impostergables que debieran protagonizar otros agentes del campo artístico.

Entre los abundantes ejemplos que ilustran la magnitud de los saldos de las investigaciones consumadas, se ubican aquellos que ponen de relieve esa palmaria relación arte-pedagogía que hemos venido estimando en los predios de la enseñanza del arte actual. Nos referimos a las tesis de licenciatura en Historia del Arte que disertan con excepcional inmediatez acerca de algunas de las más trascendentes agrupaciones y proyectos pedagógicos que han tenido lugar en la Facultad de Artes Plásticas del Instituto Superior de Arte, y más allá, a saber: la temprana irrupción del Grupo Puré, hacia la segunda mitad del decenio de los ochenta; la multifacética práctica del Colectivo ENEMA y de la agrupación femenina 609, sobre todo en los dominios de la *performance* grupal; el intrépido proyecto "Desde una Pragmática Pedagógica" (DUPP), y los subsecuentes ecos, no menos valiosos, expresados en la Cátedra Arte de Conducta, y, en el Departamento de Intervenciones Públicas (DIP). Varias de estas experiencias resultaron magistralmente justipreciadas en una tesis de maestría presentada bajo el título: "Proyectos Arte en acción de reescritura; a propósito de los nuevos proyectos artísticos pedagógicos. Ascendencia y valoración".[7] Quienes en el día a día del trabajo docente usufructuamos estos resultados podemos dar fe de cuánto le han aportado a la actualización y superación cualitativa de la enseñanza del arte actual.

En la base de esta experiencia cubana está el magisterio de quien fuera transmisora directa del legado de sus fundadores: la Doctora Adelaida de Juan. Desde el nacimiento de la carrera de Historia del Arte en Cuba, fue la docente Titular del Arte Cubano y a ella debemos su constante ampliación y actualización. Adelaida superó radicalmente el esclerosado concepto de Arte Mayor o Bellas Artes; incorporó el estudio de la caricatura y del humor gráfico todo, así como de la cartelística y el diseño gráfico en general, calificándole atinadamente como "la belleza de todos los días". El impulso de su bregar investigativo alentó el comienzo de los estudios del arte caribeño, en los que la Universidad de La Habana es pionera internacional. De igual modo, con el mancomunado accionar como investigadora y docente se erigió en iniciadora de los estudios de género en las artes visuales de nuestro país. Nos redescubrió a Martí, ponderando su agudeza y "modernidad como crítico" y su preclara "comprensión de los distintos aspectos del sistema moderno de la producción y el consumo del arte", incluido el Mercado, cuyos beneficios el Maestro supo aquilatar con lúcida anticipación.[8] Adelaida también introdujo la crítica como materia curricular; la ejerció ella misma de manera sostenida y brillante hasta el fin de sus días, y fue la profesora del Taller de Crítica de Arte de treintaisiete promociones consecutivas de historiadores del arte cubanos.

Somos, pues, herederos de una tradición pedagógica que asume el presente del arte como eje inexcusable de su historia. Esto implica tener conciencia de la necesidad de atender de cerca las prácticas artísticas contemporáneas, sin perder de vista la responsabilidad profesional de colocarlas en perspectiva histórica. Seguir actuando, aquí y ahora, en los intersticios de la relación entre el arte y la enseñanza es la misión que nos toca.

Junio 30, 2018 ◆

7 Ver: Danné Ojeda Hernández: "Proyectos Arte en acción de reescritura; a propósito de los nuevos proyectos artísticos pedagógicos. Ascendencia y valoración", tesis presentada en opción al título académico de Máster en Historia del Arte, Universidad de La Habana, 2000.

8 En *José Martí: imagen, crítica y mercado de arte*, Editorial Letras Cubanas, La Habana, 1998.

* Profesora y crítica de arte. Graduada de Historia del Arte. Facultad de Artes y Letras. Universidad de La Habana. Doctora en Artes por dicha Facultad

Historia del arte y teoría
UNA RELACIÓN CONSTRUCTIVA

Carlos Arturo Fernández Uribe*

Se me ha pedido hacer una reflexión acerca de la influencia que tienen los estudios actuales de teoría e historia sobre el programa de la Maestría en Historia del Arte,[1] en la Facultad de Artes de la Universidad de Antioquia (Medellín, Colombia) donde trabajo. Para ello, me parece indispensable contextualizar el desarrollo de este proyecto de posgrado, tanto en el ámbito colombiano como en el propio de la Universidad que lo acoge. Más adelante plantearé algunos de los logros y una breve referencia a ciertas proyecciones e inquietudes teóricas que nos trazamos en el presente.

1 La invitación de David Mateo y Magaly Espinosa para participar en este número de *Artcronica.com* venía acompañada de una doble pregunta: "¿Cómo valora el estado actual de los estudios históricos y teóricos y su correspondencia con los programas de estudio de la especialidad de Historia del Arte? ¿En qué sentido y dirección se encamina su perfeccionamiento?".

CONTEXTO

Quizá los historiadores del arte tenemos la tendencia a dar mucha importancia a los contextos y procesos que conducen a las situaciones actuales; pero no creo que se trate de un "interés historicista" sino, por el contrario, de la convicción de que es necesario entender el origen para poder comprender el presente. A propósito, se pueden recordar las inspiradas palabras de Martin Heidegger: "Origen significa aquí aquello a partir de donde y por lo que una cosa es lo que es y tal como es. Qué es algo y cómo es, es lo que llamamos esencia. El origen de algo es la fuente de su esencia".[2] Por eso me parece indispensable detenerme en este contexto.

Hacia mediados del siglo XX los escritos y discursos sobre artes plásticas logran una presencia hasta entonces desconocida en el contexto colombiano, gracias su difusión a través de revistas y de la reciente llegada de la televisión, se produce entonces un verdadero salto cualitativo.

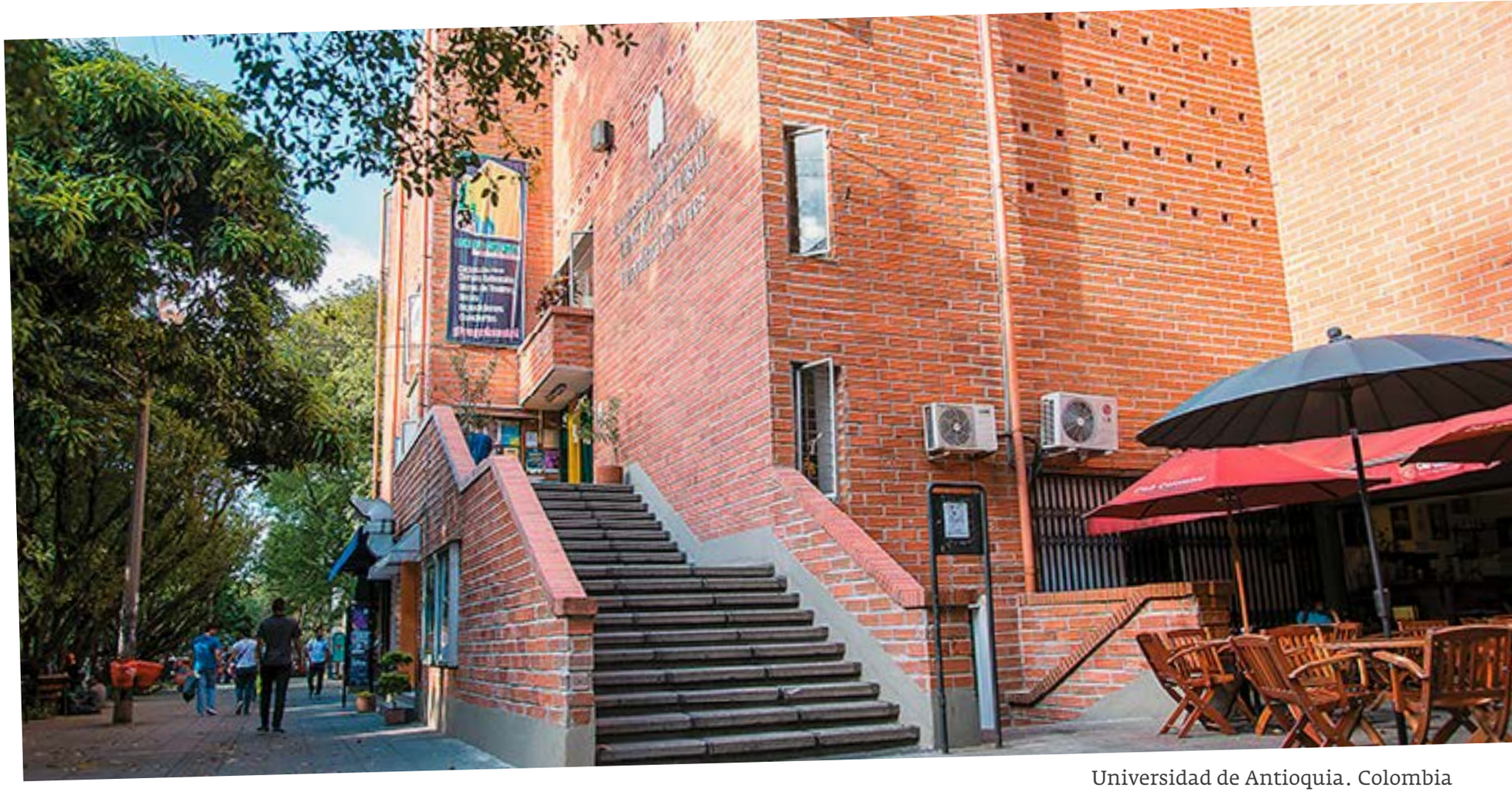
En asuntos historiográficos siempre es peligroso hacer afirmaciones demasiado categóricas, que en muchas ocasiones están basadas en el desconocimiento de fuentes y de archivos que luego vienen a desmentirnos. En efecto, ya a mediados del XIX aparece la primera monografía sobre un artista que se escribe en Colombia, *Noticia biográfica de Gregorio Vásquez y Ceballos, pintor granadino del siglo XVII*, de José Manuel Groot (1859). Sin embargo, cabe afirmar que los temas artísticos solo empiezan a permear la sociedad colombiana más adelante, mediante publicaciones periódicas, entre las que destacan el *Papel Periódico Ilustrado* (1881-1888) y, posteriormente, revistas como *El Gráfico* (1910-1941) y *Cromos, revista semanal ilustrada* (desde 1916). Conviene señalar que, en la actualidad, estos materiales están siendo investigados intensamente y que en ellos se descubren trabajos sobre estética de gran profundidad teórica como, entre muchos otros, los de Baldomero Sanín Cano (1861-1957).

Más adelante se presenta una notable influencia de intelectuales extranjeros. En 1938 llega al país como comerciante, el historiador y crítico austríaco Walter Engel, nacido en 1908; permanece en Bogotá hasta 1969 y se traslada luego a Canadá hasta su muerte en 2005. Engel fue el primer crítico especializado en artes plásticas que hubo en Colombia, atento a todas las exposiciones de la capital y con publicaciones constantes en periódicos y revistas generales y especializadas. En 1943, huyendo de la guerra, llega el polaco Casimiro Eiger (1909-1987) quien, además de ser galerista interesado en el arte moderno y de escribir en los medios habituales, lleva la crítica de arte a la radio. Finalmente, en 1954 llega una joven argentina, Marta Traba (1930-1983), que con su energía y contundencia logrará que las artes plásticas tengan una presencia hasta entonces inédita en el país; sus clases de historia del arte en la recién creada Televisora Nacional de Colombia, siempre en directo, en blanco y negro, intentando que la cámara enfocara las imágenes de sus libros de arte, siguen siendo un antecedente imborrable para la enseñanza de estas disciplinas entre nosotros. Y paralela a la actividad de Marta Traba, pero no siempre dependientes de ella, vendrán procesos como la creación de museos de arte moderno, la revitalización del Salón Nacional, la presencia de los nuevos artistas en el ámbito internacional, la aparición (y desaparición) de nuevas revistas, la multiplicación (y desaparición) de galerías, y las grandes bienales de Medellín y Cali. En síntesis, en la primera parte de la segunda mitad del siglo XX se produce un verdadero salto cualitativo en lo que se refiere al interés por las artes plásticas en Colombia.

Sin embargo, sería necesario afirmar que, en el medio académico y universitario, la disciplina de la Historia del Arte no gozaba de igual vitalidad y presencia. En general puede afirmarse que hasta la década de los años ochenta, en algunas universidades (y no ciertamente en la mayoría de ellas) existían cursos de historia del arte que tenían el carácter de materias complementarias dentro de los currículos de Filosofía y Letras, de Arquitectura y Diseño y en algunos pro-

2 Martin Heidegger, "El origen de la obra de arte", en: *Caminos de bosque*, Alianza, Madrid, 1995, p. 11.

gramas de Artes Plásticas. Pero, como es evidente, esa condición de disciplina de apoyo no propiciaba desarrollos conceptuales e investigativos suficientes. Lo mismo que ocurría en muchísimos países occidentales, en Colombia no existía una carrera de Historia del Arte; de hecho, habrá que esperar hasta 2013 cuando la Universidad de los Andes, en Bogotá, ofrecerá el primer programa de pregrado en esta disciplina.



Universidad de Antioquia. Colombia

En esta breve reflexión no es posible entrar en el análisis de los estudios estéticos en Colombia que, en el espacio universitario, estaban, como es lógico, vinculados con las carreras de Filosofía en las cuales, al menos hasta el paso de los setenta a los ochenta, tenían un peso predominante los planteamientos kantiano y marxistas.

Sin embargo, la necesidad y las posibilidades de la disciplina de la Historia del Arte presionaban por desarrollos ulteriores. Y así, en 1989, la Universidad Nacional de Colombia, en su sede de Bogotá, abre la Maestría en Historia y Teoría del Arte, la Arquitectura y la Ciudad, que fue la pionera en el país. En 2001 se inicia la Maestría en Historia del Arte en la Universidad de Antioquia, en Medellín, que desde 2012 se ofrece simultáneamente en la ciudad de Cartagena de Indias, en extensión a la antigua Escuela de Bellas Artes (hoy Institución Universitaria Bellas Artes y Ciencias de Bolívar). En 2009 la Universidad Jorge Tadeo Lozano, de Bogotá, abre su Maestría en Estética e Historia del Arte. Y, finalmente, la Universidad de los Andes, de Bogotá, da inicio a la Maestría en Historia del Arte en 2017.[3] En cualquier caso con-

3 Adicionalmente existe en Colombia una oferta importante de Maestrías y Doctorados con

viene prestar atención a los nombres de las distintas maestrías, lo mismo que a los lugares en los cuales se desarrollan porque ambos asuntos tienen influencia directa en sus intereses y procesos.

Para completar este contexto es necesario hacer referencia al marco de la Universidad de Antioquia. Nuestro programa de Maestría en Historia del Arte, tras un largo proceso de gestación, se abrió en 2001 teniendo como fundamento la carrera de Artes Plásticas, dirigida a la formación artística. A partir de una reforma curricular de mediados de los años ochenta se introdujo en el programa un área teórica, con una amplia serie de cursos de historia del arte, de estética y de seminarios teóricos; esta área representaba, en cada período académico, al menos una tercera parte del trabajo de los estudiantes que tenían como perspectiva su formación como artistas. El marco teórico de ese planteamiento curricular tenía que ver con los desarrollos posmodernos que habían vuelto a poner sobre la mesa el interés por el museo y la recuperación de la historia del arte. Hasta el presente, la carrera de formación artística en Artes Plásticas de la Universidad de Antioquia es la que más atención y espacio académico dedica a la teoría y la historia, entre todos los programas de su tipo en Colombia. Ese desarrollo condujo, casi naturalmente, a que nos planteáramos la necesidad de un posgrado.

Éramos conscientes, sin embargo, de que no queríamos una maestría "de anticuario", que solo buscara llenar la ausencia de programas de pregrado en Historia del Arte; y para eso sabíamos que debíamos reforzar las perspectivas teóricas. Nos aproximamos entonces al Instituto de Filosofía de nuestra Universidad que nos dio su respaldo para la creación del posgrado. Ese respaldo ha estado representado por algunos profesores y egresados del Instituto que han ofrecido seminarios, han dirigido tesis y actuado como jurados, a lo largo de los 9 grupos que ha desarrollado la Maestría en Medellín y Cartagena. De hecho, se ha generado una circulación entre nuestra Maestría en Historia del Arte y el Instituto de Filosofía, con estudiantes que pasan de un área a la otra. Pero, sobre todo, esa relación ha posibilitado el trabajo de nuestro grupo de investigación de Teoría e Historia del Arte en Colombia, adscrito simultáneamente a ambas dependencias universitarias (Facultad de Artes e Instituto de Filosofía) y que, por su productividad, está catalogado en el sistema oficial de Colciencias (Departamento Administrativo de Ciencia, Tecnología e Innovación) como el más importante del país en su campo.

