

prototipo

Nombre:

Ramón Salas

Título:

El diseño e implementación de Arte_C: un
modelo curricular para la enseñanza artística

Fecha:

29/10/2018



1



2



3



4



5



6



#009ee3



7



8



9



10



11

11

escuela_perturbable



[universidades]

Materiales de autor. Ramón Salas

1

GRUPO

Manel Aldeguer (ya jubilado), Adrián Alemán, M^a del Mar Caballero, Ramiro Carrillo, Manuel Cruz, Drago Díaz, Lourdes Florido, Emilia Martín y Ramón Salas. Salvo Aldeguer, que era bastante mayor y está ya jubilado, el resto de los profesores que organizaron Arte_C nacieron entre 1963 y 1965 (salvo Drago Díaz, en 1968), es decir, rondan los 55 años, y entraron en la facultad entre el 90 y el 92, con aproximadamente 25 años.

DÓNDE

Entraron a dar clase en la facultad de Bellas Artes de La Universidad de La Laguna con contratos de asociados o ayudantes que fueron consolidando conforme fueron leyendo sus tesis a lo largo de la década de los 90. Salvo Díaz y Salas, que son titulares, el resto son en la actualidad contratados doctores.

CUÁNDO

A principios de los 2000, ya con una amplia experiencia docente, las tesis leídas y la acreditación encaminada, este grupo de profesoras se planteó la posibilidad de organizar la enseñanza artística de un modo que minimizara el impacto de su fragmentación en asignaturas, articulándola y coordinándola longitudinalmente y, sobre todo, dando cabida en ellas a las prácticas y contenidos propios del arte contemporáneo (entendiendo por contemporáneo no simplemente el arte coetáneo sino el arte que se hace cargo de los retos y problemas que el contexto cultural y el propio arte avanzado se plantea a sí mismo como condición de posibilidad).

CONTEXTO

El contexto académico era el de una facultad de Bellas Artes española “tipo”: con un plan basado en asignaturas de corte claramente disciplinar, organizadas en torno a unas áreas de conocimiento (pintura, escultura, dibujo y estética y teoría de las artes) que no se corresponden en absoluto con la epistemología del arte contemporáneo, y que separan nítidamente la “teoría” del taller (no solo física -en diferentes asignaturas- sino mentalmente -siguiendo el esquema “nosotros” (los prácticos) / “ellos” (los teóricos), que alienta la expectativa de un hacer intuitivo y una concepción a posteriori y superestructural de lo ya hecho-). Este esquema básico puede eventualmente verse salpimentado con algunas

asignaturas sueltas de perfil más avanzado o tecnológico, pero impartidas en todo caso también por profesores encerrados en su espacio-tiempo docente (o, a lo sumo, coordinados para no repetir contenidos) en el que suelen bien aportar su visión personal de la totalidad de los problemas artísticos o bien enseñar una materia o procedimiento específico. En este formato “tipo” coexisten profesores que consideran que la “esencia” del arte y, por lo tanto, la base de su enseñanza son las destrezas ligadas a las disciplinas tradicionales, y otros que consideramos que lo único que caracteriza al arte es su disposición a la autocrítica y a poner en tela de juicio su propia naturaleza, por lo que entendemos que su enseñanza debe basarse en un diálogo crítico permanente con los estadios más avanzados de la disciplina.

DESCRIPCIÓN

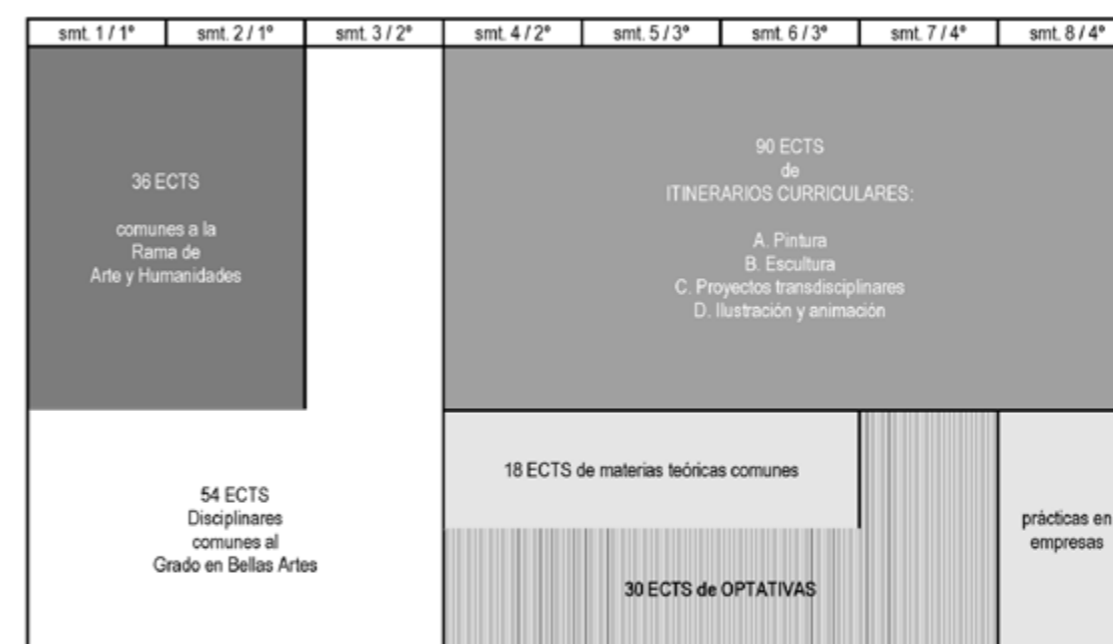
Sucedió que, tras un lustro de “búsqueda (infructuosa) del consenso” en torno a la necesidad de vincular las enseñanzas artísticas al contexto real de la disciplina (partiendo del diagnóstico de que los departamentos de arte viven una situación anómala dentro de la universidad, al ser los únicos que no solo no se encuentran a la vanguardia de su campo de estudio sino que tienen una escasa o nula incidencia en su evolución o su análisis), nos decidimos a escenificar el disenso.

A mediados de los 2000, caímos en la cuenta de que, dado que impartíamos asignaturas muy diversas, en las tres áreas de conocimiento “prácticas” y en todos los cursos, bastaba con que todas nosotras eligiéramos el grupo de tarde (que por

otra parte, todo el mundo trataba de evitar) para que, de facto, pasáramos a impartir la práctica totalidad del plan de estudios al grupo de alumnos que -de manera voluntaria e informada- decidieran matricularse en ese grupo. Podríamos, en consecuencia, sin necesidad de plantear ningún cambio administrativo, diseñar el currículo de este grupo del primero al último año de carrera, establecer fuertes conexiones entre “nuestras” asignaturas, incluyendo la permuta entre sus profesoras cuando se considerara necesario, y diseñar una mecánica de evaluación por tribunales que permitiera a todo el claustro comprometido con el proyecto conocer la evolución del trabajo del alumnado antes y después de haberles dado clase. Así lo hicimos. Y, en lugar de preocuparnos por asegurar que los tres grupos de cada asignatura impartieran los mismos contenidos con los mismos procedimientos, de lo que nos preocupamos fue de que cada uno de esos grupos (A, B o, en nuestro caso, C) tuviera una intensa coordinación diacrónica que nos permitiera diseñar el currículo no como una acumulación de contenidos sino como un proceso articulado y continuado de crecimiento personal en torno al desarrollo de un proyecto de creación. Cuando un alumno _C pasaba de pintura a dibujo no tenía que recoger la paleta y trasladarse a otro aula, sino que continuaba con su trabajo en su propio espacio y tan solo cambiaba la profesora, que tampoco interrumpía su lógica interna sino que la enriquecía con otros enfoques o aportes, técnicos o discursivos. De este modo, implementábamos -en un

esquema basado en asignaturas- el sistema de enseñanza artística “centroeuropeo”-basado en el estudio del artista (entendido como taller pero también como “tiempo de conocimiento”- con la ventaja de que ese trabajo autónomo se veía tutelado por un amplio equipo docente, con diferentes perfiles personales y profesionales, y durante varios años de carrera, lo que permitía plantear el proceso formativo a largo o medio plazo). Corrían los años de la reforma de Bolonia y las universidades promovían la creación de “planes piloto” para ensayar proyectos de innovación docente orientados a la elaboración de los nuevos planes de estudio. Nosotras solicitamos uno, que implicaba todas las asignaturas que impartíamos de primero a quinto, y que le dio soporte institucional al proyecto. En paralelo, nos convertimos en Unidad Departamental, una nueva posibilidad reglamentaria que permitía crear una suerte de área de conocimiento (con su presupuesto independiente y sus propias responsabilidades en el POD) a partir de la afinidad docente e investigadora de sus componentes y no de su procedencia administrativa (es decir, del área de conocimiento real): había nacido Arte_C (la “C” hacía referencia exclusivamente al grupo de tarde, aunque a nadie se le ocultaba la relación con el “arte contemporáneo”), que formalmente se inscribió como Unidad Departamental de Pensamiento Artístico y Prospectiva Cultural (nombre heredado del programa de doctorado que impartíamos junto con profesores de Filosofía e Historia del arte y que se ofertaba como alternativa