énfasis en Estética.

DESARROLLOS

Si se tiene en cuenta lo ya dicho acerca de los desarrollos académicos de la Historia del Arte en Colombia, quedará claro que nuestros estudiantes no siempre tienen un conocimiento amplio y profundo acerca de los problemas tradicionales de la disciplina que, también tradicionalmente, determinaban los procesos investigativos. Frente a ello se pueden plantear dos alternativas. La primera es renunciar al intento y aceptar que la Historia del Arte es una disciplina eurocéntrica, válida y posible solo en determinados espacios culturales. La segunda es considerar que, a partir de unas condiciones concretas, comprensibles en perspectivas epistemológicas y de historias pedagógicas particulares,[4] se pueden hacer investigaciones que contribuyen a enriquecer una disciplina que, según creemos muchos, no es europea ni occidental sino esencial-

4 No me refiero solo a los espacios que puede haber tenido la Historia del Arte en nuestro sistema educativo colombiano (donde casi podríamos decir que no ha tenido ninguno) sino, sobre todo, a lo que las manifestaciones artísticas, y las plásticas en particular, han significado en la formación de nuestros niños y jóvenes. Como muchas veces se ha señalado, siempre nos enseñaron a leer textos escritos pero jamás textos visuales; en la era de la imagen, el analfabetismo visual es predominante.

mente humana. No renunciamos al hecho de que, como alguna vez decía E.H. Gombrich, la Historia del Arte es una disciplina tradicional; y ello implica conocimientos que no se pueden dejar de lado si, efectivamente, se quiere investigar en este campo. Así, a modo de ejemplo, solo a quien tenga un conocimiento básico del arte medieval o del arte colonial hispanoamericano se le podrá ocurrir que se pueden avanzar hipótesis acerca de ciertas interpretaciones de obras relacionales contemporáneas, de la misma manera que solo una persona que supiera de arte prehispánico pudo, en su momento, plantear una lectura de Henry Moore hoy muy conocida.

En muchas oportunidades podemos constatar que nuestros estudiantes se encuentran más inclinados a desarrollar reflexiones teóricas que a hacer análisis que involucren la lectura y discusión de obras de arte específicas. Aunque el programa se fundamenta en la convicción de que la obra concreta es documento fundamental de la Historia del Arte, nos encontramos muchas veces con el temor a enfrentar su lectura, de manera que se privilegian trabajos de archivo, de historias de vida, de crítica bibliográfica, de discusión de políticas culturales, etc., y pocas veces aparece la consagrada monografía de artista o la crítica sistemática de un conjunto de obras. De nuevo, en este caso existe la alternativa de convertirse en una especie de caballero medieval que defiende la cruzada de una Historia del Arte tradicional o reconocer que asistimos a una redefinición disciplinar que, de alguna manera, nos obliga a "quemar las naves" y a enfrentarnos con ámbitos desconocidos. Sobra decir que los Estudios Culturales juegan un papel predominante y ha posibilitado estudios fronterizos especialmente enriquecedores (publicidad, arquitecturas populares, estados alterados de conciencia, entre otros).

En ese contexto comprendemos entonces que nuestra propia historia nos enriquece. Porque en un panorama en el cual lo conceptual se ha convertido en "lingua franca" del arte contemporáneo, la familiaridad con la teoría se constituye en la herramienta fundamental para aproximarse al arte, y cierto desconocimiento del pasado se traduce en la posibilidad de una mirada desprejuiciada y transparente sobre la realidad actual.

Sin embargo, procuramos que se mantenga la Historia del Arte como ámbito fundamental de investigación; por ejemplo, no desarrollamos el estudio de políticas públicas en el campo cultural sino el de las prácticas artísticas que se generan al calor de esas políticas. De todas maneras, como es evidente, a veces resulta difícil establecer límites claros entre los terrenos de la estética, de la historia y de las teorías del arte, una situación que entendemos como manifestación de la riqueza del presente.

Quisiera destacar el caso de la Maestría en Historia del Arte que desarrollamos en Cartagena de Indias, un espacio cultural que se ha visto enriquecido por reflexiones de teorías poscoloniales, teorías del Caribe, estudios culturales y orientalismo. Como resultado podemos presentar un conjunto de investigaciones sobre arte del Caribe colombiano que no tiene antecedentes en el país.

PROYECCIONES

Lo mismo que ocurre en cualquier proyecto de formación posgradual, en esta Maestría en Historia del Arte la necesidad esencial que se plantea es la de conservar los niveles de exigencia académica e investigativa. Dado que, en sentido estricto, la mayoría de los estudiantes de la Maestría están vinculados al programa solo durante los dos años de duración de la misma y luego regresan a sus espacios de trabajo, nuestro esfuerzo debe concentrarse en ese corto

período en el cual buscamos acompañarlos en el descubrimiento de ámbitos históricos y teóricos que quizá no conocían antes, al mismo tiempo que exigimos constantes esfuerzos sobre conocimiento de artistas y obras,[5] de análisis y de escritura de textos.

Desde perspectivas teóricas, en estos momentos creemos conveniente insistir en dos aspectos. En primer lugar, profundizar en los problemas de recepción y análisis de la obra de arte, en contextos modernos y contemporáneos, buscando reivindicar la señalada convicción de que ella se constituye en documento esencial de la Historia del Arte. Y, en segundo lugar, reforzar la consideración de la Historia del Arte en cuanto historia, prestando una mayor atención a planteamientos del ámbito de la historia cultural.

Como es claro, el espacio universitario de la formación en Historia del Arte es diferente al de la creación artística, al de la teoría y al ejercicio de la crítica, aunque esté profundamente relacionado con ellos. Frente al empeño por la originalidad o al esfuerzo por avanzar en los límites de la reflexión que nos causan tanta admiración y asombro, los profesores de Historia del Arte estamos constantemente jalonados por la tradición y por el presente. El interés por Bourriaud, por Rorty, por las prácticas artísticas colaborativas, por Dan- to o por el archivo y una extensa lista de etcéteras, no puede permitirnos olvidar a Vasari, a Winckelmann, a Kant y a Hegel, a Benedetto Croce o a tantos otros, a teorías sin las cuales nada de lo que vivimos hoy sería comprensible. Porque es posible que para aproximarse al arte de hoy no sean necesarios Wölfflin o Arnheim, pero sí son indispensables para entender los procesos que nos han traído hasta aquí.

Universidad de Antioquia, Medellín, junio de 2018 ◆

Universidad de Antioquia. Colombia

* Profesor de la Facultad de Artes de la Universidad de Antioquia, Medellín (Colombia). Coordinador de la Maestría en Historia del Arte. Miembro del Grupo de Investigación en Teoría e Historia del Arte en Colombia

5 Aunque no podría plantearse aquí, un asunto de especial interés teórico y conceptual está relacionado con las posibilidades actuales de acceso al conocimiento directo o indirecto de las obras de arte; jamás una generación humana conoció tantas obras de arte como la nuestra. Y eso cambia todo.

ITALE

Saidel Brito Lorenzo*

Hace 20 años, desde agosto de 1998, vivo en Ecuador. Después de residir tres años en Quito, donde ejercí la docencia en la Facultad de Artes de la Universidad Central, me desplacé a la ciudad de Guayaquil. A tan solo una semana de mi llegada me sucedieron dos acontecimientos relevantes: inicié como profesor en la Universidad "Federico Santa María" y me enamoré, súbitamente, de esa inquietante ciudad. Su gente, sus rugidos, su ritmo y sus similitudes con La Habana me hicieron ganar conciencia, por primera vez, de que era del Caribe.

los mejores años

Al año siguiente, en 2002, ocurrieron otros dos hechos trascendentes para mi vida profesional: ingresé como docente en la entrañable Universidad Casa Grande, donde sigo laborando todavía hoy, y me involucré junto a los artistas Xavier Patiño y Marco Alvarado en la creación de una institución superior de enseñanza artística.

En julio de ese año, Patiño presentó la idea como un proyecto artístico dentro de *Ataque de Alas*, proyecto de inserción del arte en la esfera pública implementado por el naciente Museo Antropológico y de Arte Contemporáneo (MAAC). Por sus alcances, que superaban la capacidad operativa del evento, no fue aceptado pero su idea germinó en lo que después sería el Instituto Superior Tecnológico de Artes del Ecuador (ITAE). La escuela fue aprobada mediante resolución del Consejo Nacional de Educación Superior (CONESUP) en febrero del año 2004 y tuvo como promotores al Banco Central del Ecuador y a la Muy Ilustre Municipalidad de Guayaquil.

El instituto propuso inicialmente la carrera de Artes Visuales pero entre el año 2005 y 2007 se crearon las Carrera de Teatro y Producción de Sonido y Música. La misión de la nueva escuela fue formar una generación de artistas que contribuyeran al afianzamiento de la cultura nacional e influyeran directamente en el crecimiento de la escena artística local, regional y nacional con una sólida proyección en el ámbito internacional.

En poco tiempo la institución se convirtió en un espacio de ruptura, forjador de una filosofía particular sobre la enseñanza del arte, y en un centro de reflexión, producción e investigación artística. Fue un espacio de intercambio y confrontación que terminó aglutinando a un significativo cuerpo de artistas e intelectuales comprometidos con la tradición cultural local y con los criterios de avanzada de la cultura contemporánea.

Los presupuestos teóricos-metodológicos del ITAE provinieron de los diversos enfoques pedagógicos originados en la permanente e histórica tensión entre el arte y su enseñanza. El diálogo fecundo que entabla el arte con la enseñanza artística se alojó en los procesos formativos del Instituto. A los estudiantes se les habilitó en los principales dominios de su profesión; se les familiarizó con múltiples enfoques históricos y claves culturales desde el inicio de su carrera, lo que les permitió adquirir capacidades discursivas y vastas referencias culturales. El ITAE potenció en el educando el desarrollo de procesos de autoconciencia creativa y fraguó miradas críticas e interpelantes en relación con el arte; también cobijó en sus mallas curriculares saberes y técnicas tradicionales, generando habilidades y destrezas que ensancharon tanto el pensamiento estético de los alumnos como el entendimiento de los lenguajes artísticos y sus posibilidades expresivas.

Instituto Superior Tecnológico de Artes del Ecuador (ITAE)

La efectividad del Modelo Pedagógico del ITAE, estuvo en la capacidad que adquirieron los estudiantes para convertir en valor de uso las diversas genealogías

ITAE

estéticas, y que estas, se plegaran a los propósitos de sus investigaciones artísticas. Para ello, fue imprescindible el entendimiento del arte como constructo cultural, así como poseer una plataforma teórica y crítica que le permitiera al alumno manejar con solvencia –tanto en las técnicas como en las ideologías que lo conforman –los distintos lenguajes aprendidos.

El Instituto cristalizó un modelo pedagógico que concibió la creación artística como algo enseñable, desactivando la idea de gremio que comúnmente abrigan las disciplinas tradicionales del arte, y desde prácticas interdisciplinares, formó a artistas con capacidad de ubicarse con coherencia en el tejido cultural y de elegir eficientemente sus posibilidades creativas frente a una determinada tradición.

El plan de formación se cobijó en postulados que apuntaban hacia concepciones expandidas del arte, sedimentando en los alumnos procesos analíticos y creando un ambiente de investigación que promovió la curiosidad, el trabajo y la ansiedad por la conquista de nuevos territorios a través del arte.

Los procesos formativos del ITAE operaron con solidez y coherencia, tanto en el plano docente como en las áreas de vinculación con la comunidad e investigación. La complejidad de su propuesta formativa se sustentó en el trabajo transversal de los diversos componentes de la institución, en sus valores, en el rigor de los procesos internos y en la cohesión de la propuesta académica.

El rol de los docentes fue un elemento capital. Ellos fueron los encargados de involucrar a los alumnos en la búsqueda de procesos creativos de avanzada y apuntalar, durante los distintos tramos formativos, las preguntas cardinales que guiaron la experimentación artística y la consolidación de su trabajo personal. Una fortaleza del claustro fue la presencia que mantenían como artistas o intelectuales en la escena cultural. Esto les permitió que su quehacer académico estuviese avalado por su trayectoria artística, lo que le aportó riquezas adicionales al proceso formativo de los estudiantes. El claustro, conformado por creadores provenientes de distintas generaciones artísticas y con diversas concepciones ideo-estéticas, incorporó además a artistas recién graduados de la institución.

El Instituto cristalizó un modelo pedagógico que concibió la creación artística como algo enseñable, desactivando la idea de gremio que comúnmente abrigan las disciplinas tradicionales del arte. La evidencia está en cómo los artistas formados en sus predios han sido capaces de ubicarse con coherencia en el tejido cultural y de elegir eficientemente sus posibilidades creativas frente a una determinada tradición.

El ITAE, por su accionar, se posicionó como institución de alto desempeño dentro del contexto de la educación superior ecuatoriana. Sus carreras se constituyeron en un referente inobjetable de la enseñanza artística nacional.

El mayor aporte del Instituto fue la gestación de una nueva generación de artistas; de sus aulas afloraron un número significativo de creadores que constituyen hoy una masa crítica con gran protagonismo en los circuitos profesionales de la cultura nacional. Los alumnos del ITAE alcanzaron más de 110 premios y menciones en los salones y bienales de la ciudad y el país, lo que confirma la excelencia académica propugnada por la institución.

La existencia del ITAE estuvo marcada por la dificultad y la persistencia. Su rol educativo fue enriquecido e interpelado por su propia proyección artístico-cultural. Ese fue uno de sus sellos institucionales: ser un espacio construido por creadores que, como fin último, buscaron fomentar procesos creativos que apostaran por un compromiso permanente con su tiempo y su cultura.

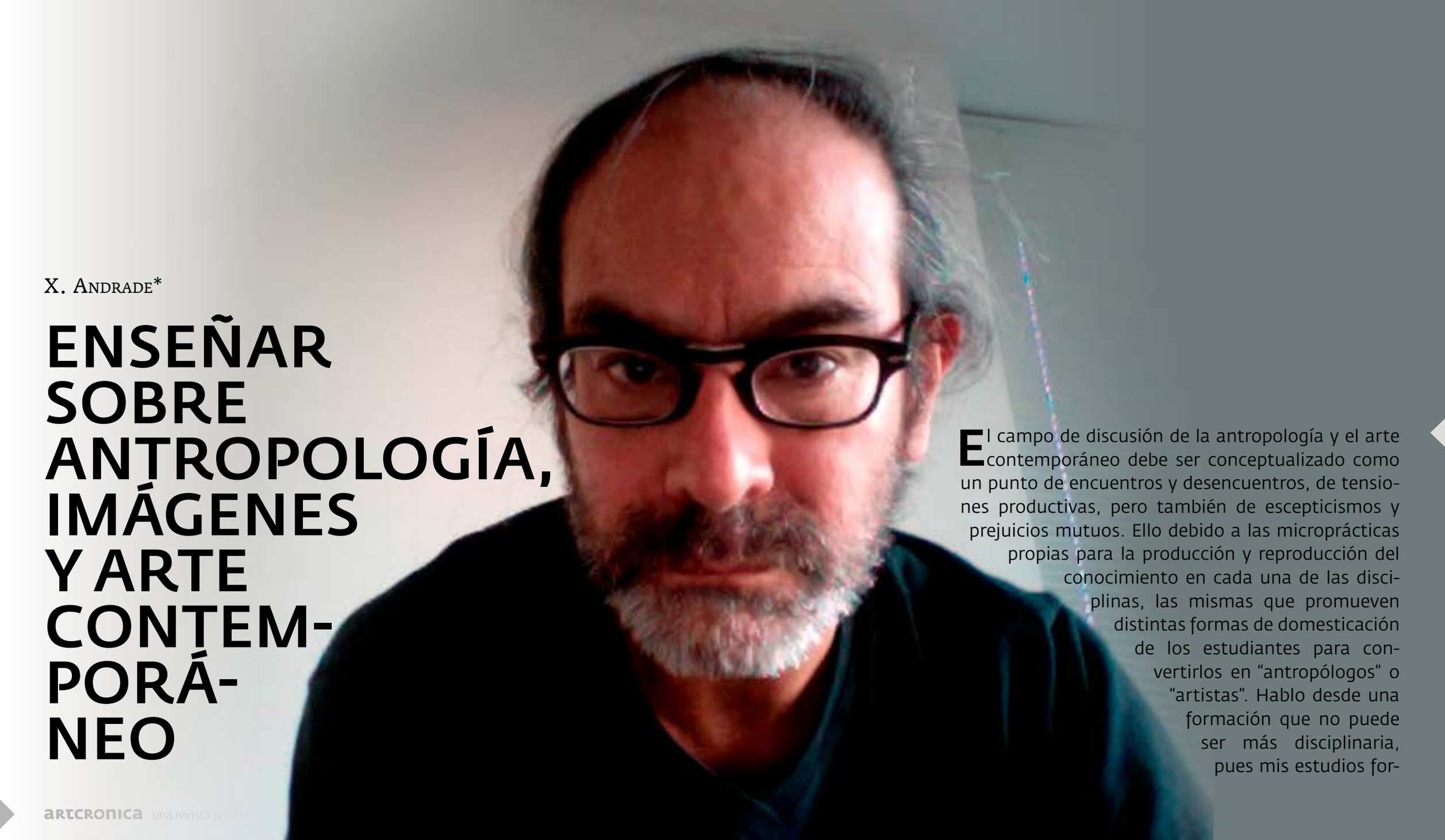
A finales del 2015 y a inicios del 2016, trece años después de su fundación, las carreras del Instituto fueron absorbidas por la naciente Universidad de las Artes creada por el Gobierno Nacional. La adscripción del ITAE a la Universidad, firmada por mí en calidad de Rector de la institución, marcó el final de un proyecto en el cual un importante grupo de artistas e intelectuales de la ciudad dejamos nuestros mejores años.

Vía a la Costa, julio de 2018 ◆

* Profesor y artista. Graduado de la Facultad de Artes Visuales. Universidad de Las Artes, Cuba. Máster por la Universidad de Cuenca y la Universidad Casa Grande. Ecuador

X. Andrade*

ENSEÑAR SOBRE ANTROPOLOGÍA, IMÁGENES Y ARTE CONTEMPORÁNEO



El campo de discusión de la antropología y el arte contemporáneo debe ser conceptualizado como un punto de encuentros y desencuentros, de tensiones productivas, pero también de escepticismos y prejuicios mutuos. Ello debido a las microprácticas propias para la producción y reproducción del conocimiento en cada una de las disciplinas, las mismas que promueven distintas formas de domesticación de los estudiantes para convertirlos en "antropólogos" o "artistas". Hablo desde una formación que no puede ser más disciplinaria, pues mis estudios for-

males han sido exclusivamente en antropología. Tomé un giro, no obstante, hacia cuestiones de imagen en los años noventa, cuando cursaba mis estudios doctorales.

Atendí clases en The New School For Social Research por razones políticas y emotivas. Políticas por la tradición neomarxista de la escuela y su historia de universidad creada en el exilio para cobijar a intelectuales europeos que escapaban del fascismo. Su misión era formar a la clase obrera y, así, aportar a la democratización de la educación. Mis razones emotivas tenían que ver no solamente con mi idealización del paisaje arquitectónico de Nueva York –la meca para alguien quien, como yo, conducía investigaciones primordialmente sobre temas urbanos, con los cuales escapar a la modorra de la tradición andeanista en antropología–, sino con el curioso hecho de que Camilo Egas, un artista ecuatoriano (mi país de origen), había sido Decano de Artes en The New School... por un par de décadas, en un momento glorioso de la escuela. Sus años en esa ciudad continúan resultando enigmáticos para mí y, solo recientemente, documentalistas ecuatorianos han logrado empezar a desbrozar el legado del maestro durante ese período.

A mediados de los noventa, la antropóloga Deborah Poole, experta en temas de construcción histórica de la imagen y los discursos raciales en el área andina, me ofreció gentilmente la posibilidad de estudiar con ella mientras estaba produciendo su crucial libro *Vision, Race, and Modernity: A Visual Economy of the Andean Image World* (1997). Paralelamente, para mi fortuna, varios maestros estaban reflexionando acerca de las visualidades. Así, Johannes Fabian brindó un seminario sobre pintura vernacular y memoria en Zaire donde discutía, básicamente, su transición desde una posición etnográfica clásica (la del interlocutor y observador de un "otro") hacia la de comisario y curador, para hacer justicia al trabajo de su principal informante, el pintor Tshibumba. Steven Caton, por otra parte, trabajaba su "etnografía de una película" sobre *Lawrence of Arabia*.

Desde distintas perspectivas, todos estos profesores estaban lidiando centralmente con imágenes. Deborah, desde las economías visuales y la fotografía; Fabian, desde la curaduría sobre pintura (aunque él no lo reconociera necesariamente así al momento de escribir "Remembering the Present", su trabajo con Tshibumba); Caton, preguntándose como antropólogo sobre cine de ficción. Otras influencias cercanas, por hallarse en el circuito de las escuelas de antropología en Nueva York fueron Fred Myers, experto en pintura ritual entre los Pintupi de Australia, y Michael Taussig, quien escribiría en los noventa cuatro de sus más célebres contribuciones: *The Nervous System*; *Mimesis and Alterity*; *The Magic of the State*, y *Defacement*, incorporando el problema de la imagen de manera creativa y desafiante.

Muchas de estas clases eran atendidas por artistas y diseñadores interesados en antropología. Eso, para mí, hizo una diferencia. Este momento coincide con el "giro etnográfico" en el arte contemporáneo bautizado así por Hal Foster en 1995. Un aspecto de dicho giro es que, efectivamente, los artistas volvieron sus ojos a la antropología por distintos motivos, y, felizmente para mí, así empecé a colaborar con artistas y galeristas en Nueva York, y a consolidar mi interés por el campo de la antropología visual. Mi tesis doctoral fue sobre temas de pornografía política.

En 2004, años después y de regreso a Guayaquil, inicié mis propias intervenciones en circuitos del arte mediante una entidad apócrifa, Full Dollar, pues me parecía lógico y necesario para mí hacer etnografía contaminada con las prácticas del arte. La academia me parecía anodina, la producción textual aburrida y limitada en un contexto en que no existen siquiera escuelas de antropología. El arte me ofrecía la posibilidad de llegar a otra gente y de repensar las formas de hacer etnografía.

Empecé a enseñar una clase de proyectos y otra de antropología visual en una escuela de arte que ayudé a fundar en Guayaquil en esos años, el ITAE. Era la primera vez que tenía frente a mí estudiantes de arte y no de antropología. La experiencia fue inmensamente productiva. Me sirvió para discutir proyectos artísticos desde la antropología y mapear lo poco que se había hecho hasta el momento en esta segunda disciplina como intervenciones en arte. Debí enfrentar el poco manejo de lectura por parte de mis estudiantes como una limitación estructural. Hice varias traducciones del inglés al castellano para facilitarles acceso a cosas claves. No obstante, la

sintonía de los estudiantes con tareas de investigación y preguntas antropológicas fue inmediata en buena parte de los casos. Mi interés por temas de lo popular y la renovación espacial en una ciudad dramáticamente transformada por un adefesio (y ambicioso) proyecto de esa índole, pudo sintonizarme con mis estudiantes y con un circuito de fotógrafos, diseñadores y artistas que guardaban intereses comunes. Empecé a pensar mis clases menos en términos de un seminario y más como espacios laboratoriales, de definición, avance y discusión de proyectos fundamentados en la investigación.

Con las experiencias acumuladas como profesor, investigador e ilegítimo artista, me trasladé a Quito y fundé, en 2008, el primer programa de maestría en antropología visual en Latinoamérica. Esto fue en FLACSO-Ecuador y el programa todavía existe, aunque ahora vende gato por liebre (las versiones más conservadoras en discusiones contemporáneas sobre la antropología de la imagen, las del documental etnográfico, terminarían desnaturalizando enteramente mi concepto). Desde su inicio mi estrategia fue reclutar una cuarta parte de artistas en cada convocatoria anual de entre los aplicantes de toda la región. Para contextualizar, estamos hablando de 5/20, idealmente. Una cuarta parte sería de antropología, otra de cine y/o comunicación, y la última, de otras disciplinas.

A pesar de lo multidisciplinario de los grupos de estudiantes, el proyecto pedagógico debía partir de la consolidación de un corazón disciplinar en antropología y etnografía y, luego, de expandir el trabajo hacia terrenos más experimentales que, idealmente, fueran más allá de la pesada tradición del documental etnográfico y envolvieran estrategias derivadas de los mundos del arte. La misión era, primero, formar antropólogos de todas maneras. Un seminario anual sobre antropología y arte contemporáneo fue establecido, así como un taller de investigación permanente sobre estos temas para que los estudiantes desarrollaran sus proyectos a profundidad.

Los resultados de esa experiencia, después de atendidos más de un centenar de estudiantes provenientes de México hasta Argentina –mientras estuve vinculado a la misma entre 2008 y 2015–, fueron una mezcla. Por un lado, varios artistas que pasaron por el programa posteriormente marcaron una diferencia en escuelas de arte locales, introduciendo prácticas de investigación, temas antropológicos y concepciones que han servido para renovar las pedagogías del arte. Más allá del oficio y más acá del trabajo conceptual y de la sistematicidad de la investigación.

Por otro lado, debí expulsar a algunos por prácticas de plagio académico. Evidentemente, la "apropiación" es una estrategia positivamente sancionada en el arte. No así, se supone al menos, en el de las ciencias sociales. El abanico de respuestas y efectos –entre estudiantes artistas contaminados productivamente por la antropología y quienes fueron incapaces de lidiar con las microprácticas de producción de conocimiento académico, con su fuerte dependencia en el dispositivo textual–, habla claro de las tensiones que desatan el transitar las fronteras que vengo discutiendo.

En nuestras latitudes, escepticismo y prejuicios pueblan el campo de la academia antropológica sobre estos cruces, después de veinte años de constitución de un campo prolífico, ahora, de debates

Universidad de Los Andes. Bogotá. Colombia

entre antropología y arte contemporáneo, un campo que se ha movido de la tradicional consideración del arte como objeto de estudio hacia la antropología-con-arte, la antropología de la imagen y la etnografía crítica de los mundos del arte. A diferencia de cuando inicié mi trabajo pedagógico en estos temas, hoy es mucho más factible incorporar a mis programas trabajos de antropólogos que hacen arte, por ejemplo y, sin duda, el "giro etnográfico" se ha expandido a nivel global con programas especializados en arte relacional o como práctica social.

Hablando de nuestra región, en 2015, en Lima, la Pontificia Universidad Católica del Perú organizó un encuentro que, por el interés que despertó y el número de ponencias presentadas, da cuenta de los flujos que están ocurriendo. Fred Myers y George Marcus asistieron y, en un sentido, el evento fue un homenaje a los veinte años de la publicación de su emblemático volumen *The Traffic in Culture: Refiguring Art and Anthropology* (1995). El mismo que incluyó, por primera vez, el mencionado texto de Foster sobre el "giro etnográfico".

Enseñar en el territorio fronterizo de la antropología y el arte contemporáneo

X.Andrade impartiendo clases

plantea una serie de desafíos pedagógicos. Para empezar, hay que cuestionar la centralidad del texto como dispositivo privilegiado para el conocimiento. Eso supone que los proyectos e intervenciones de los estudiantes deberían usar otros dispositivos, prácticas y estrategias traficados desde los mundos del arte. Artistas y antropólogos, al mismo nivel, forman parte del programa a discutirse. Incluyo desde artistas que hacen teoría crítica sobre el arte, como Luis Camnitzer, hasta aquellos que desarrollan investigación sistemática y llevan hasta las últimas consecuencias la idea de proyectos, como Antoni Muntadas, Rogelio López Cuenca y otros. Prácticas curatoriales informadas por antropologías de lo popular, como las de Gustavo Buntinx y Ticio Escobar, son igualmente esenciales.

De particular interés para mí es posicionar centralmente recursos legitimados en los mundos del arte y que, en cambio, son de facto censurados en las ciencias sociales. Ironía, sarcasmo, apropiación, copia, parodia y humor son estrategias que me ayudan a reventar la corrección política de la antropología, a empujar los límites de las discusiones sobre ética y política en la representación de la otredad, y a refrescar las posibilidades del quehacer etnográfico.

No hay recetas para estos tráficos y, operando desde la antropología y la academia –desde 2016 en la Universidad de Los Andes, Bogotá– debo lidiar con su proverbial iconofobia. El desafío, por tanto, es ayudar a pensar las imágenes incorporándolas orgánicamente al oficio de la antropología, no solo como objeto, esa siempre es una posibilidad, sino como parte del método etnográfico: desde la visualización de los datos –y por ello mi interés por el trabajo del artista neoconceptual Mark Lombardi sobre fuentes secundarias, hasta el pensar la etnografía como una práctica curatorial caracterizada por formas de trabajo de campo que tienen lugar en laboratorios, festivales, galerías o museos de acuerdo con las discusiones que ya vienen avanzando, desde distintos ángulos.

Colegas tales como George Marcus, con su idea de "para-sitios etnográficos"; Tarek Elhaik sobre diseño curatorial del trabajo de campo; Nikolai Ssorin-Chaikov sobre conceptualismo etnográfico; Arnd Schneider, sobre apropiación y participación, Roger Sansi sobre teorías de intercambio y arte relacional, y Elizabeth Povinelli, con su proyecto de documental colectivo, entre algunos otros, son autores de interés para ampliar la crítica sobre el quehacer etnográfico y sus posibilidades.

La reciente atención a las contribuciones antropológicas derivadas de las prácticas artísticas de Marcel Duchamp, avanzadas en la región por curadores tales como Rafael Cippolini, atestiguan acerca de las posibilidades de nuevas formas de pensar lo que se hace, y cómo se enseña en antropología. Las nociones de inscripción, destacadas por Cippolini en la obra duchampiana, me parecen esenciales para reflexionar sobre intervenciones etnográficas.

En la práctica, creo que lo que he hecho en estos años en mis clases es reemplazar un tótem o un esquema de parentesco por un urinario. Y creo que, finalmente, ha llegado el momento de posicionar ese tipo de intercambio en la academia. Lo hago a contracorriente de las fijaciones antropológicas sobre el ritual, la otredad, lo indígena y temas de esa índole. El principal enemigo de la antropología de la imagen, después de todo, es la antropología. Y ese es el punto de partida para invitar a mis estudiantes a cruzar ciertas fronteras.

Estoy mucho más comprometido con una antropología sobre la vida social de las imágenes, incluyendo primordialmente las del arte contemporáneo y los objetos en el capitalismo tardío. Eso es lo que intento trasmitir. Y, conforme al trabajo que he venido desarrollando con Full Dollar desde 2004, también brindo espacio al amplio legado de las entidades paródicas, empezando por el Colegio de Patafísica y la crítica institucional como una forma de ridiculizar las propias pretensiones de la academia y sus formas de construcción de capital simbólico, cada vez más homogenizadas para el beneficio solamente del capital corporativo y de la "cultura de la contabilidad" en las universidades. ◆

* Ph.D. The New School For Social Research
Profesor Asociado. Universidad de Los Andes, Bogotá, Colombia

NUEVOS MEDIOS Y ENSEÑANZA EN CUBA

espacios de inserción

Cristina Figueroa*

Con la llegada del llamado arte de los nuevos medios, a finales del siglo XX, se comenzó a experimentar una ruptura en la forma de producir y consumir el arte contemporáneo, ya que se trataba de un arte que no necesitaba de los canales de trasmisión, validación ni comercialización establecidos, sino que buscaba crear su propia transferencia de conocimientos. En esta búsqueda, los nuevos medios encontraron en las nuevas tecnologías digitales y los medios de comunicación, las llamadas TIC,[1] el basamento idóneo para su desarrollo.

Otro de los cambios interesantes fue que la mayoría de los primeros artistas de los nuevos medios no provenían de las academias de arte, sino de centros de investigación o laboratorios, y eran ingenieros o informáticos, tampoco trabajaban bajo la protectora soledad de sus estudios, sino que se unían en grupos interdisciplinarios y convertían la práctica en un coordinado ensamblaje de conocimientos compartidos.

La llegada de los nuevos medios fue tan repentina que su propia definición comenzó a experimentar confusión desde los inicios. La naturaleza híbrida de esta práctica artística se convirtió, simultáneamente, en ventaja y desventaja. Si

1 TIC: Tecnologías de la Información y la Comunicación, fueron el detonante de la "Revolución Digital del siglo XX", también llamada la "Tercera Revolución Industrial".

Fidel García. *Socialización*. Obra en proceso, 2017-2019. Estructura de aluminio a escala real de 3 x 2 x 1 m preparada para soportar temperaturas entre 0 y -50 grados Celsius, y provista de un sistema autónomo de energía solar y servidor encriptado con comunicación a internet vía satélite; software de comunicación en la Deep Web. Montaje en la Exposición Bodas de Oro. Estudio Figueroa-Vives/ Embajada de Noruega.

bien esa inestabilidad teórica la beneficiaba al convertirla en algo novedoso, que se reinventaba continuamente, la constante obsolescencia de la definición terminó por abrumar a muchos que prefirieron echar en el mismo saco cualquier arte de bases tecnológicas, sin tener en cuenta un importantísimo detalle: no todo arte que utilice la tecnología es invariablemente arte de los nuevos medios.