al otro programa de Bellas artes, claramente enfocado a los materiales y las técnicas más tradicionales). Cuando comenzamos a diseñar el nuevo plan de estudios, hoy vigente, planteamos la posibilidad de mantener esa estructura que ya habíamos creado de facto: tras tres semestres de asignaturas comunes (la Universidad de La Laguna obligaba a que el primer año fuera muy similar en todos los grados de la rama de Arte y Humanidades e incluyera asignaturas de todos ellos) se cursaría un amplio bloque de 90 créditos (15 asignaturas de 3 créditos, a razón de 3 por semestre) de asignaturas con nombres genéricos seguidos de un numeral (creación artística I, II, III... y Taller de técnicas y tecnologías I, II, III...) que ofertarían 4 grupos diferentes (Dibujo, Escultura, Pintura y Proyectos transdisciplinares).



Distribución de créditos por módulos

De ese modo se mantendrían de facto las tradicionales especialidades, que las nuevas directrices del ministerio prohibían. Precisamente por ello, a todo el claustro de profesores, y no solo a los de arte_C, le pareció conveniente esta opción y, tras un debate sobre si los itinerarios debían empezar en segundo o en tercero (debate que se saldó salomónicamente comenzándolos en el segundo semestre de segundo), la plasmamos en el nuevo plan de estudios.

smt. 1 / 1º	smt. 2 / 1º	smt. 3 / 2º	smt. 4 / 2º	smt. 5 / 3º	smt. 6 / 3º	smt. 7 / 4º	smt. 8 / 4º
inglés	Antropología cultural	Sistemas de representación	Introducción a la creación	Creación artística I	Creación artística II	Creación artística III	TFG
Introducción a la historia del arte	Introducción a la filosofía	Fotografía y vídeo					
Cultura visual	Introducción a la historia	Pintura II	Taller de técnicas y tecnologías I	TTT II	TTT III	TTT IV	TTT V
Fotografía I	Pintura I	Escultura II	Cultura y contextos	Movimientos artísticos contemporáneos	Arte e industria cultural	OPTATIVA	Prácticas en empresas
Dibujo I	Escultura I	Dibujo II	Dibujo III	OPTATIVA	OPTATIVA	OPTATIVA	

Plan de estudios del Grado en Bellas Artes de la ULL

Arte_C se convirtió de ese modo en una especialidad del grado en Bellas artes que no estaba basada en una disciplina o un medio específico sino en una orientación docente e investigadora.

OBJETIVOS

Esta orientación docente e investigadora apuntaba a nuestro objetivo fundamental: vincular las enseñanzas artísticas con las prácticas artísticas contemporáneas y su contexto epistemológico e institucional, es decir, con el espacio de posibilidad de un arte que, utilizando las palabras de Peter Osborne, soportara simultáneamente los significantes “arte” y “contemporáneo”.

QUÉ SURGIÓ

Inicialmente nuestro enfoque se asemejaba mucho al que podríamos denominar “centroeuropeo”, basado en la división del espacio docente en estudios individuales donde cada estudiante desarrolla un trabajo autónomo a medio o largo plazo –sin apenas “ejercicios” que interfieran su lógica interna- tutelado por un profesorado variado que se lo comenta, durante un curso académico o un semestre, de forma individual, casi privada. Aunque este esquema básico se complementaba con frecuencia con puestas en común, y no faltaban charlas y seminarios teóricos, el pilar central de la enseñanza era el “trabajo personal” del alumnado. Este enfoque favorecía no solo una obra excesivamente individual (especialmente en un contexto cultural que promueve la relación, la participación, la intersubjetividad, la colaboración y, más en general, la crítica al concepto de autoría) sino una clara focalización en los intereses particulares de cada alumna, que podía permanecer relativamente al margen de las cuestiones que el contexto artístico nos plantea.

Por otra parte toleraba, paradójicamente, perfiles muy disciplinados (un alumno podía estar de segundo a cuarto trabajando exclusivamente en el campo de la fotografía o de la performance, por ejemplo). Además, generaba una excesiva similitud entre las asignaturas, que eran difícilmente distinguibles de segundo a cuarto.

Por todo ello, hace apenas dos cursos planteamos un nuevo giro en nuestro itinerario, un giro, digamos, cultural. Sin prescindir del enfoque hacia la producción, que nos asegura una continuidad en el trabajo que consideramos imprescindible, nos pareció conveniente someter ese trabajo autónomo a la “presión ambiental” del contexto, enfrentándolo a la tesitura de responder, no necesariamente de forma afirmativa, a las cuestiones y problemáticas que caracterizan el espacio discursivo del arte avanzado. Al mismo tiempo, pensábamos que los talleres de técnicas debían asegurar una versatilidad que nos sigue pareciendo una de las señas de identidad del estudiante de arte: no solo su disposición a “aprender haciendo” sino su orientación DIY, su competencia multitarea, que le permite soldar, montar un tabique de pladur, modelar en 3D, desarrollar un discurso crítico, diagramar una publicación digital, pintar un cuadro, cortar una perfilera de hierro, iluminar un espacio u organizar un taller didáctico. Pero este giro no debía en absoluto hacernos volver al sistema de asignaturas autónomas, por muy coordinadas que se encontraran. De manera que continuamos basando nuestro

itinerario en un eje longitudinal de trabajo de producción autónoma -de segundo a cuarto- que vertebramos los otros dos pilares de nuestra enseñanza: la competencia conceptual y discursiva y las competencias técnicas y tecnológicas.

smt. 4 / 2º	smt. 5 / 3º	smt. 6 / 3º	smt. 7 / 4º	smt. 8 / 4º
<p>Capacidad de producción artística MÓDULO DE PROYECTOS (disposicionalidad)</p> <p>Definición y producción del proyecto integral de creación autónoma del alumnado eje de articulación de las enseñanzas conceptuales, técnicas y tecnológicas y auxiliares vertebramos el proceso formativo centrado en el trabajo de <i>estudio</i> escala de niveles de complejidad creciente que culmina en el Trabajo de Fin de Grado </p>				
<p>Capacidad dialéctica y discursiva MÓDULO DE CONTENIDOS CONTEXTUALES (repertorialidad)</p> <p> “Teoría de taller” contextualización (cartografía, espacialización, ubicación, negociación) no se articulan por niveles sino por temas “presión ambiental” cultural sobre el trabajo autónomo </p>				
<p>Capacidad técnica y tecnológica MÓDULO DE TALLERES AUXILIARES</p> <p> competencia en el uso de tecnologías y técnicas materiales y procedimentales para la producción artística del alumnado </p>				

Ejes de la enseñanza artística del Itinerario de Proyectos transdisciplinares (Arte_C)

Pero estos tres ejes longitudinales se ven reticulados por 5 ejes transversales, uno por semestre, con un contenido temático específico que aplica diferentes vectores de “presión ambiental” sobre el trabajo de producción.

smt. 4 / 2º	smt. 5 / 3º	smt. 6 / 3º	smt. 7 / 4º	smt. 8 / 4º
MATERIA	IMAGEN	PERFORMATIVIDAD	CULTURA DIGITAL Y COLABORATIVA	"DISPLAY"

Secuencia temática de la enseñanza artística del Itinerario de Proyectos transdisciplinares (Arte_C)

Dado que las labores de ubicación, orientación y posicionamiento del trabajo del alumnado nos resultan muy relevantes, creemos que debemos plantear, en consecuencia, una cartografía de lo que entendemos como el "espacio de posibilidad del arte contemporáneo". Por supuesto, estos contenidos temáticos son variables, algo que los nombres genéricos de las asignaturas nos facilitan (debemos recordar que una cosa son los contenidos, que recogemos en las guías docentes, y otra la estructura administrativa en los que los encajamos). En la actualidad, organizamos esos contenidos en los siguientes epígrafes:

1. Nuevas materialidades replantea [ante la tendencia a la desmaterialización y la eficacia comunicativa] la fuerza del arte, su relación con el cuerpo, en su condición de ser afectado, la presencia y la duración, los emplazamientos, los encuentros y sus intensidades. Explora las cualidades del objeto y el proceso, la agencia de la materia y su vivacidad, sus aspectos no reductibles a una significación lingüística, las lógicas

propias de la sensación y la técnica como materialismo encarnado, cuestionando el concepto de "materia prima".