La tecnología siempre ha estado en función de las prácticas artísticas, ya sea desde la modernización de los instrumentos con los que son producidos (herramientas, cámaras, computadoras, etc.), hasta los medios con los que son reproducidos (imprenta, Internet, reproductores, etc.), pero una cosa muy diferente es el arte que usa la tecnología y otra el arte cuyas bases conceptuales y morfológicas han sido creadas desde el universo tecnológico.

Tomemos, por ejemplo, el tan conocido dilema entre"arte en red"y"arte en la red". La investigadora y curadora de nuevos medios del Whitney Museum de Nueva York, Christiane Paul, en su conocido libro *Digital Art*,[2] dedica dos capítulos para diferenciar este conflicto: "Tecnología digital como herramienta" y "Tecnología digital como medio". En el primer caso especifica que no todas las obras que hacen uso de las tecnologías digitales reflejan necesariamente la estética de la tecnología ni hacen un *statment* sobre ellas (arte en la red), sin embargo el uso de las tecnologías como medio artístico implica que la obra utiliza exclusivamente las plataformas digitales de producción y explora las posibilidades inherentes de las misma (arte en red).

En este sentido, Christiane Paul prefiere referirse al arte digital, ya que considera el calificativo nuevos medios como una "sombrilla" en la que se ampara la Academia para reducir y simplificar conceptos, y bajo el cual se guarecían en un inicio el cine, el video, el arte sonoro y todo tipo de formas híbridas a la cual la crítica y la institución no encontraban respuesta.

Por suerte, este tipo de disquisiciones teóricas cada vez va tomando rumbos menos desprejuiciados que permiten a la práctica navegar libremente entre diferentes terminologías y áreas del conocimiento sin depender de las manidas etiquetas. Actualmente la Academia y la crítica han optado por trabajar de forma más inclusiva los nuevos medios y referirlos como intersecciones entre arte, ciencia y tecnología, permitiendo una visión más global de estas prácticas que cada día se reinventan y actualizan a la misma velocidad, o más, de las tecnologías.

En Cuba, sin embargo, aún nos encontramos en la primera fase conceptual del dilema. En nuestro contexto hay un conocimiento muy limitado sobre estas prácticas, dado por disímiles factores: el atraso tecnológico que afecta desde nuestra vida diaria hasta las herramientas de trabajo y producción artísticas; la desconexión y el poco acceso informacional que por muchos años hemos tenido y que solo ahora comienza a mejorar, y una férrea tradición académica en nuestros institutos de arte en los cuales aún disciplinas como la fotografía y el video no están establecidas, sino operan como talleres de formación. Visto de esta forma es entendible por qué ha sido difícil arraigar los nuevos medios en nuestro contexto.

Igualmente, una de las mayores dificultades del arte de los nuevos medios en Cuba ha sido la poca pregnancia entre los críticos, los cuales han tratado de interpretar esta práctica conectándola con la larga tradición de la historia y la teoría del arte. Pero es precisamente aquí, según mi opinión, donde estriba el fallo: no podemos evaluar a partir de las mismas herramientas y los libros de texto, las prácticas que se mueven dentro de un rango de acción desconectado precisamente de la tradición. La tradición ya no es lo que importa, sino el pensamiento rizomático, la jerarquía de conocimientos y las plataformas simultáneas.

Otro error común y que, por fortuna cada vez más va siendo erradicado, es incluir el videoarte dentro de las categorías de los nuevos medios. El videoarte, desde los años sesenta, allanó el camino hasta que fue catapultado hacia el mainstream del arte contemporáneo, y ya ha pasado a ser una manifestación establecida con la cual la Academia y la crítica se sienten cómodas.[3] Ejemplo de esto es como actualmente

2 Christiane Paul: *Digital Art*, Thames & Hudson, Londres, 2003.

3 El investigador Stephen Wilson en su libro medular *Information Arts* hace referencia a otras prácticas que han tenido el mismo destino, como los gráficos por computadora, la animación digital, el modelado tridimensional, el video digital, la multimedia interactiva y el arte web. Stephen Wilson: *Information Arts. Intersections of Art, Science and Technology*, The

en algunas academias el videoarte es estudiado como visión histórica del *Media Art*.[4]

No obstante, en nuestro país (específicamente en la capital) se están desarrollando algunas acciones en el campo de la educación para expandir estos conocimientos. El ejemplo más conocido es el de la Cátedra de Nuevos Medios del Instituto Superior de Arte de La Habana (ISA),[5] una iniciativa del artista (entonces profesor de la institución) Lázaro Saavedra que pudo ser materializada en el año 2007 por el también artista y profesor Luis Gómez, luego de varias presiones al ISA acerca de la necesidad de crear un espacio que al menos teóricamente respondiera al creciente interés por la aplicación de los nuevos medios, disciplina no comprendida entre los planes de estudio.[6]

Esta Cátedra buscó cubrir un vacío informacional y dotar al estudiante de las herramientas prácticas y conceptuales necesarias para la aplicación de los nuevos medios, basándose en una política de intercambio y circulación de contenidos, obras y programas. Lo importante de este laboratorio fue la máxima de que el artista adquiriera un conocimiento general en el uso de *software* y aplicaciones que le permitieran moverse libremente dentro de los diferentes campos de acción. Con un programa aún en formación y que en los últimos tiempos ha perdido un poco su empuje inicial, este laboratorio no tiene la intención de encaminarse hacia un tipo de producción determinada, sino más bien promover entre los estudiantes la conciencia de abordar los nuevos medios a partir de un enfoque crítico. Aunque no cuentan con las herramientas necesarias para funcionar como laboratorio de creación, sino solo como espacio de crítica y discusión, es identificable el creciente interés entre las más recientes graduaciones de alumnos de arte por la producción de los nuevos medios.

Igualmente provechosas han sido diversas clases o conferencias en algunos módulos de Maestría de la carrera de Historia del Arte y cursos especializados como el impartido en el ISA a propósito del 6to. Salón de Arte Cubano Contemporáneo, en 2014: *Nuevas prácticas. Relación arte, ciencia y tecnología*. El curso por primera vez introdujo, desde una perspectiva histórica, el desarrollo de los nuevos medios internacionales.[7]

Por último, las más recientes acciones han sido desarrolladas por Axis/Visual Lab junto a la Fundación Ludwig que han iniciado el proyecto LAT, en función del desarrollo del arte con tecnología en Cuba. Con un interés multidisciplinar y dirigido a artistas, ingenieros, músicos, diseñadores, arquitectos, etc., LAT se propone desarrollar una plataforma de intercambio y colaboración que potencie más el proceso que el resultado.

Todas estas iniciativas auguran el buen paso del desarrollo de los nuevos medios en nuestro país, tanto desde la creación como desde la recepción y aprehensión por parte del público, la Academia y la crítica. No obstante, aún quedan muchos obstáculos que superar –los conceptuales mucho más difíciles que los tecnológicos– dentro de esta carrera de resistencia que es el trabajar con nuevos medios en Cuba. Por suerte las primeras barreras ya han sido derribadas. ◆

* Curadora e investigadora. Master en Comisariado de Arte y Nuevos Medios por la Universidad LLull y ESDI. Barcelona.

MIT Press, Cambridge, Massachusetts, 2002.

4 Un caso concreto es el Máster en Comisariado de Arte y Nuevos Medios de la Escuela Superior de Diseño de Barcelona (ESDi) y la Universidad Ramón Llull, donde esta es precisamente una de las asignaturas. Recientemente el Máster cambió su nombre a Comisariado de Arte Digital, lo que refuerza la idea defendida por Christiane Paul acerca de la pertinencia del término.

5 Funciona como una cátedra alternativa a la enseñanza oficial, pero lamentablemente aún no constituye una opción oficial de graduación dentro de los estudios de los nuevos medios.

6 El Instituto Superior de Arte de La Habana (ISA) es la única escuela en el país con la más alta formación en arte y, como anotamos con anterioridad, aún no tiene comprendida una disciplina de graduación como la fotografía, por lo que no es de extrañar que el arte de los nuevos medios no exista como disciplina dentro de la licenciatura en Bellas Artes.

7 Tuve la oportunidad de ser invitada por el CDAV para coordinar y programar este curso, el cual tenía por objetivo presentar desde la historia del arte, la literatura, el cine y las ciencias, la inserción de los nuevos medios.

Christiane Paul, autora del libro *Digital Art*

Fragmento de ponencia presentada en el coloquio Arte y Eseñanza Artística. Evento teórico Oncena Bienal de La Habana, 2012

Cómo enseñar la Historia del Arte a los artistas

Hortensia Peramo Cabrera*

El qué y el cómo, contenido y forma de una disciplina, más que inseparables, son interactuantes. Por eso, aunque quería compartir mis preocupaciones encaminadas no hacia el qué enseñar de la Historia del arte, sino hacia el cómo hacerlo, específicamente cuando los destinatarios son artistas en formación, en el intento, irremediablemente, se mezclan los caminos.

Acerca del problema de los contenidos, hace un tiempo tomé nota de lo que le escuché una vez al catedrático

italiano Roberto Antonelli, profesor de la Universidad de la Sapiencia en Roma: "lo que enseñamos son los cánones". Quiere decir, lo importante, lo transhistórico, lo universal, lo cual implica un descarte. Y es cierto: nuestro discurso pedagógico discurre de la mano de los "clásicos": los del pasado anterior a las Vanguardias históricas, los de las Vanguardias, de la posvanguardia y hasta los que ya ostentan esa condición "trascendente" entre los artistas actuales. Este es otro problema, los clásicos o candidatos a cánones del presente, son muy difíciles de focalizar, quizás por su masivo agolpamiento, o porque nos falta la distancia estética, como diría la vieja escuela, o la conciencia de época. Esta dificultad para el ejercicio cualitativo, nos revela que, a pesar de la pretendida muerte del arte, cada día hay más cantidad de arte (que no es lo mismo que más arte, como ya se ha dicho), y hay más cantidad de artistas. Quizás la tarea de determinar los clásicos se hace más compleja también por el inclusivismo que proporciona Internet y facilitan las redes sociales, o la limitada decantación que realizan los curadores y las dudosamente imparciales (o justas) coordenadas de la crítica y del mercado.

Instituto Superior de Arte (ISA). La Habana. Cuba

Pero si identificar cuáles son los cánones para guiar nuestra enseñanza ya es un problema, resulta todavía más peliagudo pensar en quiénes los determinan. Aquí entra a jugar su papel la estrategia formativa y, en última instancia, el maestro. Sabemos que todo proceso formativo actúa como un desprendimiento del modelo del poder, sino para garantizar la reproducción, como postularon una vez con escasa o cuestionada fortuna Bourdieu y Passeron, sí al menos para favorecer la alternativa de la continuidad, como parte del ejercicio de la violencia simbólica. Ese poder determina los cánones que le funcionan desde su perspectiva ideo-estética o particularmente ideo-artística, pero gracias a la dialécti-

ca que, tanto como una ley, resulta una muy socorrida salida, dentro de esa estrategia siempre existirá la contradicción, alguna grieta, una actitud de cambio más o menos radical. En un proceso formativo, la fuerza dinamizadora está en el capital humano, tanto en el activador del proceso, el maestro, como en el sujeto del proceso, el estudiante: dador y demandante, no recibidor.

Es sabido que la autoridad del maestro está limitada a su aula, salón o taller, y que debe seguir un programa que, las más de las veces, no es su propuesta, sino la institucional o la institucionalizada. Por encima de las instancias inmediatas, e incluso de la nacional o regional, funciona la institución globalizada, constructora de los cánones y determinadora de lo qué es arte hasta cuál es el arte trascendente, legitimado o legitimable, cuál es el arte "universal", que suele ser, así se ha hecho costumbre y ley, de origen europeo o norteamericano, incluso cuando se admiten los productos de los países calificados en vías de desarrollo, no tanto como propios sino como "internacionalizados" o "desterritorializados".

La academización de los cánones por las instituciones formadoras y el maestro es también una forma de su perpetuación, de ofrecerlo como referencia obligada para emitir e inducir un juicio de valor erudito favorable. Eso es lo que enseñamos. Pero el efecto de esta práctica sobre nuestra producción artística y su percepción puede calar hondo, peligrosamente, en los destinos de nuestro arte (¿no desarrollado? ¿el país o el arte?), y fomente una actitud de desestimación del valor de lo identitario que, quieran o no los encargados de los cánones universales, pervive a pesar de lo globalizado y la masificación que propician las industrias culturales.

Para Latinoamérica parece improbable concebir y enseñar la Historia del arte sin Europa, porque es parte indisolu-

ble de su historia y de sus referentes, también resulta difícil emprender la construcción de una Historia del arte universal desde nuestra mirada, desde una nueva epistemología, y, a partir de ella, establecer cánones, sin caer en otra igualmente nociva forma de centrismo. Cómo sería la Historia del arte que respondiera al modelo de nuestro continente, tendría primero que plantearse si existe realmente este modelo, sobre todo en un momento que parece desgajarse con cierto renacimiento de la derecha en algunos países.

El enfoque discursivo ideo-artístico y pedagógico de hecho está incluido en el resultado de la decantación de propuestas que realice el profesor para seleccionar los cánones por los cuales trazará el hilo conductor del programa de la disciplina y el análisis de sus ejemplos más representativos. Es como la tarea del curador: descartar más que incluir. Pero sucede que este punto de partida responde más a un procedimiento conductista que a la búsqueda y construcción crítica del conocimiento por el estudiante, verdadero aprendizaje, y del ejercicio desprejuiciado del criterio evaluativo. Esta última es la única manera posible de enfrentar, en el caso de la Historia del arte, la repetición de los cánones que establece el poder (del maestro o de la instancia decisora, o de la globalización), y con ellos los criterios encartonados o intencionados sobre legitimidad artística.

La cuestión se hace más compleja y sensible cuando el proceso tiene lugar en las instituciones destinadas a la formación profesional de artistas, donde deben estimularse los enfoques analíticos y creativos del estudiante-artista. Recuerdo que, recién graduada de Historia del arte, me iniciaba como profesora en una de las más importantes academias de artes plásticas de Latinoamérica de los 60-70. Y no olvido aquella sensación de zozobra cuando, en el desarrollo de una clase, un estudiante intervino, respetuosamente, pero desmembró artísticamente un cuadro que yo había pretendido analizar con las armas de mi reciente licenciatura. Así tomé conciencia de una verdad irrevocable: había ido a bailar a casa del trompo.

Por suerte no tomé el camino del trauma o de la renuncia, sino el de remangarse la camisa y entrar a los talleres para ver el arte por dentro, con los artistas del futuro, y aprender de ellos. Y aprendí que nuestro estudiante-artista requiere de una enseñanza no hecha de catecismos artísticos y paradigmas predeterminados, sino de una enseñanza-aprendizaje problematizadora que, "sin adorar ídolos, pero sin descabezar estatuas," no descarte el pasado, y que, sin el manto del pragmatismo que permea en ocasiones al estudiante que solo tiene ojos para su proyecto, ejercite su mirada en el presente y a la vez proyectada hacia el futuro. ◆

* Doctora en Ciencias del Arte. Profesora Titular y Consultante. Universidad de las Artes. La Habana. Cuba

La energía de inter-cambio que no cesa

A propósito del debate creación-formación

Gabriel Mario Vélez*

La Facultad de Artes de la Universidad de Antioquia (en Medellín-Colombia), alcanza una existencia de 38 años. Dato muy significativo considerando que la Universidad cumple en septiembre de 2018, unos 207 años. En el acto de constitución de la Facultad de Artes se reunieron estructuras de larga tradición en la ciudad, a saber, el Conservatorio de Música, la Sección de Teatro y el Instituto de Artes Plásticas, con el propósito de ofrecer los primeros programas profesionales en el campo de las artes y la ambición de cubrir todos los lenguajes. En ese momento iniciático, la constitución de los programas se formuló en procura de ofrecer una alternativa de formación disciplinar coherente con las necesidades de la región y del país. Por eso se entendió que debía estar acompañada de un perfil concebido para la formación de formadores. Es decir, que además del rol de artista debía cumplir la tarea de educador, una ocupación que en el sistema nacional de la educación media y básica (y hasta ese momento

en la superior) no tenía especificidad, sino que era asumida como una tarea secundaria.

Con mayor precisión, más que complementaria en la construcción de la subjetividad de los alumnos, la educación artística se tasaba de accesoria y de menor relevancia en el conjunto de los saberes necesarios para el desarrollo humano. De algún modo, se había naturalizado y se había instalado en la cotidianidad que la formación estética y artística fuera asumida por aquel docente que, venido de cualquier otra disciplina o saber, se le asignaran estas materias a modo de *relleno* en su carga laboral. Esta misma percepción era aceptada por los estudiantes, entendiendo que su aproximación a las artes pasaba por ser trivial e insulsa, sufrida entre planas de círculos, cartas cromáticas a la témpera, invitaciones al "dibujo libre",[1] al tejido a *crochet* o al ejercicio de rellenar figuras bajo la regla "no se salga de la línea". Cualquier otro tipo de contacto con los lenguajes artísticos, tales como la música, el teatro o la danza, resultaba aún más excepcional.

De tal concepción (del perfil mixto: artista/formador) derivó así mismo la pregunta por el tipo de plan de estudios que se debía construir. Si era pertinente diseñar uno capaz de cubrir los dos campos, acaso debían separarse los roles, o privilegiarse la formación disciplinar, incluso, si debía simplemente no tomarse en cuenta la pregunta por el perfil de formador a quien se profesionalizaba como artista.

La ley 30 de la educación, promulgada el 28 de diciembre de 1992, dirimió tan trascendental interrogante. Por ley, a las instituciones de Educación Superior se les dio la directiva de otorgarle a los profesionales de las artes, esto es, a los artistas plásticos, los músicos, los actores o dramaturgos, a los bailarines, el título de "Maestro en...", es decir, en un acto jurídico se resolvió la cuestión. Y está claro que dicha toma de posición se arraigó en una tradición –romántica–, que le atribuye al cultor de las artes la dignidad de *Maestro*, oficializando el supuesto según el cual, el artista, al ejercer su condición puede también enseñar su saber sin que sea requisito para ello un adiestramiento especial, a la manera del taller renacentista.

A pesar de los reparos históricos o conceptuales que puedan servir de objeción, la toma de posición propuesta en la ley, y que por cierto demandaba el acatamiento, a la postre clarificaba el panorama. No obstante, en el mismo capitulado de la ley que reconocía el estatus del artista, se resolvió otra directriz que produjo una deriva a contrapelo y que terminó por reinstalar el conflicto. Se definió que para la formación de formadores el título a otorgar debía ser el de *Licenciado en...* Por definición, una investidura transdisciplinar, en la que se hacen subsidiarios los saberes nominales a la configuración de un perfil con problemáticas propias, específicamente aquellas relacionadas con las pedagogías, las didácticas y las prácticas formativas.

Para seguir el hilo del discurso y hacer explícita la paradoja, en el mismo acto normativo que promulgaba la existencia de un profesional de la formación (lo cual también supondría que el artista por el mero hecho de serlo no estaba cualificado para ejercer de profesor, de docente y debía prepararse para ello), se le daba la dignidad de Maestro –al artista–, aforando el peso histórico de un concepto con tradición milenaria.

Volviendo al momento germinal de la Facultad de Artes, ya fuera por intuición, pero ciertamente en una decisión que fijó un rumbo y terminó siendo muy conveniente, se promovió la creación de los programas asumiendo los dos perfiles de forma diferenciada y autónoma, aunque claramente imbricada. De este modo se conformaron los Departamentos que, sumados, crearon la primera organización administrativa de la Facultad siguiendo el guion de los saberes disciplinares convencionales separados por Departamentos (de Música, Teatro y Artes Plásticas), cada uno de ellos albergando programas de Artes Plásticas, Teatro y Música (con el título *Maestro en...*), acompañados de los programas de Licenciatura en los mismos tres ámbitos (posteriormente se le agregaría la Licenciatura en Danza y el Departamento de Teatro cambiaría su nombre por Artes Escénicas).

Una decisión que, como digo, resultó afortunada y estratégica, porque a la

1 "Dibujo libre" era la expresión usada por el profesor cuando iniciaba la clase y quería decir que los estudiantes podían hacer cualquier cosa, también dibujar.

Univerisdad de Antioquia. Centro Cultural. Facultad de Artes

vuelta de los años, la coexistencia de los perfiles de Maestro y Licenciado, creó una tensión permanente entre ambos. Generó espacios de comunión, pero también de divergencia e incluso de confrontación. Una saludable pugna que, en el lugar de intersección, ha condicionado la aparición de nuevos campos de conocimiento y la emergencia de epistemologías situadas y críticas.

Como síntoma, la solidificación de las fronteras que se propusieron como meta en una primera intención, fue cediendo ante los desplazamientos de un perfil a otro, generando mareas líquidas hacia un lugar y hacia el otro bajo la presión gravitacional de las pendulaciones históricas (cambios de normas, las necesidades del mercado laboral, las modas). Este movimiento ha servido de abono para la aparición de pedagogías y didácticas específicas al servicio de unos y de otros. A la vez, mientras los licenciados declaran ejercer de creadores en el acto de la formación, los artistas incorporan en sus prácticas creativas estratégicas pedagógicas, de tipo relacional. En ambos casos la notoriedad de la presencia individual del agente creativo mengua, dándole el protagonismo a los otros que pasan de ser espectadores a participantes en el diálogo (las propias comunidades). Así mismo, el obrar se gestiona en una dinámica performativa que ya no se concentra en la obra con fines expositivos, sino en los procesos.

En medio de todos estos tránsitos, las concepciones más tradicionales que son reconocidas en el sistema del arte sufren mutaciones, algunas de manera dramática. Ya mencioné la connotada invocación del artista, una figura forjada de los relatos mitológicos de la antigüedad y refinada en la modernidad bajo el paradigma de la individualidad que asienta la huella desde el lugar de enunciación. En tiempos *pos* y *trans*, este agente, cobra importancia capital en los procesos de transformación cultural. Entre otras mudanzas, porque redefine su vínculo con el hacer, con los oficios y negocia de manera diferente el poder de su talento. Una nueva maestría.

También la contaminación a la que se ven abocadas las disciplinas y saberes artísticos en el contacto con la academia universitaria se convierte en factor

de transformación determinante. La presencia de tantas otras epistemologías, muchas de ellas con tradiciones universitarias muy sedimentadas, en contacto con las plataformas inestables y dubitativas de las artes, genera efectos disruptivos que llegan a afectar la delimitación de los propios feudos (de unos y otros). Así la vinculación transdisciplinar, movilizada además en una lógica por problemas y por proyectos, se abre al alcance de la investigación. Esta última, una verdadera institución normativa diseñada para construir el conocimiento con el protagonismo histórico de las ciencias y la tecnología. Una facción de los artistas formadores se atrincheró para plantarse en resistencia, llamando a la emancipación de los cánones universitarios. En cambio otros alinearon para aprovechar sus ventajas y así validar maneras, metodologías y en la apertura, acceder a otros recursos.

De este modo, el perfil dual se diversificó aún más. Si ubicamos en el lugar de intersección a las artes, ya no solo se exige resolver la cuestión por los roles del artista-formador, sino del artista-investigador, el artista-universitario y, por esa vía, otras tantas combinaciones igualmente complejas (artista-gestor, artista-crítico, artista-curador, artista-innovador, artista-emprendedor), que ahora, avizorando la concepción en tránsito, apenas da para reconocer un origen.

De ninguna manera esta exposición puede considerarse una advertencia en preparación al apocalipsis. Todo lo contrario. Le toma el pulso a una situación plena de vitalidad, llena de oportunidades, en un país cuyo sino le hizo un guiño al futuro tras la firma de la paz apostando por la construcción de otra realidad, en la que se demanda el compromiso de gestionar los conflictos y las diferencias mediante la apuesta por la renovación de los pactos sociales. En este escenario, las artes tiene el potencial de movilizar las sensibilidades, tocar de manera íntima a los sujetos y, en una suma de tomas de conciencia (entre ellas de la acción política), construir un nuevo *ethos*. Este es el mapa en el cual la Facultad de Artes ocupa un lugar privilegiado con asiento en la Universidad de Antioquia, y sirve al mandato de su naturaleza pública. Un vórtice, término tomado de la tesis de Zygmunt Bauman, según la cual, la hidrodinámica de los fluidos en la búsqueda del equilibrio, moviliza de la licuefacción al endurecimiento (y viceversa) la energía de cambio que no cesa. ◆

* Maestro en Artes Plásticas, Doctor en Bellas Artes. Decano de la Facultad de Artes de la Universidad de Antioquia.

Universidad de Antioquia.

BIBLIOGRAFÍA

ARANGO, SOFÍA: "Arte y conocimiento. La necesidad del arte en la formación del niño y el joven", *Revista Sociología Universidad Autónoma Latinoamericana*, no. 22, 1999, pp. 56-62.

BISOHP, CLAIRE: Relacional.

DANTO, ARTHUR: *Después del fin del arte. El arte contemporáneo y el fin de la historia*, Paidós Ibérica, Madrid, 1999.

HORKHEIMER, MAX, y THEODORO ADORNO: *Dialéctica de la Ilustración. Fragmentos filosóficos*, Trotta, Madrid, 1969.

PLAN DE DESARROLLO UNIVERSIDAD DE ANTIOQUIA: "Una Universidad innovadora para la transformación de los territorios", http://www.udea.edu.co/wps/portal/udea/web/inicio/institucional/direccionamiento-estrategico/plan-desarrollo. Consultado 12 de mayo de 2018.

RESUMEN DEL DOCUMENTO DEL MODELO DE MEDICIÓN DE GRUPOS DE INVESTIGACIÓN, DESARROLLO TECNOLÓGICO O DE INNOVACIÓN Y DE RECONOCIMIENTO DE INVESTIGADORES DEL SISTEMA NACIONAL DE CIENCIA, TECNOLOGÍA E INNOVACIÓN, AÑO 2014: http://www.colciencias.gov.co/sites/default/files/upload/convocatoria/resumenEjecutivo.pdf. Consultado el 18 de mayo de 2018.

VÉLEZ-CUARTAS, GABRIEL Y OTROS: "Investigación en ciencias sociales, humanidades y artes. Debates para su valoración", FSH fondo editorial, UdeA, Uniandes, 2018.

BAUMAN, ZYGMUNT: *Modernidad Líquida*, Fondo de Cultura Económica de España, 2016.

La maya curricular en nuestra academia universitaria no podrá ser más un compartimento tecnócrata (¿metodológico?), cuando no un estorbo, si continúa proyectándose como bipolaridad entre asignaturas de Formación General y Asignaturas de Formación Profesional. Se trata, necesaria y perentoriamente de recolocar la Estética en el tejido curricular de Formación Profesional Integral (trans-disciplinar e indisciplinar) desde los departamentos, las carreras, las especialidades y las facultades de la academia universitaria del arte.

Luego, la enseñanza de la Estética se tramitaría con tolerancia (des-automatizaciones y desprejuicios pedagógicos), pero con responsabilidad y una altísima calificación profesoral para que el estudiante-artista desarrolle el pensamiento crítico, ético, humanístico (estético). Sin obviar, claro está, la economía y la síntesis pedagógico-docente. Enseñanza de la Estética tan provocadora ("pensamiento crítico", "pensamiento analítico" y pensamiento-conducta humanista) como estimulante y propositiva. No paternalista,

Eduardo Morales Nieves*

DESANCLAJE METODOLÓGICO DE LA ENSEÑANZA DE LA ESTÉTICA **EN LA ACADEMIA UNIVERSITARIA DEL ARTE**

pero sí amable y severamente tutorial. Que cumpla con el mínimo de expectativas (profesionales, laborales, sociales, humanísticas, etc.) tanto del educando como del claustro y de la colectividad. Educación actualizada, inclusiva (otredad-mismidad), siempre en devenir (sin fijezas ni sustancialismos ni universalismos de ningún signo –ideologías, mercado, modas, etc.). Enseñanza de la Estética tan programática (en sentido metodológico: enseñanza-aprendizaje, prospectiva, pero también con direccionamientos claros) como aleatoria, a la deriva y rizomática, etc.

Enseñanza relacional (en sentido de inter-disciplinaridad, o mejor, in-disciplinar) y de inter-relacionalidad del sujeto cognoscente con otros sujetos (maestros, directivos, familia, sociedad, etc., en un amplio espectro de sentido de comunidad, de gregarismo intelectual). La enseñanza de la Estética debería proponerse más desde el pragmatismo, las múltiples problemáticas y las vivenciaciones que desde el parametraje académico, la metodología, las teorías estériles u obsoletas, el saber superfluo, puntual-ocasional, el reduccionismo teleológico, etc.

Enseñanza, también, asentada sobre supuestos lúdicros (en sintonía con las poéticas de creación y de consumo artísticos), de fruición, de contemplación, de crítica hermenéutica (incluida la crítica cultural) y epistémica. Enseñanza de la Estética considerando más su inmediatez que la mediatez, del pensar y del sentir del *hic et nunc* cultural que le corresponde. Asimismo, esta enseñanza tendrá cautela, por supuesto, ante las monologías metodológico-conceptuales en la concepción de Planes y Programas de Estudio y de Asignaturas. Si en verdad el mundo que se nos avecina fuera un mundo trans-estético, ¿estamos preparados para eso? Incluso, en espacios académicos tan emblemáticos como la universidad del arte, ¿estará hoy este enclave en condiciones (ideo-conceptuales, profesionales, técnico-formales, logísticas) de afrontar ese mundo que ya anda en la calle?

Con que la pedagogía de la Estética se auto-refiera, no como autónoma sino como "idéntica", estaríamos ganando la mitad del camino por hacer. No obstante, aunque parezca claro, la identidad, o sea, la auto-referencia (inmanentismo), la auto-evaluación, el auto-cuestionamiento de este discursar estético-pedagógico, también está sometido a mermas y deformaciones entrópicas que la fragmentan en un repliegue continuo de inmediatez. Su sentido y conciencia de incompletud –y de deriva– se resolverá, en última instancia, en una especie de agonía metodológica, en la que la idea de "permanencia ontológica,"[1] de fijeza, se desancla de la tradicional retórica de la pedagogía. Sin perder nunca de vista que se trata de una enseñanza (estética) para re-estructurar (si no refundar) las heredades en nuestra manera de *percibir el mundo*; sino de *actuar* (estéticamente) en el mundo, de transformarlo, de *desterritorializarlo*, de *actualizarlo*, de hacerlo más justo, mejor y posible. De des-automatizarlo.

En nuestro espacio universitario del arte –y eso es algo que deberíamos saber tanto el estudiante como el profesor y el artista-estudiante como el artista-profesor–, la enseñanza de la Estética (como de cualquier otro saber) es un legítimo acto de creación. Es tanto un acto de voluntad como de necesidad, complejo (rizomatoso), riesgoso y de eticidad extrema en tanto resulta actividad de meta-creación. Con estas prevenciones y presupuestos conceptuales e instrumentales, por un lado, la Institución hace sostenible un proceso de auto-legitimación y acreditación permanentes y, por otro lado, estará capacitada para dialogar con otras instituciones e identidades académicas, o no, nacionales y foráneas así como con los niveles precedentes y consecuentes de pre-grado y de posgrado.

Con semejante naturaleza, ¿podrá cualquier profesor estar en condiciones de aplicar como profesor de Estética? Siendo así, en todo caso, ¿tendría el derecho (y el deber) de seleccionar a sus estudiantes de Estética? (y viceversa, ¿el estudiante seleccionar su profesor de Estética?). ¿Estará mentalmente en condiciones de asumir la personalización de esta enseñanza? Consiguientemente, ¿la pedagogía no debería ser re-fundada para articular, corresponderse con estas aspiraciones, o vicisitudes? El ejercicio pedagógico-docente de la Estética se expresa, entonces, como un ejercicio

1 Enrique Estrada Maurín: "La función clínica del arte-ciencia", en la educación estética. En: www.rieoei.org/opinion43.htm Número 42/3, 25-03-07,ecsiddhi@yahoo.com.mx / Consultado: 10 de abril de 2018.

Eduardo Morales con estudiantes y profesores del ISA

de adentro-afuera. El adentro: las intimidades, las inmanencias (artísticas, estéticas, pedagógico-académicas, etc.); lo esencial, lo sustantivo, lo subjetivo y el sujeto. El afuera: corrientes, historicidad, paradigmas, devenires, estructuras, expectativas del discurso mismo del arte, de la Estética y de la sociedad. Dicho de otro modo: para ser un profesor de Estética aquí, hay que saber mucho de Estética, de Arte, de cultura; también de la praxología (menos, mucho menos de la metodología) pedagógica del arte y de la Estética.

Es decir, el profesor deberá desautomatizarse él mismo. Asumirá el Programa de la Asignatura como una guía y no como camisa de fuerza, de modo que le permita ser creativo, al tiempo que responde a las demandas y expectativas de sus estudiantes-artistas, de la institución y de la sociedad. Tendrá a su vez la iniciativa competente, oportuna, realizable y funcional de direccionar su experiencia, sus habilidades, sus expectativas pedagógicas desde (y con) las TIC, adecuando sus novedades a las no menos novedosas concepciones y poéticas de la Estética (incluidas sus teorías), de la creación artística y del arte y la cultura contemporáneos.