2. Imagen y representación replantea [ante la tendencia a la presencia y la "presentación" y la prepotencia de la actualidad], el sentido de la representación y su crítica, de sus genealogías y deconstrucciones, de sus desplazamientos y rememoraciones.

Explora la vigencia de la dimensión alegórica, de los géneros (del arte) y la pintura comparada, del archivo y el documento, de la visualidad en el contexto de los medios y su industria, del paisaje en el territorio.

3. Subjetividad y performatividad plantea [ante la tendencia hacia el virtuosismo y la virtualidad] el sentido de la ritualidad, la dimensión escenográfica del arte y su relación con la producción de cuerpo social. Explora las prácticas performativas, las genealogías del feminismo y los estudios transgénero, las micropolíticas del cuerpo y la identidad, y la cotidianidad como escenario de la subjetividad.

4. Cultura digital y practicas colaborativas plantea [tras la crisis de la autonomía del arte y la irrupción de los estudios visuales, y en el contexto de la realización efectiva de la vanguardia, del bio•poder, el capitalismo afectivo y la economía de la experiencia] el porvenir de la agencia, las contradicción de la heteronomía del arte, y la estetización radical de la existencia. Explora las tensiones entre arte y cultura, los riesgos y el potencial emancipador de la cultura

visual digital y el amateurismo, los problemas que plantea la economía cultural del exceso y la conversión del arte en práctica social, la estética del proyecto, las tácticas de mediación y participación y de formación de públicos, redes y comunidades.

5. TFG Y dispositivos de instalación y exhibición.

Cada uno de estos grandes bloques de contenido se acompañan de un taller auxiliar:

1. Taller de construcción | creación de estructuras y objetos de naturaleza artística | metodologías de trabajo y seguridad en el taller |

2. Taller de pintura expandida | modificar, adaptar, renovar y resignificar los lenguajes pictóricos para el desarrollo de imágenes de naturaleza artística | archivo y 'giro antropológico' |

3. Taller de videocreación | imagen digital en movimiento: captura, edición, postproducción y proyección | metodologías de la producción audiovisual (documentales y posdocumentales, videoperformances, found footage, deconstrucciones, articulaciones intermediales...) y normas de uso de las licencias |

4. Taller de imagen técnica | fotografía avanzada, fotografía sin cámara, fotogrametría y escaneado 3d, construcción digital |

5. Dispositivos y formas de instalación | devenir público, formas de exposición y cultura del "display", narrativas curatoriales, critica institucional y

prácticas instituyentes, giro educativo. Otros dispositivos de uso y transferencia de los resultados de la investigación artística |

En conclusión, el reparto de los 90 créditos de nuestro itinerario se realiza en tres bloques de 6 créditos por semestre que, en realidad, se tratan como una sola asignatura de 18 créditos pero con 3 profesores (y un solo tribunal de evaluación) y 3 tipos de contenidos diferenciados consagrados a la producción de obra autónoma, su relación dialéctica con diferentes contextos y campos discursivos y su uso de diferentes técnicas y tecnologías. A su vez, los 5 bloques de proyectos tienen una clara continuidad entre sí y permiten el desarrollo de un proceso de trabajo a largo plazo; los cinco bloques contextuales tratan de repasar y cartografiar los principales espacios de posibilidad del arte contemporáneo; y los cinco bloques técnicos tratan de asegurar una amplia solvencia y competencia técnica y tecnológica que asegure a la graduada en Proyectos transdisciplinares un alto grado de versatilidad creativa, discursiva y técnica y tecnológica.

smt. 4 / 2º	smt. 5 / 3º	smt. 6 / 3º	smt. 7 / 4º	smt. 8 / 4º
Proyecto I	Proyecto II	Proyecto III	Proyecto IV	TFG
Nuevas materialidades	Imagen y representación	Subjetividad y performatividad	Cultura visual y prácticas colaborativas	TFG
Taller de construcción	Taller de pintura expandida	Taller de videocreación	Taller de imagen técnica	Dispositivos y formas de instalación

FÓRMULA REPLICABLE

Nuestro “ejercicio” no tiene un “tú” individual que lo haga posible. Sin un “nosotras” resulta inviable, dado que plantea un proyecto curricular integral, imposible de plantear por un grupo menor de 5-6 profesores. Es, por tanto, perfectamente replicable siempre que se cuente con esa “masa crítica” dispuesta a coordinarse en torno a un proyecto docente. Lo único esencial es ubicarse, dentro de un Plan de ordenación académica, en una secuencia tal que permita que, durante dos o tres años consecutivos, ese equipo docente vaya a tener el mismo grupo de alumnas durante, al menos, 12 créditos por semestre. Y, eso sí, que ese grupo haya elegido voluntariamente esa opción curricular. Si se dan esas condiciones se puede plantear una experiencia similar a la nuestra. En todo caso, aunque la ANECA no admita especialidades como tales, sí admite una solución del tipo de la que nosotras hemos planteado, reconociendo no solo itinerarios sino incluso menciones (es decir, no solo grupos con una orientación diferenciada dentro de una misma asignatura, sino incluso asignaturas diferentes). Creemos que a todas las sensibilidades que se arraciman en las facultades de Bellas Artes les puede interesar plantear un modelo de plan de estudios como el nuestro.



Foto: Alejandra Pastrana

A PARTIR DE LA PREGUNTA QUE, PARA CAMNITZER, MUEVE AL ARTE: "¿QUE PASARÍA SÍ...?"...

¿Qué pasaría si buscamos una democracia verdadera en las aulas?

Una "democracia verdadera" nos parece, quizá, un objetivo excesivamente ambicioso. De momento nos conformamos con plantear constantes ejercicios de "prácticas instituyentes": actividades nacidas de un programa académico que desarrollan dinámicas autónomas que nos exigen replantear nuestros propios puntos de partida y nuestro "reparto inicial de las sensibilidades". Casi todas nuestras actividades generan procesos que (o bien porque montamos durante largas horas en una sala en la que nunca podemos estar las mismas personas supervisando el trabajo; o bien porque implican el alquiler y la gestión de locales que nos obligan a crear asociaciones culturales; o porque exigen despliegues espaciales inasumibles por un grupo pequeño de personas; o porque se expanden por debates, actividades relacionales, gastronómicas o festivas no del todo controlables y que requieren un alto grado de participación e implicación...) conllevan procesos negociación y de reparto y asunción de competencias y responsabilidades. Mantenemos una intensa relación con los agentes culturales de nuestro medio (especialmente Tenerife) y orientamos nuestra producción artística, docente e investigadora hacia su dinamización. Todo esto hace relativamente frecuente que, a lo largo del curso, surjan retos y oportunidades que alteren su dinámica y nos pongan a los docentes en situaciones en las que no tenemos

mucha más competencia (aunque quizá sí más experiencia) que los discentes o los agentes implicados, y nos abocan a tomar decisiones consensuadas y no jerarquizadas. No creo que podamos llamar a esto una "democracia verdadera" pero sí creemos que puede ayudar a formar individuos en dinámicas que, de alguna manera, la implican.

¿Qué pasaría con otro modelo de producción?

Luis Camnitzer, por razones obvias, insiste mucho en no vincular exclusivamente la enseñanza artística con la producción de objetos materiales. En todo caso, para nosotras, la producción resulta esencial (ya sea producción de formas, modos, dinámicas o relaciones). Consideramos que uno de los capitales del arte nace de la "necesidad e insuficiencia" de la crítica. Hoy, en el contexto del bio.poder, resulta ingenuo imaginar una actividad que no esté transida o no sea susceptible de ser abusada por el capitalismo y sus repertorios de subjetivación. Ser crítico no exige, por lo tanto, excesiva sagacidad: detectar en las prácticas contradicciones, connivencias, dependencias o vinculaciones con el poder es relativamente fácil. Lo realmente complejo es, a partir de esta conciencia crítica (de estar operando en un espacio intensamente contaminado), tomar decisiones productivas que impliquen la gestión de estas contradicciones (en una negociación agonística que constantemente estará actualizando la convicción foucaultiana de que, aunque es imposible

sortear todas las reglas, y una práctica articulada siempre tendrá que mantener connivencias institucionales, la agencia y la subjetividad se gestionan mediante la asunción de esas reglas pero, eso sí, “no de ese modo, no es este momento, con determinadas personas, no para eso...”). Ese modelo de producción -que vincula “producción” no con un objeto acabado sino con una subjetividad que se hace viable en el propio ejercicio de su hacer y que exige un uso discriminado de las normas históricamente operativas- resulta esencial en nuestro proyecto formativo.

¿Qué pasaría por el compromiso?

Desde nuestra óptica, ese concepto de producción que acabamos de describir está íntimamente ligado con el compromiso: esa discriminación de los repertorios, las formas, las normas, los procedimientos o los modos implicados en nuestra producción plantea, simbólica y efectivamente, un compromiso no solo con esos determinados sistemas de producción de conocimiento sino con las formas de poder con los que guardan relación. Al mismo tiempo, ese compromiso nos ubica subjetivamente en un espacio de sentido y describe una forma. Nosotros no promovemos la estetización de la política -tan en boga en el arte actual- sino la politización de la estética, es decir, la comprensión y asunción de que cualquier decisión formal implica diferir o dar continuidad a un conjunto de

normas sociales o profesionales que no es que legitimen metafórica o simbólicamente determinadas formas de poder sino que las actualizan o las enervan efectivamente.

¿Qué pasaría si definimos nuestro sistema de valores?

Por el mismo motivo, la producción artística es siempre, como planteaba el conceptual, una definición de arte: una declaración sobre la pertinencia de esa forma determinada (y determinante) de proceder. El arte es un campo articulado -de objetos, conocimientos, agentes, instituciones y discursos- desde el que resulta posible incidir en la economía de la consideración cultural, es decir, del valor socialmente atribuido a las imágenes y los hábitos con y en ellas implicados. En consecuencia, toda forma de producción artística implica una redefinición de ese campo, que moviliza y promueve un conjunto de valores que adquieren un contenido dialéctico dentro de la cartografía que ella misma plantea. Hacer explícita en la propia forma de producción el sistema de valores que moviliza -para enervar alguno de sus presupuestos y activar otros, en un determinado contexto sociopolítico, profesional o institucional- no es una posibilidad de la práctica artística, sino su rasgo más definitorio y una condición sine qua non de su ejercicio, que solo utiliza el atractivo de esa forma para favorecer el contagio de su sistema de valores.

¿Qué pasaría si cuestionamos la presunción de que la creación artística no es enseñable?

Somos profesionales de la enseñanza artística; si pensáramos por un momento que la creación artística no es enseñable deberíamos, por propia coherencia, dimitir inmediatamente y ceder nuestro trabajo a alguien que creyera que puede ejercerlo. Esa duda, esa presunción, solo puede ser un residuo de la rancia convicción estética de que las artes son las artes del genio, que actúa como médium de una naturaleza naturante. Desde esta perspectiva, obviamente, la creación artística no es enseñable, no así, no de esa manera, no con esas premisas, no con esos objetivos... No solo estamos convencidas de que la creación artística es enseñable, sino que pensamos que esa convicción es en sí misma de naturaleza artística: estamos persuadidas de la dimensión educativa del arte, entendido este no como un conjunto patrimonial de obras susceptibles de ser contempladas sino como un conjunto de prácticas susceptibles de ser replicadas. El arte, entendido como capacidad, es transmisible y ejercitable, y, muy posiblemente, ese ejercicio sea la única puerta de acceso al arte, entendido ahora como conjunto patrimonial. La mejor forma de entender el arte -y, desde luego, la más provechosa- es practicarlo, ponerlo en práctica. Algo que se debe fomentar y que se puede cultivar. En todo caso, no estamos especialmente de acuerdo con los ejercicios del tipo "pensamiento divergente" o de desarrollo de la creatividad que, por momentos,

parece sugerir Camnitzer. Confiamos más en el recurso tradicional de la "mimesis". El arte, al menos en su estadio actual, es una forma de gestión de los repertorios que determinan sus propias condiciones de posibilidad. Pero estos repertorios se encuentran en la actualidad tan expandidos que el riesgo al que nos enfrentamos a cambio de poder hacer arte casi de cualquier manera es que ninguna de estas opciones resulte realmente significativa. En estas condiciones, nos parece imprescindible articular, en paralelo a la definición del texto, el contexto en el que puede cobrar sentido. Hoy no parecen tan útiles las tácticas disruptivas (típicas del ejercicio de la autonomía negativa del arte neovanguardista de los 60-70) como los trabajos orientados a constelar, reterritorializar, discurrir, archivar, gestionar o posproducir: plantear repertorios, genealogías, agenciamientos, campos de indicación o relación, cartografías, etc. En pocas palabras, partir de lo ya creado, que hoy ya no muestra el perfil modelizador y prepotente del canon y la tradición sino más bien el perfil menesteroso de lo que tintinea para evitar caer en el olvido. ¿No supone eso rehabilitar el espacio "natural" de la enseñanza artística, tan denostado en la época de las artes del genio?



Foto: Alejandra Pastrana



Foto: Alejandra Pastrana

A PARTIR DE LAS PREGUNTAS SURGIDAS EN LA SESIÓN DEL GRUPO 480+20

¿Sería posible reconstruir el relato del proceso de reconversión de un programa académico de Bellas Artes tradicional al vuestro?

Creemos sinceramente que sí. Nuestro sistema es sencillo y eficaz, no solo para nosotros, sino para los itinerarios más disciplinares. Es muy difícil enseñar arte si no se ponen las condiciones para que el alumnado se comprometa con la definición de un lenguaje y un campo complejo, coherente, pertinente e innovador (instituyente), que solo se puede plantear con un cierto grado de concentración espacial (en el estudio) y dilación temporal (en el proceso). Es muy difícil plantear un proyecto transdisciplinar (que, como hemos explicado, creemos que implica concebir una obra compleja, resolverla con solvencia técnica, percibir sus implicaciones políticas, adquirir una cierta comprensión integral del contexto cultural en el que se inscribe, planear modos específicos de ponerla en circulación y en relación, haciéndose cargo también de lo que estos canales implican, además de ser capaz de describir y defender todo este proceso...) a través de una miríada de asignaturas de 4 horas a la semana y 15 semanas de duración con un profesorado específico y unos contenidos autónomos que, con frecuencia, no hacen más que interferirse mutuamente. Pero igual de absurdo resulta tratar de pintar al óleo los lunes y martes de 8.30 a 10.30 h., organizando y limpiando la paleta cada dos horas. No es solo que los complejos

procesos contemporáneos de creación (que permiten abordar realmente los contenidos propios de la enseñanza artística) no puedan plantearse en ese esquema espacio-temporal, es que los más simples procedimientos materiales (ya sea la fundición, el óleo o el modelado en barro) tienen una temporalidad específica que difícilmente encaja en el "espacio-tiempo vacío" de una estructura académica genérica que debe permitir enseñar Derecho e Ingeniería informática. Es más factible trabajar las verdaderas competencias de la enseñanza artística - la capacidad de crear un lenguaje, de organizar un proceso de trabajo, de resolver técnicamente una obra, de contextualizarla, de defenderla, de percibir las oportunidades y posibilidades de un problema artístico, de discriminar los recursos pertinentes, de desarrollar proyectos ambiciosos en entornos profesionales, públicos, colaborativos...- en un ámbito determinado y con un procedimiento concreto que plantear la posibilidad de "tocar" todas las técnicas (virtualmente infinitas) que hoy son susceptibles de ser empleadas para la creación artística. Este hecho incontrovertible, unido a la negativa a permitir las antiguas especialidades, facilita el acuerdo sobre la creación de itinerarios, que deberá plantearse sobre la base de asignaturas genéricas que puedan ser rellenadas de contenidos dentro de cada ámbito y por un conjunto coordinado de profesores, ya sea para realizar arte contextual y relacional o para enseñar las técnicas tradicionales de la escultura.

¿Cómo se decidieron los contenidos y su forma de articularlos, cómo surgieron los nuevos nombres, con qué ideas y referencias en la cabeza?

Sinceramente, de ninguna manera. No son especialmente originales, creemos que casi cualquier profesional del arte convendría hoy que los nuevos materialismos (incluidas las prácticas de ensamblaje, apropiación o ready-made asistido, la prevalencia contemporánea del objeto y la imposibilidad de discriminar su dimensión aurática y espiritual de su valor mercantil y exhibitivo), la teoría de la imagen (incluyendo la investigación artística y las prácticas de emulación del archivero, el historiador, el antropólogo, el flâneur... y la atención a los imaginarios históricos públicos y domésticos de la subjetividad y a la densidad temporal de la imagen), la performatividad y las políticas de la identidad (incluyendo las prácticas micropolíticas, queer, las genealogías feministas...), la cultura visual (incluyendo la posfotografía, la fotografía posdocumental y el poshumanismo) y el arte activista, relacional, colaborativo, contextual y de mediación (incluyendo el giro educativo y social y el pensamiento decolonial), además del problema específico de la puesta en escena de todas esas formas (incluyendo la conciencia de la gobernanza de su gestión cultural) son escenarios relevantes de las prácticas artísticas contemporáneas. Sin duda, podrían añadirse elementos y podríamos prescindir de otros, algo que estamos constantemente haciendo conforme observamos que un problema o planteamiento resulta interesante y productivo y otro pierde relevancia. No

tengo ni idea de dónde surgieron los nombres concretos, ni qué teníamos en ese momento en la cabeza. Surgieron en conversaciones informales (muchos de los profesores de arte_C comemos juntos no menos de 4 días a la semana, visitamos juntas exposiciones, intercambiamos lecturas...), y los acordamos por asentimiento en reuniones también informales. Si se nos ocurriera algún otro nombre mejor (por ejemplo, le hemos dado, y le seguimos dando, muchas vueltas al de “pintura expandida”), lo cambiaríamos en la próxima guía (en este sentido, como es lógico, la opinión de la profesora concreta encargada de ese contenido es especialmente relevante). Es importante tener en cuenta que lo que hoy aparece como un plan perfectamente articulado y con una orientación definida es el resultado de ¡25 años! de amistad y trabajo conjunto, dentro y fuera de la facultad y de un largo proceso de prueba y error que dista de haber acabado y tras el cual casi todas hemos pasado por todas nuestras asignaturas, valorando los pros y los contras de estar en ellas, y encontrando nuestra ubicación más idónea.