Así mismo tendría que ser un territorio en el cual la calificación/re-calificación del profesor se haría periódica, y sistemáticamente, y con la opinión (algo más que el PNI) del propio estudiantado, de la comunidad (social, cultural, científica y artística). Se ha dicho que, entre los roles más obvios del profesor en esta concepción, está el ser un "mediador-facilitador". Mas si fuera solo así, ¿acaso no corre el riesgo de entramparse en monologías e intolerancias a partir de su propios ideologemas pedagógico-docentes y artístico-estéticos, a partir de su personal experiencia, conducta y preferencias, a partir de su propia cultura? Tal vez los encuentros-desencuentros con otros agentes y profesores y, sobre todo, con el propio estudiante-artista –si no consigo mismo–, atenuarían semejante ejercicio de micro-poder autorreferencial.

Esta enseñanza de la Estética (lo menos volumétrica posible) estará orientada no solo al estudiante sino desde (y por) el estudiante. Que se mantenga en relación con sus entornos socio-culturales, profesionales, económicos, etc. Dewey, en su ejemplar *Enfoque transaccional* habla de estimular en el estudiante la invención, la intuición, la imaginación, la *in-con-formidad*. Pudiéramos agregar, los disturbios (teóricos, técnico-factuales, formal-conceptuales, poéticos, etc.), los desacatos o las "empatías", los compromisos (incluso compromisos militantes aunque sin llegar a fundamentalismos), la duda, la crítica y hasta la crisis (malestares en la cultura). De modo que el emblema o mito del "desinterés" estético (si fuera cierto hoy aquello de la muerte de la inocencia, y a pesar de la seducción de la imagen-comunicación masmediática) compulse tanto el intelecto como la sensibilidad y subjetividades del estudiante.

En consecuencia, se descuelgan (¿por qué?, ¿cómo?) los mitos de: genio, originalidad, de élites, de inspiración, de co-creación, de mimetología, del arte como reflejo de…, de forma-contenido y hasta de representación (proto-derrideana, proto-dadá), de verdad (¿objetiva gadameriana?) del Arte, etc. El arte, la Estética y la ciencia (experiencia y tareas pedagógicas) quedan expuestos, entonces, como investigación, experimentación, "falsación", promiscuidades transdisciplinariedades (incluso, indisciplinares), relacionales. En fin, complejidad (no solo ni precisamente en sentido morinesco) del proceso pedagógico-docente de la Estética en la Universidad.

Una enseñanza, pues, donde Planes y Programas de estudio, claustro de profesores, malla curricular, etc. se estructuren con la participación del propio estudiante y, aún más, con los agentes y síntomas más "típicos" de todo el entramado social y cultural. Por la historicidad y reconocimiento de sus servicios, sus méritos y acreditaciones culturales, artísticas y sociales en la comunidad y el extranjero, la institución académica (ISA-Universidad de las Artes en Cuba) mediante la enseñanza de la Estética hacia los años 80-90 del pasado siglo, se erigió en paradigma cultural endógeno y exógeno, garantizando una formación de excelencia fundada en valores (ético-estéticos, formales-conceptuales, profesionales y sociales), de efectiva competencia. Obviamente, los sujetos o agentes académico-docentes, o sea, el profesor, el estudiante-artista y el directivo actuaron con todo rigor y holísticamente en aquel micro-sistema.

Pero también sucede que, por años, nuestra enseñanza, metodológicamente perfilada desde el modelo soviético, ha insistido en desarrollar en el "alumno" *capacidades* y *habilidades*, lo cual, ciertamente, ha sido efectivo hasta hoy. Mas, en nuestros días (tiempos de re-actualización y cuentapropismo, también en lo cultural) insistir en unas estrategias y expectativas métodológicas y pedagógicas de este tipo en la enseñanza universitaria del arte puede resultar un estorbo, incluso, en (para) la formación intelectual del estudiante universitario (no alumno[2]) de arte. Y uno puede

2 *Alume*: que no lleva luz.

hasta creerse con derecho a cuestionarse si, en arte, en su proceso de formación-creación artística, hoy por hoy, apelar con reticencia a aquellas *habilidades* y *capacidades* del estudiante-artista no lo pre-determinan, no restringen su oestrus poético, crítico y de facticidad en tanto creador y ser pensante. Fuera como fuera, en última instancia, no obstante, no se trata de negarlas, si no de incorporarlas (con la complementariedad e hibridez propia de los discursos contemporáneos) a la lógica de las *competencias*. Es decir que la presencia y la enseñanza del saber"Estética" puede ser el ducto idóneo para el desplazamiento-emplazamiento de conocimientos y habilidades hacia las acciones mismas.

Luego, en este sentido el recurso de la formación por *competencias*, al menos en la enseñanza de la Estética, parece más oportuno y congruente si se tuviera en cuenta, por demás, que la mayoría de nuestro estudiantado ya llega a la academia universitaria del arte con una formación (por *habilidades* y *capacidades* muy pero que muy "competentes") técnico-formales, ideo-artísticas y cívico-profesionales plenamente desarrolladas aunque en verdad aún por enriquecerse y problematizarse. Sobre todo cuando tratamos con artistas contemporáneos que, de alguna manera, desacatan la "especialización" y la morfología tradicional del arte para aventurarse en la mismísima investigación (incluso científica) estético-conceptual y formal del arte.

También sucede que la enseñanza universitaria de la Estética por formación mediante *competencias* en (del) estudiante-artista encara la tara obstrubsiva de ciertos criterios quizá históricamente oportunos (¿oportunistas?) al enjuiciarla como "diversionismo ideológico" cuando no "rejuego con el neoliberalismo". Sin embargo, ¿qué queremos decir con esto de enseñanza de la Estética por *competencias*? ¿Qué idea de *competencia* anima nuestra propuesta? Por supuesto, no la competencia para "competir" (feresía) como se hace en las sociedades de mercado, sino para ser competente, eficiente, oportuno (si es que en la creación artística esto fuera posible, aunque lo sea en el pensamiento estético-crítico sobre el arte y la cultura).

Para esto apelamos a Philippe Perrenoudy a Anahí Mastache citados por la Secretaría de Educación de Veracruz,[3] cito: "Una competencia es la 'capacidad de movilizar recursos cognitivos para hacer frente a un tipo de situaciones' con buen juicio, a su debido tiempo, para definir y solucionar verdaderos problemas".[4] Tal como comenta Anahí Mastache,[5] las competencias van más allá de las habilidades básicas o saber hacer ya que implican saber actuar y reaccionar; es decir, que los estudiantes sepan saber qué hacer y cuándo".

Siendo los tipos de *competencias* genéricas, disciplinares y profesionales, instrumentándolas, adecuándolas a nuestra realidad socio-cultural, podríamos sobrepasar el simple "saber hacer" manualista, didactista y técnico-formal en nuestros procesos de enseñanza-aprendizaje artísticos. Estas están pensadas para desautomatizar facticidades (incluso conceptuales y/o poéticas) en el territorio de la creación y del pensamiento artístico desde la enseñanza de la Estética. Cuando también conducir así la enseñanza de la Estética con una lógica propedéutica que tenga como perspectiva el cuarto nivel de enseñanza universitaria (vida profesional, institucional-social, etc.) estaría potenciando otras habilidades y competencias aún inéditas pero prometedoras en este individuo: investigación, docencia artística, crítica de arte, curaduría, mercadotecnia, gestión-promoción artístico-culturales, etc.

Entonces las dinámicas y la lógica de las *competencias* estarán orientadas más bien a que el estudiante-artista esté en condiciones de responder (criticar,

---

3 Acuerdo Secretarial no. 486, por el cual se establecen las competencias disciplinares extendidas del Bachillerato General, DOF, abril 2009.

4 Philippe Perrenoud: *Construir competencias desde la escuela*, Ediciones Dolmen, Santiago de Chile. Para Philippe Perrenoud, las ***competencias genéricas***: "son aquellas que se desarrollarán de manera transversal en todas las asignaturas del mapa curricular y permiten al estudiante comprender su mundo e influir en él, le brindan autonomía en el proceso de aprendizaje y favorecen el desarrollo de relaciones armónicas con quienes les rodean". Para él: "las *competencias disciplinares* básicas refieren los mínimos necesarios de cada campo disciplinar para que los estudiantes se desarrollen en diferentes contextos y situaciones a lo largo de la vida". Por último: "las *competencias profesionales* preparan al estudiante para desempeñarse en su vida con mayores posibilidades de éxito".

5 Anahí Mastache et al.: *Formar personas competentes. Desarrollo de competencias tecnológicas y psicosociales*, Ed. Novedades Educativas, Buenos Aires / México, 2007.

analizar, tributar), de dialogar, de actuar frente a la propia textualidad del arte, así como desde y frente a la inter-trans-in-disciplinariedad de saberes y prácticas artístico-culturales, como a los contextos en que emerge la creación, su socialización, sus lecturas y sus consumos. En fin, la factualidad de lo cotidiano. Por demás, el propio sujeto didáctico termina por auto-reconocerse y auto-legitimarse como pedagógica y estéticamente apto (si no provocado o autorizado) para la creación, las construcciones, las proposiciones, la comunicación y el cuestionamiento. En particular, las *competencias genéricas* perfilan y hasta potencian su propia vocación artístico-profesional mediata e inmediata. Asimismo, le permiten analizar críticamente códigos y poéticas artístico-estéticas y socio-culturales heredadas que re-escribe, reasume y re-funcionaliza, con los cuales puede estructurar un pensamiento inédito, o revelador de hallazgos, hasta entonces soslayados, en los intersticios y pliegues de la cultura.

Es así que, de una parte, las "adecuaciones" (metodológicas, de contenido, referenciales, etc.) de la pedagogía de la Estética entre nosotros, se realizarían

como un desbalance –coherente y preferente– del consabido proceso enseñanza-aprendizaje por *competencias*, más hacia el aprendizaje que hacia la enseñanza, como se ha venido haciendo históricamente hasta ahora. En el mismo, desde luego, como una acción sinérgica, el profesor y la institución aspirarían a la consecución y fiscalización de la unidad –y unicidad– de conocimientos, creatividad, habilidades, actitudes-aptitudes y valores del estudiante-artista que recibe Estética. Especialmente de "valores" éticos, ético-estéticos, cívicos, humanísticos, societales, tanto como de tolerancia y respeto a la diversidad, a la otredad, a lo ecológico, a la pluralidad, al inclusivismo, a la actualidad.

Será asimismo impostergable un meta-objetivo de la pedagogía estética que proponemos –más bien que re-colocamos–, perfilándolo como un enfrentamiento acucioso, analíticamente severo (por supuesto, propositivo, conflictivo y decente) del estudiante (y del profesor y de la institución o academia) con la historicidad y discursividad del pensamiento y del saber estéticos en cuanto tales. Sobre todo trayendo a cuentas el empoderamiento cultural y societal que tiene hoy la Estética –sus matices, su travestismo político, mercaderil, masmediático, comunicacional, etc.–, y sus figuras, sus seducciones y desilusiones. Porque hoy la Estética (y sus variaciones), siendo nuestro mundo tan simbólico como es, permea toda figura y material de culturalidad.

De todo esto se deduce que la asignatura Estética concebida pedagógicamente de esta manera, no puede seguir siendo una asignatura explicativo-descriptiva ni uni-direccionada, aunque a veces haya que hacer digresiones, paréntesis, acotaciones imprescindibles. En todo caso, debería volverse un saber en permanente construcción colectiva (entre estudiante-profesor-comunidad). Un saber prospectivo, problematizador, incitador y crítico desde la mismísima especialidad (o profesión artística) que estudia y practica nuestro estudiante.

Termino con el consabido exergo (Guy Debord),[6] no al principio sino al final: "Si cada chino debe aprender Mao, y así ser Mao, es porque no tiene nada otro que ser". ◆

* Crítico e investigador. Dr. en Artes. Universidad de las Artes. Cuba.

6 *La sociedad del espectáculo*, Castellote, Madrid, 1976.

Otras agencias estéticas **en los espacios pedagógicos**

Cristián Gómez-Moya*

Los actuales campos pedagógicos, con el auge de las modernizaciones curriculares, suelen analizarse desde prácticas o metodologías capaces de evidenciar los conocimientos adquiridos, o bien desde los progresos de los estudiantes. Básicamente se espera de la pedagogía la materialización de indicadores de desempeño o itinerarios formativos que garanticen un aprendizaje. Además, la mayoría de las veces los procesos formativos se construyen desde las tradiciones disciplinares –casi desde la obediencia y la reproducción del canon–, a manera de conservar un conocimiento fundamentado en la tradición del saber y el hacer. Rara vez estos procesos pedagógicos se construyen desde otras condiciones, como las que provienen, por ejemplo, de las genealogías en torno a esos discursos: las condiciones

Proyecto Informe. Dispositivo de activación y experimentación de un no-espacio, realizado en 2016 en la Universidad de Chile

de conflicto, el desacuerdo sobre el conocimiento, la producción de lo estético o el mismo ejercicio del poder disciplinar.

En los últimos tiempos, sin embargo, ha sido posible observar una serie de fisuras en los modelos educativos, provocados por movimientos sociales y culturales, principalmente. En lo personal me resulta transformador ser partícipe (en los últimos siete, ocho años), de algunos quiebres paradigmáticos dentro de las propias comunidades educativas, en particular en el campo de las artes y las humanidades. Estos quiebres han convulsionado el espacio de seguridad y de certezas que caracterizaba la educación universitaria. Y se han venido dando en virtud de aspectos plásticos y formales, es decir, han introducido otras variables a los conflictos políticos de la educación, en general, los que subyacen en la relación con las instituciones del saber-hacer. Es lo que algunos autores han identificado con una cierta dimensión de lo sensible, lo cual significa advertir una forma de agencia estética en los propios actores de la educación, cuyo énfasis ha estado marcado por cuestiones creativas en virtud de las formas, los cuerpos, los espacios y las visualidades.

En este sentido, mis preocupaciones en torno a los programas pedagógicos han pasado, entonces, por este tipo de sen-

Proyecto Informe. Dispositivo de activación y experimentación de un no-espacio, realizado en 2016 en la Universidad de Chile

sibilidades, las cuales poseen como referentes al menos dos acontecimientos relevantes en Santiago de Chile. Como primer antecedente, podemos recordar el movimiento por la educación pública, en 2011, que permitió visibilizar los profundos desequilibrios e inequidades que hasta el día de hoy aquejan a los estudiantes del país, relacionados con la igualdad de oportunidades, el gasto público y el lucro en la educación, la democratización del sistema de participación, etc. Y como segundo acontecimiento, el actual movimiento feminista –de alcance internacional– que ha permitido visibilizar y confrontar el arraigo de prácticas que no solo se asocian con aspectos discriminadores, el abuso de orden sexual o la inequidad de género, sino con el ejercicio del poder que ha caracterizado el sistema identitario y normativo en los programas pedagógicos.

En ambos casos, y más allá de las complejidades y diferencias de cada uno, me ha resultado significativo participar de estos procesos de acción y transformación educativa, lo cual ha requerido no solo pensar las perspectivas teóricas y metodológicas para avanzar en prácticas sensibles y estéticas, sino además examinar de forma crítica los mismos modelos que hemos reproducido. Hablar de movimientos que se han instalado a través de prácticas transformativas, introduciendo otras formas de protesta y resistencia, así como diversas construcciones de visualidad en relación con sus tácticas comunicativas y corporales, implica entonces pensar las dimensiones estéticas que han adquirido sus mismas agencias.

El espacio de conflicto que adquiere el simple anhelo de imaginar un programa pedagógico debe advertirnos de un giro en esas mismas prácticas pedagógicas, sobre todo en el campo de las artes visuales, la historia y la teoría del arte, la arquitectura y el diseño, por mencionar algunas prácticas disciplinares y conocimientos universitarios en el campo expandido de la estética. Es decir, si la pedagogía es lo que enseña y educa por doctrina o ejemplos, una pedagogía crítica basada en prácticas estéticas, por el contrario, debería orientarnos hacia posiciones menos instructivas y menos normativas; y, en consecuencia, impulsarnos a explorar zonas donde lo estético se vuelva un espacio más divergente y, por lo tanto, más pensativo, sensible y activo en su programación con otros.

A partir de estos giros de la educación estética hacia ámbitos más críticos de lo normativo, he intentado imaginar otras formas de diálogo e intercambio con estudiantes, intentando sostener una idea pedagógica basada en intersticios o zonas intermedias del espacio sensible.

Si bien estas experiencias pueden llegar a reflejar un grado de satisfacción o insatisfacción entre los actores involucrados, lo relevante por ahora es intentar relativizar la promesa de los indicadores de aprendizaje. Los resultados podrán evaluarse con el tiempo, lo que no se puede soslayar es que el ejercicio de intervención discursiva y corporal en un espacio comunitario influye directamente en la construcción sensible de quienes participamos.