¿Cómo fue el proceso de aprendizaje de lxs docentes a los nuevos contenidos que se quería enseñar?

Por momentos, costoso. Como antes dije, entramos todas juntas a principios de los 90, y desde entonces hasta el 2017 pasaron 25 años sin ni una sola contratación. Todos proveníamos del ámbito de la pintura, la escultura y el dibujo, y tuvimos que aprender fotografía, video,

fabricación digital, edición y publicación digital, fotogrametría... y ahora, por ejemplo, estamos aprendiendo técnicas básicas de encuadernación. A mí mis compañeros me han enseñado a soldar, a trabajar el pladur, a iluminar un plató, a fotografiar obra... yo les he dado cursos de maquetación digital, de dibujo vectorial, de corte de vinilo... Alguna vez hemos cubierto el horario de alguna compañera y hemos costeado con nuestro presupuesto un curso de especialización en la península, en concreto de modelado 3D y de edición avanzada de video. La actualización "conceptual" exige, obviamente, lectura y estudio individual (algo por cierto muchísimo más fácil ahora que en los 90, en los que encontrar bibliografía en Tenerife era, por momentos, realmente difícil), pero hacemos a menudo comentarios conjuntos de textos (y tenemos una lista de libros y, sobre todo, artículos de referencia por curso que vamos variando en función de lo eficaces que nos resultan para la docencia). En todo caso, no creo que nada de este esfuerzo le resulte extraño a cualquiera que quiera mantenerse medianamente al día en un terreno como el del arte que es, por naturaleza, cambiante. De hecho, es mil veces más sencillo hacerlo en grupo e integrado en la dinámica docente que en solitario y de forma disociada de nuestro trabajo.

¿Cómo se puso en juego pasar de lxs que saben - como docentes- a los que no -lxs estudiantes?

Tenemos 55 años, y le damos clase de Cultura visual a Millennials. Concretamente yo, que no tengo móvil. Hemos dado clase en las acampadas del 15M sobre algo que estábamos comprendiendo conforme ellas lo estaban realizando. Hemos comprendido el veganismo, la transexualidad, el especismo o el encanto de la vulgaridad gracias a nuestros alumnos, que todos los días nos hablan de una peli, un rapero, un documental, un artista... que ni conocíamos ni jamás hubiéramos localizado sin su ayuda. En cuanto surge la posibilidad nos embarcamos en una expo que resolvemos en sala. No nos cuesta nada dar ese paso de las que conocen a los que ignoran. En cuanto te metes en determinados asuntos "el maestro ignorante" deja de ser una mera referencia bibliográfica.

¿Cómo se resuelve el disenso en el grupo interno?

Pues, aunque parezca raro, no se plantea el disenso y, por lo tanto, no hay que resolverlo. En nuestro grupo tenemos perfiles muy distintos, algunas profesoras son muy partidarias de un "pensamiento sintiente", otros somos muy analíticos, alguno es hippie y no vacuna a sus hijos, otros somos claramente alópatas... Pero también tenemos semestres más cercanos a las lógicas de la

sensación (como el primer semestre del itinerario) y otros mucho más analíticos, como el segundo. Y espacios muy técnicos (como el taller de construcción o de imagen tecnográfica) y otros muy especulativos (como el de imagen y representación), en unos leemos a Farocki y en otros el manual de instrucciones de la fresadora de control numérico. Hay sitio para todas las sensibilidades y todas nos parecen complementarias, solo hay que buscar el hueco en el que cada quien se encuentra a gusto. Lo curioso es que, cuando montamos los tribunales, nuestra valoración de los trabajos del alumnado, que a menudo son increíblemente diferentes en su planteamiento y resolución, es prácticamente unánime. Algunos alumnos serán más afines a alguna de nosotras (con la que harán su TFG) y otras a otros, pero solemos coincidir con diferencias casi inapreciables sobre el valor académico de sus trabajos.

¿Y la animadversión frente a la "otra" facultad?

Con cierta distancia y mucha pereza. Lo cierto es que, desde que nos consolidamos y creamos la UD, disponemos de nuestro propio presupuesto y nuestras propias asignaturas en el POD (tanto dentro como fuera del itinerario), por lo que los contactos son muy limitados. Solo ahora, que han vuelto a aparecer las contrataciones, han reaparecido los problemas...

¿Hay conexiones entre estudiantes que no hay entre docentes?

Bueno claro, supongo que sí, tenemos una intensa relación con nuestro alumnado, pero supongo que nunca comparable a la que mantienen entre ellos. Con los que sí mantenemos una relación muy estrecha es con los egresados que permanecen en el mundillo del arte, dentro y fuera del archipiélago.

¿En base a qué se construye la afinidad del grupo?

Supongo que como la de cualquier grupo o individuo, en base a la definición de un "exterior constituyente", el "ellos" que nos define a nosotros. En cualquier caso, a nosotros nos interesa lo que pasa en el arte contemporáneo, esa es la principal fuente de afinidad. Cuando practicas un trabajo de naturaleza artística en una isla en medio del Atlántico tampoco es fácil tener un círculo de interlocución. Vemos y comentamos juntas el arte. Y, muy a menudo, sufrimos juntas la dificultad para comprenderlo y seguirlo. Y, claro, somos amigos hace 25 años. En todo caso, a efectos prácticos nos aglutina el hecho de que trabajar (simplemente impartir asignaturas) dentro del itinerario o dentro de la dinámica que hemos implementado resulta muuucho más cómodo e interesante que hacerlo fuera (los trabajos que surgen tienen más

complejidad, las alumnas más afinidad, las correcciones más utilidad, los temas más interés, las actividades extraacadémicas o complementarias más proyección...). Volver a trabajar fuera de este esquema se nos haría muy duro.

¿Cómo trabajar en su continuidad y en la del programa?

Ninguno de nosotros tiene aspiraciones académicas. Nos vamos a jubilar con la categoría que tenemos y gozamos de un contrato estable. Nuestra continuidad personal está asegurada. No así la de los contenidos del programa, pero tampoco pretendemos que lo sea. Hasta ahora, nos hemos enseñado el arte de Amalia Ulman o Ryan Trecartin profesores que no tenemos Instagram ni Facebook, que hemos esnifado mucho aguarrás y que nos hemos leído a Benjamin entero. Confiamos en que llegarán nuevas profesoras nativas de lenguajes que nosotras ignoramos, y que ya no tendremos que seguir tirando de tutoriales de internet para conocer. El problema gordo es el de las contrataciones. Ahí sí nos hemos dado cuenta de nuestra falta de categoría administrativa. Aun así, confiamos que la realidad (del mundo del arte) resulte tozuda y se imponga, aunque lo cierto es que, hoy por hoy, nuestros tribunales de contratación están valorando una exposición en Miami igual que una en un pueblo de Tenerife. Y viejos profesores que pensábamos que estaban ya al margen de la transformación de la facultad han “renacido” a la hora de pelear por la reproducción de sus perfiles docentes, por mucho que estos se encuentren completamente al margen de la

realidad histórica del arte. Aun así, me cuesta pensar que nuestras facultades puedan seguir permaneciendo al margen de la evolución de su propia disciplina. En todo caso, nada ni nadie es eterno. Nosotros mismos somos los primeros convencidos de que la situación actual (admitimos 135 alumnos de nuevo ingreso en Bellas Artes y 50 en diseño) es insostenible en una comunidad que no puede absorber un centenar de egresados en arte al año y que, más a corto que a medio plazo, la facultad tendrá que evolucionar hacia el espacio genérico de la imagen, e incluir la programación informática, los lenguajes documentales audiovisuales, el diseño de producto, o la electrónica... En breve nuestros alumnos querrán ser Youtubers e Influencers y serán muy reacios a leerse a Brian Holmes y conocer a Marcel Broodthaers.

¿Qué factores específicos -insularidad, solidaridad, convivencia, amistad, etc.- facilitaron la posibilidad de este programa?

La insularidad -la ultraperifericidad- genera unas circunstancias muy específicas: nos encontramos tan alejados de la metrópoli (del mercado del arte y de los foros de discusión académica) que esta no alcanza a ejercer la función depredadora que padecen otras realidades provinciales. En las facultades de Arte no capitalinas los profesores tienden a vivir, física o mentalmente, en las capitales más próximas, por lo que su principal objetivo suele ser abandonar cuanto antes su centro de trabajo. En Tenerife no tenemos

(fácil) escapatoria, ni tampoco un centro más afín a nuestros intereses que la propia facultad. Por otra parte, Canarias es una comunidad lo suficientemente poblada y desarrollada como para tener un pequeño microcosmos artístico que trate de reproducir a pequeña escala la realidad metropolitana. Esta infraestructura cultural local no puede prescindir de la capacidad de producción y dinamización de la facultad de Arte. En estas circunstancias, es fácil mantener una intensa relación entre la enseñanza artística y las instituciones culturales regionales, lo que nos permite plantear una “docencia expandida” muy orientada a la producción de actividad cultural para un circuito pequeño pero “real”. En estos entornos limitados suele quedar muy definido el “exterior constituyente” del que antes hablábamos: los pocos interesados en el arte contemporáneo, dentro y fuera de la facultad, formamos una comunidad que se sabe dependiente de su propia interlocución. El profesorado, en consecuencia, tiene también una clara conciencia de que no dispone de un entorno para su realización personal más enriquecido que la propia facultad –lo que favorece una mayor implicación con la misma– y, sin embargo, mantiene una intensa relación y colaboración con el contexto institucional: nuestra facultad tiene una clara vocación regional. Por otra parte, al no haber mercado ni posibilidades reales de obtener beneficio crematístico de este mundillo artístico, el sector más tradicional o formalista de la facultad, mejor posicionado en las

jerarquías administrativas, tampoco tiene especial interés en trasladar ese poder fuera del propio recinto académico, por lo que no compite por su influencia en un espacio institucional que tampoco les toma en consideración. Este claro reparto de espacios no solo favorece la coexistencia –en la mutua ignorancia– entre las diversas familias de la facultad, sino que fomenta la cohesión personal entre el equipo docente de arte_C: los acuerdos que en otras áreas ocupan horas de tediosas reuniones se resuelven en arte_C en encuentros y acuerdos informales alcanzados, muy a menudo, con la mediación de una amistad que dura ya muchos años. Una amistad desafortunadamente favorecida por la escasa movilidad del claustro de la facultad. Dentro de arte_C jamás se ha recurrido, ni para el reparto presupuestario, ni para el encargo docente, ni para la toma de decisiones, a ningún tipo de criterio de antigüedad o jerarquía académica, y siempre ha primado la voluntad de ubicar a cada quien en el lugar en el que pudiera dar lo mejor de sí y para el alumnado.

¿Cómo se plantea el programa no tanto en temas de contenidos como de tiempos y espacios?

En la facultad disponemos no solo de nuestras propias asignaturas sino de nuestros propios espacios, que gestionamos con entera autonomía. Gracias a ello, y al hecho de que los profesores solemos tener responsabilidades docentes en varias asignaturas del itinerario, utilizamos nuestros espacios de manera

absolutamente transversal: las alumnas de tercero montan y fotografían sus piezas en el aula de primero (Cultura visual) porque tiene más paredes y allí se encuentran las pantallas de luz, todas utilizan el taller de construcción y su equipamiento cuando allí no se está impartiendo docencia, no hay solución de continuidad entre los espacios de los diferentes cursos, espacios que repartimos en función del número de alumnos de cada promoción, nos turnamos en el uso de la sala de arte y hacemos nuestras paellas y actividades “lúdico-relacionales” indistintamente en uno y otro espacio y siempre para el conjunto del itinerario, que mantiene un alto grado de relación personal y profesional no solo entre los distintos cursos de la carrera sino, especialmente, con los egresados que siguen desarrollando su actividad profesional en las islas. Las frecuentes actividades realizadas fuera del aula –y las actividades extraacadémicas realizadas dentro– son también un constante punto de encuentro entre profesoras y alumnos de diversas promociones. A día de hoy me cuesta pensar en algún amigo al que no le haya dado clase. Por todo ello, los tiempos docentes son también muy elásticos: si un proceso supera el límite cronológico de una asignatura sabemos que podrá tener continuidad en la siguiente. De hecho, nuestro TFG comienza en primero y su portfolio incluye obras y documentos realizados o acopiados a lo largo de toda la carrera. No es infrecuente que una asignatura demande la prolongación de su horario para

cualquier actividad –por ejemplo, las correcciones– y ocupe el horario de otra (hay que tener en cuenta que todas las asignaturas se evalúan por un tribunal compuesto, al menos, por el conjunto del profesorado implicado en ellas y, aunque se discrimina la nota en virtud del nivel de producción, conceptual o técnico, la calificación, en todos los diferentes aspectos, se toma de manera consensuada, por lo que las fronteras horarias nos resultan fácilmente permeables. Por otra parte, al ser el único itinerario con docencia de tarde disponemos prácticamente de toda la facultad para nosotras solas, lo que nos da también mucho margen en la gestión de tiempos y espacios (siempre encontramos vacías las aulas teóricas, las de ordenadores, etc.).



Foto: Alejandra Pastrana

Materiales del relator. Ignacio Tejedor

2

(El 31 oct 2018, a las 13:45, Ignacio Tejedor
[<i.tejedorlopez@gmail.com>](mailto:i.tejedorlopez@gmail.com) escribió):

Ignacio: *-Buenas Ramón! ¿Ya de vuelta? Soy Ignacio, te pedí el correo antes de que empezara la sesión. Como te dije, estoy preparando un resumen de toda la información que compartiste con nosotros, muchas gracias por cierto. Repasando mis notas y después de haber estado consultando en la web de la universidad, me quedan algunas dudas.*

- Dijiste que en el 91 empezasteis a trabajar un grupo de profesores, ¿todo ese grupo fuistéis quienes montastéis el itinerario de proyectos trasndisciplinarios?

Ramón: Entre el 90 y el 91 un vicerrector de la Universidad de La Laguna con buenas relaciones políticas negoció que la carga docente del profesorado pasara de 8 a seis horas semanales (de 24 a 18 créditos). Eso generó una enorme necesidad de profesorado y en la facultad de Bellas Artes entramos, en dos años, no lo recuerdo exactamente, pero fácil 15-20 profesores, todos bastante jóvenes. De estos 9 nos hicimos bastante amigos (por afinidad intelectual y personal). Durante cerca de 10 años estuvimos dispersos, cada quien en la asignatura que le tocó, haciendo revoluciones en la barra del bar. Yo les dirigí la tesis a 7 de ellos, de manera que estuvimos entretenidos en esa movida (y teniendo hijos). Luego todos estabilizaron sus contratos (primero asociados LRU, después contratados doctores), yo me hice director de Departamento y se nos encendió la lucecita de pedir asignaturas estratégicas y siempre el grupo de tarde. Corrían los primeros años del 2000, nuestra prole ya no mamaba, éramos todos doctores. Después empezó Bolonia y sus nuevos planes de 4 años... después de tres o cuatro años dando clase a un grupo coherente de alumnos, de manera coordinada y tras haber pedido un proyecto de innovación docente (plan piloto, lo llamaban, para ensayar fórmulas docentes de cara a Bolonia) vimos la oportunidad de

consolidar esa situación de facto en el plan de estudios. Yo hablé con “el enemigo”, y les dije que también para ellos era una buena manera de mantener las especialidades que prohibía Bolonia de manera encubierta: asignaturas genéricas, por niveles, que no hicieran referencia a técnicas o procedimientos, sino a competencias que pudieran obtenerse a través de cualquier disciplina, medio o procedimiento (por ejemplo “capacidad de análisis y síntesis”, que se puede trabajar en pintura o escultura, pero nunca “representación escultórica de la figura humana”). Me dijeron que no colaría, pero me dejaron intentarlo, y coló. Pedimos la creación de una unidad departamental (nos apoyó diseño que también quería separarse de dibujo, aunque ellos eran todos del mismo área) y la aprobamos (yo me encargué de hacer el reglamento y de desarrollar unas Unidades Docentes que tuvieran todas las competencias de un área). Sobre el 2006 teníamos una Unidad Docente con presupuesto separado, asignaturas (grupos) propios, programas coherentes y absoluta autonomía. Le pusimos mucho entusiasmo: en un par de cursos todos nuestros alumnos de 5 estaban exponiendo en todas las salas del archipiélago y ya se hablaba del caso dentro del mundillo (siempre a escala regional, claro).