A modo de ejemplo pondré el caso del proyecto *Informe. Dispositivo de activación y experimentación de un no-espacio*, realizado en 2016 en la Universidad de

Chile.[1] Contenida bajo el problema de la burocracia académica, la creación de este proyecto buscó aproximarse a una política de la forma, el espacio y sus intersticios dentro de la comunidad.

Desde un inicio se pensó la creación de una cápsula para activar un espacio vacío dentro de la academia. Ello se asociaba con la burocracia que implicaba hacer uso de un espacio sin uso, ya que se encontraba inhabilitado para cualquier otro uso imaginable que hiciera posible romper su propia inutilidad. Es por ello que, en principio, hablamos de un no-espacio –una condición diferente a ese "no-lugar" de la sobremodernidad identificado por Augé con las instalaciones y los medios de tránsito en que las personas se volvían simples pasajeros. Eso implicaba, entonces, pensar en cómo activar el no-espacio, puesto que su espacialidad estaba negada de antemano por la institución, es decir, su propia apariencia se dejaba ver como si careciera de uso, contemplación y representación: como si estuviese ajeno a toda ética y estética posible para la comunidad.

Desde un principio, la creación de la cápsula se planteó el desafío de funcionar como un objeto parasitario, por eso la construcción de su aparato estructural se conectó a la energía que le proveía su propia administración, en este caso el edificio del decanato de la Facultad de Arquitectura y Urbanismo: absorber energía para lograr su propósito orgánico. Si bien la energía se extrajo materialmente (fuente de electricidad, conectividad inalámbrica, ventilación, anclaje al edificio, instalación sobre suelo nivelado, etc.), también presentó una dimensión escópica centrada en la mirada *entre* interior-exterior. Se diseñó la cápsula con un apéndice en trompa, cuyas terminaciones consistieron en una mirilla desde el hall de decanato y su expansión hacia el interior de la propia cápsula. La relación de figura y fondo fluctuaba, por tanto, en un cruce de miradas mediadas por la *gusaneidad* de la forma. Dicho de manera distinta, el propio diseño intersticial de la cápsula Informe estuvo centrado menos en su forma visible que en el tubo comunicante entre interior y exterior.

Esta energía parasitaria compartió así los bordes de una burocracia con el propósito de ocupar sus propios intersticios. Por ello fue relevante pensar la forma no solo a través de la apariencia de un cuerpo reconocible, o por reconocer, sino a través de la problemática ocasionada por la dimensión del *entre*, es decir, de aquello que se da y lo que queda en medio de otras formas en sí ya percibidas o reconocidas. De ahí, por tanto, que el proyecto se haya propuesto estimular diversas voces y cuerpos como parte de la activación de ese no-espacio.

Para ello, consideramos esa zona dividida entre el problema físico relativo al espacio morfológico y la cuestión participativa en torno al objeto. A través del trabajo colaborativo entre artistas, escritores/as, arquitectos/as y diseñadores/as, en conjunto con profesores/as, estudiantes y trabajadores/as, se buscó abrir una dimensión democrática sobre los usos del espacio, es decir, pensar el espacio desde un reconocimiento por lo común, lugar en donde los distintos saberes disciplinares podían tributar de manera amplia, pero también contradictoria, a la cuestión morfológica, tensionando incluso el saber de las propias disciplinas puesto que la cápsula se instaló fuera de los habituales espacios de la docencia.

Finalmente, en la ocupación de sus intersticios se dieron cita una serie de encuentros entre creadores y la comunidad, en general, desde lecturas, encuentros y charlas, hasta *performances*, experimentos musicales, radios *online*, etc.[2] Así, esta cápsula se hizo eco de esa antigua idea que Bataille hiciera de la noción de informe en 1929 –idea no homologada y en ningún caso consensuada por los participantes del proyecto–,

1 El proyecto, desarrollado como obra de creación artística, obtuvo el Fondo CreArt 2015-2016 (CA 04/15), de la Dirección de Creación Artística (DiCREA), dependiente de la Vicerrectoría de Investigación y Desarrollo (VID), Universidad de Chile. Los responsables fueron, Cristián Gómez-Moya, Diego Gómez V., Mario Marchant y Daniel Opazo, académicos y creadores pertenecientes a la Facultad de Arquitectura y Urbanismo, Universidad de Chile.

2 Los curadores del proyecto realizaron invitaciones a diversos artistas y escritores a plantear encuentros, lecturas y acciones en torno a la cápsula *Informe*, entre ellos: Pablo Rivera, Ángela Ramírez, Ignacio Szmulewicz, Soledad Novoa, José Solís, Hugo Rivera-Scott, Rodrigo Tisi, Román Domínguez, Daniel Cruz, Claudia González, Bernardo Piñero, Gerardo Della Vecchia, Martín Gubbins, Felipe Cussen, etc. Los aquí nombrados accedieron a intervenir activamente en función del proyecto, propiciando con ello una forma de academia periférica y descentrada de la convención asociada al relato educativo-normativo.

que la forma de la academia no se parece a nada y siempre puede ser algo así como una araña o un escupitajo.

En síntesis, y más allá de verificar o mensurar las transformaciones del espacio de aprendizaje, así como las satisfacciones derivadas de esta experiencia, lo relevante de este ejercicio de valoración sensible y estética por la forma, fue su práctica social como experimento de democratización de los espacios pedagógicos, de los cuales por cierto no somos del todo conscientes, de ahí la preocupación por los intersticios que quedan "entre" las formas. De modo que los espacios que restan de las formas son, entonces, las agencias que hacen posible las prácticas sociales y que, a su vez, atraviesan esas mismas formas. ◆

* Académico e investigador en el Dpto de Diseño de la Facultad de Arquitectura y Urbanismo. Universidad de Chile.

EL EFECTO NETWORK

Anna María Guasch*

Ante todo, me gustaría referirme a cómo concibo la cultura en la actualidad y cuáles, creo, son sus principales necesidades. Para simplificar yo hablaría del efecto *network*, es decir, de la necesidad de conversación, relación, diálogo entre las diferentes instituciones que rigen el mundo de la cultura como la universidad y el museo. Y si hablo del efecto *network* es porque me refiero a relaciones no jerarquizadas y dominadas por una absoluta transversalidad.

En contra de lo que opinan ciertas voces, ni la universidad es un lugar de conocimiento "obsoleto" ni tampoco el museo representa la vanguardia de lo contemporáneo. Está claro que la universidad no puede equipararse, en medios logísticos y presupuestarios, al museo de arte contemporáneo, pero en cambio dispone de protocolos de trabajo, infraestructuras científicas, equipos de investigación que permiten una gestión del saber de manera menos mediatizada. Pienso que el museo tendría que acercarse a la universidad para poder aprovecharse de su infraestructura, de unos procesos de investigación que muchas veces revierten en tesis doctorales de gran interés científico vinculadas con la reflexión de la contemporaneidad. Cada día se demuestra que la cultura es un complejo proceso en el que lo que dominan no son las disciplinas "autónomas" con sus *saberes/poderes* bien consolidados, sino los procesos de inter y transdisciplinareidad que favorecen contactos en red y garantizan un concepto amplio y expandido de cultura. Y en este multiproceso, los estudios visuales resultan de gran operatividad, aunque deban ser también objeto de revisión y puesta al día.

Los estudios visuales analizan la imagen en sentido amplio, tanto si viene del mundo de la publicidad como del mundo de la historia del arte, de la alta (o de la baja) cultura. Estas imágenes se analizan desde métodos interdisciplinares, no solo desde la disciplina cerrada de la historia del arte, sino que también se nutren de otras disciplinas como la antropología, la sociología, el sicoanálisis, los estudios fílmicos... De este modo permiten hacer recorridos transversales e interdisciplinares. Diría que los estudios visuales son "anti-históricos", tal y como lo era la historia del Renacimiento descrita por Aby Warburg en su *Atlas Mnemosyne*, el gran precedente de los estudios visuales. En su Historia del Renacimiento, Aby Warburg desarrolló una historia antijerárquica en la que mezclaba imágenes no solo de los artistas del renacimiento italiano, sino también de prensa de época y de las tribus americanas, uniendo la alta y baja cultura. Creó un "Atlas de la memoria" en el que no existían las jerarquías.

Anna María Guasch

Pero como docente de Historia del Arte Contemporáneo de la Universidad de Barcelona, debo considerar que, lamentablemente, veo que todavía en este país no se le está dando a los estudios visuales la importancia que tienen. La gente en las universidades no se prepara para el análisis interdisciplinar que proponen estos estudios. Este panorama se agravó con la muerte del gran impulsor de los estudios visuales en España, José Luis Brea, gracias a quien hemos podido tener acceso a traducciones de textos de vital importancia. La Academia en España no esta preparada para la introducción de los estudios visuales porque muy pocos docentes de las universidades están formados e interesados en ellos, a diferencia de lo que está sucediendo en el resto de Europa.

Otro aspecto que siempre me ha interesado son las relaciones entre la enseñanza universitaria, la crítica y la curaduría. En este sentido, pienso que de unos años a esta parte la figura del crítico se ha visto suplantada por la del comisario, es la voz del comisario la que ahora es tomada con mayor autoridad respecto a la del crítico. Por ello, no le veo mucho futuro a la crítica, y lo demuestra el hecho de que uno no puede vivir trabajando solo escribiendo crítica de arte. Aconsejaría a los jóvenes estudiantes e investigadores interesarse por el comisariado de exposiciones desde un punto de vista teórico y crítico, para establecer discursos y encuentros entre artistas que generen conocimiento a través del acoplamiento de los artistas escogidos y los discursos desarrollados. Tanto la figura del crítico como la del historiador del arte son obsoletas, la sociedad necesita algo más. Pienso más en la figura de un docente-investigador que una sus intereses propios (en mi caso la línea del archivo y la del arte global) con similares preocupaciones de los alumnos de posgrado que integran mi equipo de investigación. Y, en un futuro, me gustaría convertirme en coordinadora de proyectos con mis alumnos para hacer libros de colaboración en los que ellos puedan publicar sus investigaciones y evitar que estas queden perdidas ante la dificultad de publicar un libro en la actualidad. ◆

Barcelona, 21 de mayo de 2018

* Dra. en Historia del Arte, Profesora Titular, crítica y curadora de arte. Universidad de Barcelona. España.

Javier González Vilaltella*

MI EXPERIENCIA EN LA ENSEÑANZA DE ARTE EN LA UNIVERSIDAD DE MÚNICH

Antes de entrar en materia, es preciso explicar el contexto de la actividad docente que desarrollo pues, quizás sea distinta de las experiencias institucionales de las que se habla en esta publicación. Durante decenios mi labor se enmarca en una Facultad llamada Institut fur Romanische Philologie, en donde el núcleo de la enseñanza es, sobre todo, la literatura. Está destinada a formar jóvenes que, en buena parte, serán profesores de segunda enseñanza, algo parecido a lo que en el contexto norteamericano sería la High School. Pero también a otras ofertas del mundo laboral relacionadas con la cultura, por ejemplo: editoriales, galerías, etc., un sector no muy bien definido, que cada vez amplía más su radio de acción.

Conferencia en el CDAV, La Habana, 2013. "La globalización. El mundo del arte entre el mercado y Documenta".

Además de la literatura, los estudiantes de esta facultad deben conocer otros campos de la cultura: historia, cine, arte, los que conforman un conjunto de conocimientos, antes denominado *humanidades*. Un concepto que, en los últimos decenios, había caído en desuso y que está de nuevo recuperándose, pues crea un contexto de enseñanza más flexible.

En mi caso, el encargo docente estaba centrado en proporcionar a los estudiantes los conocimientos complementarios a su formación filológica. En ellos se incluye tanto España como los países latinoamericanos, espectro cultural muy amplio en el que, dentro de unas líneas generales, se deja bastante libertad al profesor para fijar temas.

A pesar de que las clases de literatura eran casi siempre en alemán, las mías eran en español. Se aspira a que los estudiantes sean capaces de confrontarse con temas exigentes en el idioma de la cultura que están estudiando. Esto significa que mis clases iban dirigidas a alumnos avanzados, aunque no había ningún requisito formal para participar en ellas.

Le dediqué también mucho espacio, por ejemplo, al cine latinoamericano y menos al español. El cine español es más conocido que el latinoamericano, del cual en muy pocas ocasiones se proyectan filmes en las pantallas europeas, salvo raras excepciones como fue, en su día, el filme de Tomás Gutiérrez Alea: *Fresa y Chocolate* o, actualmente, los de González Iñárritu, vinculados a la industria de Hollywood.

Ya en el campo específico del arte, la conformación de los cursos no ha sido tarea fácil, por la amplitud de los temas. La proporción que uno le dedica a la cultura española o latinoamericana no está fijada de antemano, se busca un cierto equilibrio teniendo en cuenta que España es un país, y Latinoamérica: muchos países. Al profesor le queda la opción de ofrecer grandes panoramas, o escoger temas específicos y profundizarlos.

Conviene además señalar que tanto la Filología, como las Humanidades tienen, en general en Europa, un planteamiento fuertemente histórico. Es decir, se trata de comunicar las creaciones más destacadas del pasado, pues se considera que forman un patrimonio que hay que cuidar y trasmitir intensamente. Esto deja poco espacio para la realidad cultural más inmediata, aunque no significa que no se tenga en cuenta, más bien se podría decir que ese conocimiento del pasado facilita la comprensión profunda del presente.

En esta universidad alemana prevalece el enfoque en forma de temas monográficos, frente a lo que ocurre, por ejemplo, en España donde ha predominado tradicionalmente el tratamiento con enfoques más panorámicos.

Los cursos académicos están divididos por semestres, o sea uno avanza según

el número de semestres. Últimamente se han realizado reformas a nivel europeo, el llamado "plan Bolonia" que aspirar a unificar los currículos por encima de las tradiciones nacionales.

En mis clases opté por darle al programa un tratamiento monográfico. Por ejemplo, si escogía abordar la obra de Goya, entonces todo el semestre lo destinaba a estudiar el arte de Goya, desde diversas perspectivas. Es preciso destacar que el tratamiento dado al estudio del arte a estudiantes que no son formados como "artistas", exige otros enfoques.

Desde el punto de vista metodológico, al haber optado por el marco que abren los "estudios culturales" se ofrecen interesantes perspectivas para este campo de estudios, pues además del enfoque puramente formal y estético, "los estudios culturales" invitan a estudiar la obra en otras muchas dimensiones, sobre todo en su entronque con la realidad y los problemas políticos y sociales del momento, lo cual libera a la obra de arte de su aislamiento estético.

Al decidir por el planteamiento monográfico, que limita mucho el número de temas y obliga a plantearse una selección muy rigurosa, abarqué tanto la pintura como la arquitectura en lo referido a la cultura española. Opté por tres pintores que representan diversas épocas históricas: Velázquez, Goya y Dalí. La elección de Dalí para representar la modernidad, se debe a la fuerte presencia del surrealismo en varios países europeos y en la literatura. Pero, en los últimos años opté por unir un trío de pintores españoles modernos con estilos completamente distintos: Dalí, Picasso y Miró, los que permiten una mirada más diferenciada a la modernidad.

Cada uno de ellos ayuda a establecer conexiones diferentes con el tiempo que les tocó vivir. Las más evidentes son las que se producen en el caso de Goya. Pero también en el de Velázquez, al que se le suele tratar casi exclusivamente desde la perspectiva de la perfección de su técnica pictórica. Esta perspectiva permite plantear temas tan modernos como el de la relación del poder político y de la imagen.

La arquitectura la centré en el análisis de los palacios reales, por un lado, y las catedrales, por el otro. En España estos temas facilitan afrontar la presencia e influencia de lo musulmán, por un lado, o estudiar grandes artefactos de la imagen del poder como El Escorial. O temas, como la escenificación del poder con sus estrategias de delimitación de espacios, sobre todo en el ceremonial por medio del cual la gran máquina de poder que constituye la corte regulaba la mayor o menor relación de este con la población.

Las catedrales, a su vez, siguen siendo edificios muy potentes e imprimen un sello específico a muchas ciudades. Son representantes de un poder descentralizado que se mueve más allá de la corte y que, en gran parte, articulaba la vida de la ciudad. Aunque estas experiencias sean actualmente un recuerdo del pasado, aun así, son un ejemplo de cómo la identidad ciudadana busca verse expresada en la arquitectura.

En lo que se refiere al campo cultural de Latinoamérica, un planteamiento adecuado presenta exigencias que complican una solución medianamente satisfactoria. En primer lugar, no se puede abordar ese continente sin la presencia y la influencia de viejas culturas autóctonas totalmente ajenas a la tradición europea. Ese aspecto lo resolví a partir de un panorama general con los datos básicos sobre la cultura maya, azteca e incaica. A su vez, conviene destacar que estos aspectos satisfacen una fuerte demanda de los estudiantes interesados en la cultura latinoamericana.