Ignacio: - Hablaste de que la fábrica FIAT os cedió una nave.

Ramón: No, ceder no, la alquilamos, eso sí, barata.

Ignacio: - ¿A quiénes? ¿A este grupo de 9 profesores del

qué hablabas?

Ramón: No. Yo colaboraba intensamente con el director de la 2ª Bienal de Canarias. Él me dijo que quería una Bienal Off, yo le dije que el salón de los rechazados no lo podía montar desde dentro del salón, y que en Canarias no había suficiente estructura de estudios como para montar un circuito paralelo al de la Bienal, pero que todo se podía inventar. Me dió 10.000 pавos. Hablé con nuestros alumnos y les dije que tenía esa pasta, y un local cojonudo, al lado de la facul. Les pareció bien, hicieron una asociación cultural (un grupo de unos 15 alumnos), les pasé la pasta y formalizaron un contrato de un año. Empezaron a trabajar allí. Desde la facul organizábamos actividad y hacíamos open studios cada cierto tiempo (mucho arte relacional y mucha fiesta, conferencias, debates, etc.). Durante la Bienal, especialmente con las visitas de los periodistas, el espacio estaba abierto (en realidad estaba abierto siempre, allí dormía la gente y siempre

había alguien). Cuando montábamos las expos de 25 pies nos llevábamos allí al jurado y dos veces al año hacíamos una fiesta con open studio y revisiones previas de portfolios a las que asistían la media docena de gestores culturales de las islas (los jefes del Juan Ismael, CAAM, TEA -entonces todavía IODACC-, La Regenta, la SAC... en fin, las salas institucionales de aquí). Era la forma de que gestores y artistas jóvenes se conocieran. Siempre había alguien que pinchaba y se pasaba muy bien. Luego se acabó la pasta de la Bienal, estuvimos casi un año de ocupas (el colega de la FIAT tampoco tenía mejores opciones y nosotros cuidábamos aquello y lo protegíamos de ocupas de verdad, que empezaban a aparecer con la crisis). Luego hablé con el Gobierno que me dio 18000 € al año durante dos años. Entonces *El Apartamento* se convirtió formalmente en un aula de la Universidad de La Laguna con un régimen absolutamente ilegal que aún no sé ni cómo me permitió el gerente. Monté una comisión entre Universidad de La Laguna y Gobierno para elegir a los artistas jóvenes (a través de portfolios) y cederles trozos de espacio (como una beca cesión de espacios taller). Formalmente todo parecía muy académico, de facto, seguía siendo lo mismo: el que se comprometía a trabajar allí, limpiar, cuidar y dinamizar el espacio, abrirlo de vez en cuando para hacer un open con sarao musical

académico se le dejaba un espacio para trabajar (allí podían trabajar cómodamente 20 personas y bailar 500)... Yo llevaba cervezas, hielo, vino y chuches, y poníamos un bote al lado de una pizarra donde dejar la pasta (si la cerveza me costaba 20 cts. la vendíamos a 50 cts.). Al final de la noche yo recuperaba lo que había puesto y dejaba el resto allí, nunca supe ni me preocupé de qué pasaba con ello. Recogíamos entre todos, los inquilinos limpiaban el cuarto de baño y pegaban un manguerazo, y con la pasta compraban lo que necesitaban para la producción del siguiente sarao (cada fiesta tenía siempre obra específica que, de paso, era la que hacían para clase, en fin todo muy orgánico, caótico pero organizado). Cuando venía un invitado dábamos clase allí, cuando se nos ocurría alguna propuesta creativo-docente lo trasladábamos allí. En fin, había un convenio, una comisión, un contrato, unas becas, unos folios con membrete (que me costaba mucho redactar porque tenían que aprobarlos un montón de abogados del estado...) pero luego todo sucedía no sé ni cómo, pero bien. Como todo. El otro día cuando me hacían las preguntas, yo mismo tuve la sensación de que todo estaba pensado, pero no fue así. Las cosas sucedían, unas llevaban a las otras. Desde que montamos la Unidad Docente todo fluyó, no hubo conflictos y se hizo de manera tan organizada

como desjerarquizada. Entre los profes nunca tuvimos problemas, y con los alumnos supongo que funcionaba la autoridad académica sin necesidad de ejercerla. Lo pensamos todo mucho, pero conforme ocurre y mientras comemos en la cantina.

Ignacio: Según dijiste, en *El Apartamento* empezasteis un proyecto que os sirvió para formular el itinerario que actualmente lleváis.

Ramón: La verdad es que fue todo en paralelo. *El Apartamento* les dió a los alumnos del itinerario una clara conciencia de grupo date cuanta que los de primero, nada más llegar a la facul, podían ir a una fiesta donde veían instalaciones molonas mezcladas con vídeos, presentaciones, música en directo (todo mezclado en formato Hirschhorn) y acudir allí a un par de clases (por allí pasó, no sé, Carlos Garaicoa, Christian Viveros, los Zayas, Pablo León de la Barra...). En fin, en dos sesiones entendía de qué iba el 'display' contemporáneo y entendían el arte relacional, el contextual, el interdisciplinar y las nuevas institucionalidades todo de golpe, sin necesidad de tener que escuchar nada. Y, sobre todo, se hacían amigas (o conocidas) de todos los de quinto y de todos los artistas y gestores del archipiélago.

Ignacio: -¿Era un proyecto formativo o era PROYECTA?

Ramón: PROYECTA eran las proyecciones esas de portfolios.

Ignacio: Si no me equivoco, PROYECTA se hacía dos veces al año de manera puntual.

Ramón: Una o dos al año, una de obra 'personal' y otra de i+d+a (a de arte) en la que se presentaban proyectos colaborativos y se pedía participación o ayuda institucional. Al principio de manera más puntual (tenía también pasta del Gobierno para pagar pasajes de invitados, aunque a la mayoría se lo pagaban sus instituciones), luego dependiendo de los desembarcos de personalidades que aparecieran por las islas. Cuando la crisis se agudizó desapareció la subvención del apartamento. Los pibes siguieron allí por su cuenta y riesgo un poco más, pero nosotros (los profes con alumnos como alumnos) ya no volvimos a entrar. PROYECTA siguió. Un exalumno nuestro se fue a Miami y montó un proyecto que consistía en traer gente a Canarias. Uno de los días siempre lo pasaba en la facul. Allí hacíamos una paella (tenemos una paellera enorme y un serpentín y tres o cuatro veces al año montamos una comida grandota), una expo más o menos informal y un sarao más académico

con comentario de los trabajos. Nos sirve para que los pibes hablen en inglés, se pongan sus galas y defiendan su obra con 'presión ambiental'. Por estos saraos han pasado Kosuth, Bourriaud, Dora García, Chris Deacon cuando era el director de la Tate Modern, Pablo Helguera, Kounellis. Las fotos del apartamento no las tengo colgadas, solo se pueden ver en los catálogos de 25 ft._09 y 25 ft. _10. Y me acabo de dar cuenta de que solo tengo documentados los proyectos del final (los de Bourriaud Kosuth y Deacon, los últimos últimos ni aparecen). Podría subir las fotos de los años del apartamento allí. En fin, tendría que ponerme a actualizar un poco la web pero...