En lo tocante a los elementos centrales de esta cultura, el docente debe confrontarse con la realidad del continente a lo largo del siglo XX en relación con la existencia de varios focos de centralidad cultural. La solución, por mi parte, fue limitarme a explicar los países a los que he dedicado más tiempo en mis investigaciones: México y Cuba y, en los últimos años, también Colombia, dejando de lado, por ejemplo, a Argentina y Perú.

México es un país clave, dado que con la Revolución Mexicana de 1910, se inició una revalorización importante del pasado indígena y, sobre todo, de la cultura popular desarrollada por ellos. Además, planteó la necesidad de crear un arte público cuya solución se encontró en la corriente "muralista" que, sin dudas, con el tiempo se ha ido degradando con fórmulas repetitivas, además de sufrir los más duros ataques de influyentes

críticos como Marta Traba. Aun así los planteamientos iniciales en su núcleo siguen siendo válidos.

Metodológicamente, para mi generación tuvo mucha influencia un libro del latinoamericanista inglés William Rowe: *Popular culture and memory in Latin America*, muy acertado al tomar en serio todas las manifestaciones de la cultura popular, sacándolas de un visión por así decirlo "paternalista" y concediéndole a esa cultura la centralidad que se merece, por ejemplo, entre otros, en las valoraciones de la música. Por eso incluí en mi plan diversos cursos monográficos sobre el bolero, el tango, la salsa y la música caribeña en sus diferentes variedades, como portadores de valores que superan las barreras nacionales.

En lo que respecta al arte, en su sentido más general, me ocupé mucho de México, por descontado del muralismo, también del surrealismo, ampliando el foco de Frida Kahlo en Europa, e incluyendo otros muchos artistas. En mis múltiples estancias en ese país pude apreciar la gran producción de *comics* autónomos, por desgracia ahora casi totalmente barridos de las producciones globalizadas,

Mesa de diálogo. Javier G. Vilaltella, José Luís Brea y Anna María Guasch. Centro Teórico Cultural Criterios. 2005.

Javier G. Vilaltella con los especialistas españoles José Luís Brea y Anna María Guasch y los cubanos Magaly Espinosa y Desiderio Navarro

en los que la gente de las ciudades podía reconocer su realidad de manera amena y simpática. Se puede citar el ejemplo, entre otros: de las historias dedicadas a la Familia Burrón, o los *comics* de Rius, un artista capaz de explicar con gran mordacidad la historia de la Virgen de Guadalupe o el capital de Carlos Marx.

Este tema me permitió elaborar un curso monográfico, en el pude investigar líneas de continuidad sobre la importancia de la cultura visual en México, desde los códices aztecas, las pinturas barrocas de los jesuitas... Luego ya en siglo XX, la tremenda influencia de los grabados de Guadalupe Posada, hasta aterrizar en las políticas de imagen pública de la Revolución Mexicana. También me ocupé de la política museística mexicana desarrollada a lo largo de ese siglo.

El otro foco cultural importante para mi práctica docente ha sido Cuba por varios motivos, entre ellos la Revolución Cubana. De alguna manera significó un fuerte impulso de las artes. Por otro lado, también se desarrolló desde la Casa de las Américas una visión transnacional de la cultura latinoamericana, muy innovadora tanto en el cine como en el teatro, la danza, etc. Teniendo en cuenta también la creación de la Bienal de La Habana, que durante muchos años fue un evento muy influyente para todo el continente, junto a la Bienal de São Paulo.

Dado que el marco docente me dejaba poco juego para entrar más a fondo en el arte contemporáneo, que es mi campo dominante de estudio, pude subsanar en parte este hecho gracias a mis frecuentes colaboraciones en la revista de producción cultural *Ecos de España y Latinoamérica*, en la que pude publicar artículos y ocuparme de algunos artistas actuales, en particular y de un modo especial, estudiar la presencia del arte latinoamericano en los macroescaparates europeos, como la Bienal de Venecia o la Documenta de Kassel. Esto subsanaba en alguna medida algunos de los vacíos de mis clases.

Sin entrar en detalles, fueron muchos los estímulos que recibí de estudiantes que, en no pocos casos, conocían Latinoamérica por sus largos y atrevidos viajes a ese continente, y por el entusiasmo que en ellos irradiaba esa experiencia y de la cual me beneficié como profesor. ◆

* Profesor de Lenguas Romances y Estudios Culturales. Universidad LMU. Munich. Alemania

Félix Suazo*

Fragmento de un ensayo inédito

La investigación *desde* la creación

Desde 1994 formé parte del cuerpo de profesores del Instituto Universitario de Estudios Superiores de Artes Plásticas "Armando Reverón"-IUESAPAR, luego devenido Universidad Nacional Experimental de las Artes-UNEARTE, en Caracas. En un principio como asistente del taller de pintura, luego como profesor de asignaturas teóricas, entre las que se encuentran varios seminarios y materias electivas. Con el nuevo esquema curricular de la UNEARTE me fueron asignadas las unidades de Metodología de la Investigación, Seminario de Investigación y Proyecto Integral de Investigación, actividades que desarrollé hasta el año 2017.

La primera pregunta que se me planteó cuando comencé a impartir el Seminario de Investigación fue aclararme a mí mismo el *para qué* de la asignatura. A primera vista, parecía claro que esta era la estación previa al desarrollo del Trabajo Especial de Grado, que en el caso de los estudiantes de artes visuales, tenía un componente práctico (o creativo) y un componente reflexivo (o conceptual). Entre esos dos componentes había una fricción evidente: el lado reflexivo del que resultaba un trabajo escrito era percibido por los estudiantes como requisito incómodo para graduarse y no una herramienta de análisis complementaria durante el proceso de creación. Es decir, no había conexión entre creación e investigación, y esta última era percibida por los estudiantes como una exigencia externa a sus expectativas.

Después de identificar esta dificultad inicial, la pregunta por para qué del Seminario de Investigación adquirió mayor pertinencia para mí, aunque aún no me quedaba claro cuál era el modelo indagatorio que debía aplicarse a los requerimientos de los estudiantes de artes visuales. Hablar o escribir sobre (o desde) la obra era un tabú que encu-

Conferencia durante el "II Coloquio Latinoamericano de Arte No Objetual y Arte Rural". Museo de Arte Moderno de Medellín-MAMM, Colombia, 2017. Foto: MAMM.

bría en realidad las fallas formativas en el manejo de la terminología técnica, el desconocimiento de aspectos históricos, las deficiencias en el uso de las fuentes bibliográficas y el desdén por las cuestiones teóricas. Para la mayoría de mis estudiantes, como para muchos artistas profesionales, bastaba realizar y presentar la obra, pues lo demás era asunto de la crítica de arte, la curaduría y el periodismo. Lo que pude sacar en claro de esta experiencia es que gran parte del estudiantado le tenía fobia al lenguaje, tanto oral como escrito, por lo que uno de mis principales propósitos, de ahí en adelante, fue trabajar en torno a las equivalencias y discrepancias que se pueden establecer entre la visualidad y la palabra, así como entre la imagen y la escritura, entendiéndolas como formas dialectales, metadiscursivas, cada una sujeta a una sintaxis propia.

Si bien la escritura y la visualidad no son reductibles la una a la otra, ambas colaboran en la estructuración del sentido artístico. Para conseguir este propósito, centré el seminario en "la voz de los creadores", utilizando textos de artistas europeos y latinoamericanos (tratados, manifiestos, cartas, poemas, artículos, entrevistas, etc.), intentando que los estudiantes se percataran de que los artistas visuales sí piensan y sí escriben, al tiempo que les indicaba que estas tentativas variaban según la sensibilidad y el propósito del autor, de donde se desprenden distintos géneros de escritura.

El paso siguiente, fue abordar el lenguaje como un hecho performativo o realizativo,[1] indisociable del proceso de estructuración de una poética artística, cuya expresión nuclear es el planteamiento del problema de investigación. El lenguaje es una acción que construye significado de la misma forma que la imagen configura la potencialidad del sentido. De allí surgió otro de los objetivos del seminario, el cual consiste en usar la escritura para argumentar las estrategias que permiten la articulación del discurso creativo y no para describir lo que la obra muestra o hace visible.

Pero el asunto no termina allí, pues todavía debía lidiar con la tendencia de los estudiantes a afrontar la escritura reflexiva sobre su trabajo antes o después de concluido el proceso creativo, cuando la obra aún no se había realizado, o una vez que esta se había concretado. En ambos casos, el texto investigativo aparecía de manera extemporánea, desligado del proceso artístico, generando cierta incongruencia entre los resultados del trabajo de taller y la teorización. Frente a esta situación, se planteó la necesidad de concebir la creación y la investigación como acciones o actividades sincronizadas, que debían desarrollarse simultáneamente, readecuando en cada caso los medios y las argumentaciones requeridas, en función de la idea central del proyecto.

Finalmente, entendí que el seminario de investigación debería promover en el estudiante de artes visuales una mentalidad dialógica e interrogativa, capaz de concatenar los aspectos sensibles y reflexivos. Si bien la obra y el lenguaje (tanto oral como escrito) responden a una sintaxis propia, ambas se originan en la experiencia del estudiante e intentan canalizar sus preguntas y hallazgos. En consecuencia, tanto el texto investigativo como su manifestación verbal operan en esa ambivalencia entre la visualidad y el lenguaje, sin que esto suponga una traducción.

En síntesis, la investigación *desde* el arte responde a los rigores metodológicos de cualquier tentativa indagatoria, pero su finalidad no es producir verdades irrefutables, sino argumentaciones coherentes. No hay que olvidar que el arte es un fenómeno complejo. En consecuencia, los artistas no son teóricos, pero pueden conceptualizar su trabajo; no son filólogos ni semiólogos pero su actividad se desenvuelve en un espacio codificado; no son químicos, ni biólogos, ni físicos, pero deben tratar con las cualidades sensibles de los materiales y soportes con que trabajan. De manera similar, tampoco son estetas, pero su labor se desarrolla en un horizonte estético; no son críticos pero deben ejercer el criterio valorativo a la hora de tomar decisiones; no son filósofos, pero sus obras proponen una visión del mundo; no son sicólogos, pero exploran la subjetividad individual y colectiva; no son políticos, pero su accionar supone una determinada política de los signos.

Los pro y los contra que se han comentado previamente en relación con la investigación *desde* el arte, nos sitúan entonces ante un espacio lleno de sutilezas, cuyo sentido último es la ar-

1 Austin, John L.: *Cómo hacer cosas con palabras*, 1962.

Universidad Nacional Experimental de las Artes. Caracas. Venezuela.

gumentación sistemática de prácticas singulares e irreductibles a un modelo de recepción estándar. En tal sentido, la investigación *desde* el arte tiene una doble naturaleza, pues se desarrolla simultáneamente en los planos empíricos y documental.

Es importante destacar que no es lo mismo investigar *sobre* el arte (tareas que competen a la historia del arte, la crítica de arte y la teoría del arte, entre otras disciplinas) que investigar *desde* el arte (situación en la que se encuentra el investigador-creador cuando emprende una pesquisa orientada a la resolución de problemas vinculados a su quehacer artístico), en cuyo caso el objeto de análisis y los procedimientos de indagación convergen hacia un mismo objetivo. Cuando se investiga *sobre* el arte, el analista se aproxima a un hecho consumado o en desarrollo, exterior a su propia experiencia. En cambio, cuando se investiga *desde* el arte, dicho proceso se realiza hacia el interior de la actividad creativa y está condicionado por variables subjetivas (vocación, motivación).

De las distinciones anteriores se infiere que un estudiante de arte, en cualesquiera de las áreas que se desempeñe y específicamente en el campo de las artes visuales que son el objeto de esta reflexión, investiga *desde* el arte, y su principal objetivo es dar respuesta a los problemas técnicos y conceptuales que le plantea el desarrollo de su propia obra.

Caracas, febrero de 2018 ◆

* Profesor, curador y crítico de arte. Graduado de la Universidad de las Artes. Cuba. Máster en Museología. Universidad de Valladolid. España.

Una nueva mirada a la **enseñanza del arte**

Cecilia Fiel*

Quienes nos hemos formado en la Universidad de Buenos Aires conocemos la larga tradición de sus programas de estudios anclados en el pensamiento europeo. Desproporcionadamente, las carreras poseen mayor cantidad de materias y contenidos de autores europeos y con problemas de corte eurocéntrico que latinoamericanos. En este contexto debe entenderse la cátedra de *Estética* que integro desde el año 2003, la cual depende del Departamento de Artes de la Facultad de Filosofía y Letras y a cuyos contenidos actuales me remito.

La materia consta de un cuatrimestre con seis horas semanales, cuatro de ellas dictadas por la Profesora Titular de Cátedra y las dos restantes en las co-

misiones de trabajos prácticos, donde trabajamos, especialmente, con la lectura de fuentes. El núcleo central de la materia es la *Crítica del Juicio*, de Kant, pero también se trabaja con Platón y su crítica a la poesía imitativa en el Libro X de *República*; *Poética*, de Aristóteles, *Lecciones sobre la Estética*, de Hegel; *El nacimiento de la tragedia*, de Nietzsche; Escuela de Frankfurt y *El origen de la obra de arte*, de Heidegger, entre los libros más sobresalientes. Después de un recorrido histórico se dicta un último bloque dedicado a reflexionar acerca del arte contemporáneo y su problematicidad actual. Finalizada la cursada nada se ha reflexionado sobre Latinoamérica, sus problemas y sus posibles categorías a construir. La colonización del saber y de la sensibilidad ha cegado, aún hoy, a la academia.

Así es que, sin darnos cuenta, nos encontramos inmersos en una cadena de reproducción acrítica de conocimientos al trasmitir una forma de pensar, sentir y producir el arte según otras latitudes o, como bien dice Adolfo Colombres, de acuerdo con un "falso universalismo".[1] El resultado son artistas que crean como si fueran europeos o norteamericanos, y una crítica y teoría que se limita a "ilustrar" categorías ajenas con ejemplos locales. De esta forma, se termina por organizar un relato del arte regido por un canon legitimado desde los centros de poder.

Cuando en el año 2010 se conforma una comisión para delinear un nuevo programa para la carrera, presentamos junto con un grupo de colegas, una propuesta de nuevos contenidos orientados a Latinoamérica pero, lamentablemente, fue desentendida y no prosperó. Se terminó aprobando una segunda cátedra de *Estética*, en línea con los contenidos arriba mencionados, y quedó fuera la lectura de grandes pensadores que nos permitirían pasar hacia otras direcciones, tales como, Leopoldo Zea, José Lezama Lima, Aníbal Quijano, o bien los argentinos Rodolfo Kusch, Arturo Roig, Enrique Dussel, Walter Mignolo, por mencionar solo algunos.

Seis décadas después de aquel gesto maravilloso de Joaquín Torres García, al dibujar *América invertida* (1943), creemos que no fue acompañado por una teoría que pusiera en tensión lo local-global y donde América sea nuestro centro.

Sí han sido fructíferos y renovadores los aportes desarrollados en los últimos quince años con la denominada Estética descolonial al cambiar el eje para una Estética desde América. Pensarnos a partir de una herida colonial implicará un cambio en la subjetividad, la confirmación de una matriz perceptiva según nuestra realidad y también un nuevo recorte de nuestro arte.

Quizás la pregunta no sea por qué la academia, integrada por especialistas, elige permanecer anclado a un relato de la modernidad eurocéntrico, sino por qué no se incluye su contracara, la colonialidad, para poder reflexionarnos desde otro lugar.

Estos últimos años, con algunos colegas que creen en la necesidad de sumar otra perspectiva a la Estética, nos fuimos conectando por canales no académicos y, en estos momentos, nos encontramos en la escritura de un seminario que canalice estas cuestiones. Esperamos sea el puntapié para que la carrera de Artes abra la puerta a una nueva mirada. ◆

1 Adolfo Colombres: *Teoría Americana del arte*, Ediciones del Sol, Buenos Aires, 2004, p. 9.

* Licenciada en Artes por la UBA. Magíster en Periodismo Documental por UNTREF (Universidad Nacional de Tres de Febrero). Es Profesora de *Estética* y de *Estética del Cine y Teorías Cinematográficas* en la Facultad de Filosofía y Letras, UBA. Profesora de la cátedra de *Estética* en el Departamento de Artes Visuales "Prilidiano Pueyrredón" en la UNA (Universidad Nacional de las Artes). Es profesora de Los lenguajes artísticos combinados en el Arte Contemporáneo, en la Maestría Lenguajes Artísticos Combinados, de la UNA. Co-autora de los libros *Cuestiones de arte contemporáneo* (2007); *Estéticas de lo extremo* (2013); *Formas de la memoria: notas sobre el documental argentino reciente* (2013); *Fundido encadenado* (2015), y *Cine comunitario argentino* (2018).

artcronica

una revista para las artes visuales cubanas