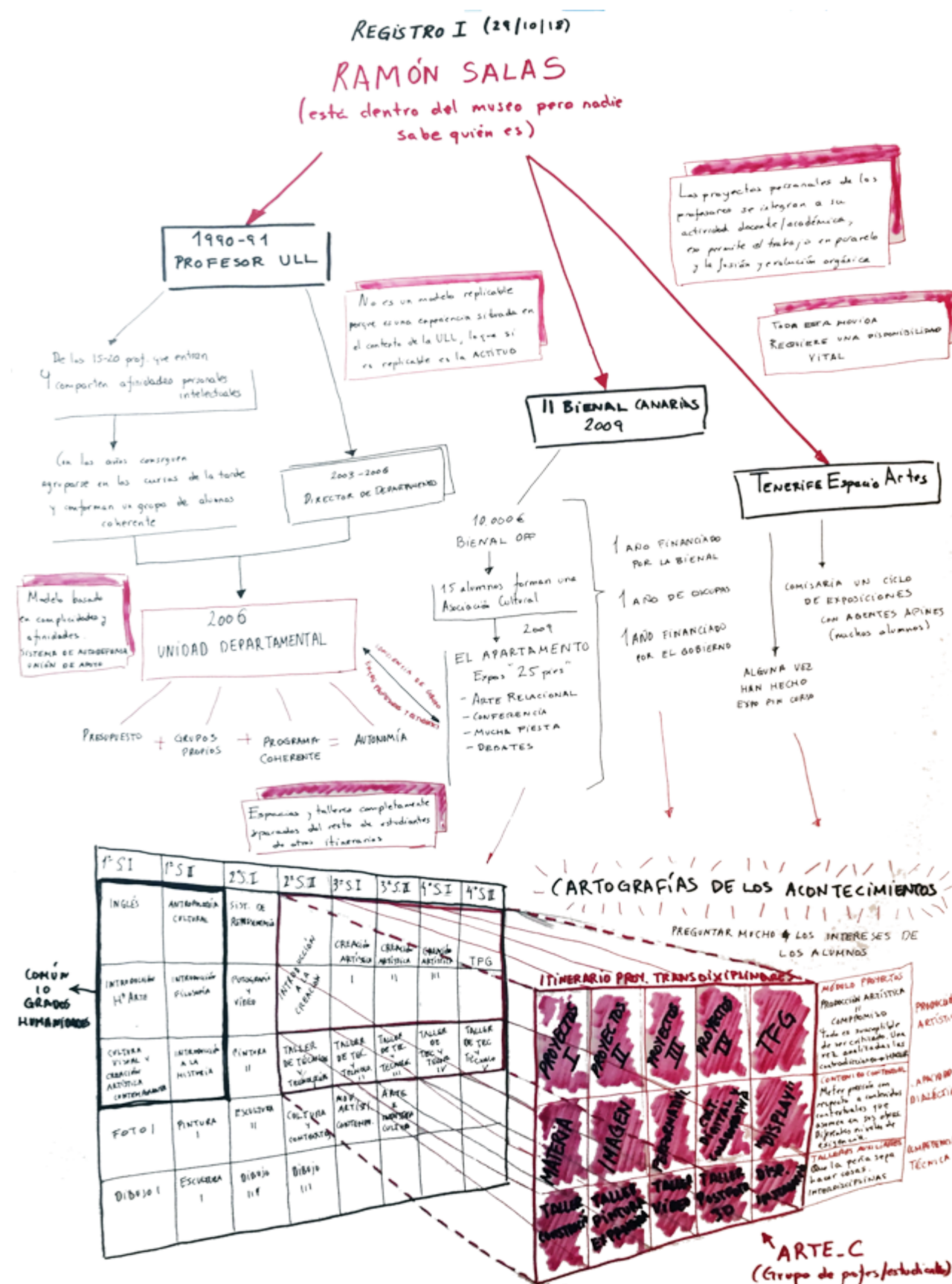
(Sigo en el otro correo...)

El 31 oct 2018, a las 14:19, Ignacio Tejedor

<i.tejedorlopez@gmail.com> escribió:

(Di a enviar sin terminar ni revisar, aquí continúo)

Ignacio: - Hablaste de que la fábrica FIAT os cedió una nave ¿A quiénes? ¿A este grupo de 9 profesores del que hablabas? Según dijiste, en *El Apartamento* empezasteis un proyecto que os sirvió para formular el itinerario que actualmente lleváis, ¿era un proyecto formativo o solo hacíais PROYECTA?



Ramón: Oh, cielos. Pues mira, he encontrado esta noticia, de manera que si se inauguró en abril del 2009 debimos entrar a principio de curso 2008.

Ignacio: -Dijiste que esto fue un proceso de empoderamiento y que en un determinado momento te presentaste candidato como ¿decano? ¿director de departamento?

Ramón: Sí, yo fui director de departamento del año 2003 al 2006. En ese tiempo cambiamos el reglamento para incluir unidades departamentales en la estructura de áreas y creamos nuestra unidad ('pensamiento artístico y prospectiva cultural' se llama oficialmente). También en esos años fue cuando nos bajamos todos a la tarde y pedimos el plan piloto. El director que me sucedió fue Manel Aldeguer, ya jubilado, que también era de nuestro grupo. Como su secretaria de departamento. En este momento me debí distraer y no presté atención.

Ignacio: - Esto te permitió diseñar el itinerario para la ANECA, ¿Es así? ¿De qué año hablamos?

Ramón: El plan de estudios actual, el que les conté, ya con itinerarios, se montó en el 2009-10, de lo que deduzco que en 2008 lo estábamos ya diseñando. Ese fue más o menos el año que nos lo

creimos del todo. Teníamos Unidad Docente, teníamos ya la estructura montada, aunque fuera sobre el viejo plan, teníamos alumnos exitosos por todas partes... y teníamos un plan que le permitía a todo el mundo conservar, su especialidad a cambio de dejarnos vivir. Pasó otra cosa buena, ahora pensando: con nosotros solo se vinieron los alumnos que querían tener una relación digamos que discursiva con el arte, que no eran todos, ni mucho menos. Teníamos nuestra audiencia, pero seguía habiendo gente que quería hacer sus cuadros a su bola sin que le hablaran de la muerte del arte. Eso tranquilizó a la gente: podíamos coexistir sin pisarnos. Por otra parte, a principios de los 90, como te dije, entró mucha gente. Al pasar el plan de estudios de 5 a 4 años sobrábamos mogollón de profes, pero la Universidad de La Laguna decidió no echar a nadie. Ya estaba claro que no iba a entrar gente nueva (nadie quería pedir plazas porque eso nos ponía en precario a todos), pero tampoco se iba a ir nadie, y la Universidad de La Laguna veía con buenos ojos que se hicieran cuatro grupos de cada asignatura del itinerario aunque los números no dieran: era la manera de justificar la plantilla. En fin, que a todo el mundo le venía bien el apaño de las especialidades encubiertas y nadie tuvo fuerza moral para impedir la nuestra que era la promotora de la iniciativa: total que se admitió dibujo, pintura, escultura... y nosotros.

Pasamos a los esquemas que nos diste del plan de estudios.

Ignacio: -Dentro de los 10 Grados de Arte y Humanidades (tengo apuntado que había 16 pero en la web solo hay 10).

Ramón: Cierto, pensé que eran 16, no sé por qué (igual 16 son las áreas, no sé).

Ignacio: Está el de Bellas Artes y en ese hay 4 itinerarios que ahora se llaman menciones.

Ramón: Bueno, de momento se llaman itinerarios. Ahora hemos hecho una modificación para llamarlas menciones y que ya no sean grupos de una misma asignatura sino asignaturas independientes. Nos han aprobado la estructura, pero no un montón de competencias (una formalidad pedagógica que estamos subsanando).

Ignacio: En el esquema que nos diste en primero están las primeras 6 asignaturas (primer y segundo semestre) que son para los 10 grados de humanidades y luego hay 4 (foto, dibujo, pintura y escultura) para los 4 itinerarios de arte: ¿estas 4 asignaturas también las dais el grupo de 9 profesores de los que hablas o hasta el 2 cuatrimestre del segundo curso no empezáis con vuestro itinerario?

Ramón: No todas, pero sí muchas. Damos la Cultura visual (del grupo de comunes) + nuestro grupo de pintura I y II, nuestro grupo de fotografía y foto-video y nuestro grupo de Escultura I. Pero no tenemos gente en Dibujo, ni en Escultura II. Y decimos que es nuestro grupo, pero no del todo, porque en primero la gente aún no sabe de qué se matricula, total que hasta segundo no se han decantado por un itinerario.

Ignacio: ¿Pasa lo mismo con las 5 asignaturas del primer semestre del segundo curso?

Ramón: Cuando se matriculan con conocimiento de causa es en segundo, en ese momento tienen profesores de “nuestro rollo” en pintura II y foto video, pero no en los dibujos ni en escultura, (que están dominadas por el ‘lado oscuro’), ni en las teóricas (que son iguales para todos).

Ignacio: Puedo suponer que en vuestro salto al grupo C de la tarde conseguisteis dar todas estas asignatura.

Ramón: No, nunca hemos logrado una escisión perfecta. Pero bueno, en la época de la escisión de facto lo cierto es que aunque tuvieran algún profesor de alguna asignatura que no fuera de nuestro palo lo cierto es que en esa caso el marciano era siempre él. La gente estaba haciendo su obra de manera

autónoma y, por ejemplo, siempre tuvieron que dar anatomía (dibujo II) o sistemas de representación (en diédrico con cartabón, nosotros queremos darla con Blender, Rhino y 3D Studio max). Ahora sigue siendo así. Nosotros tenemos gente en todo lo que te subrayo en amarillo. Teniendo en cuenta que las teóricas las da la gente de estética, que es transversal, o gente de fuera, es un porcentaje altísimo.

Ignacio: -Las asignaturas cultura y contextos, dibujo III, mov. artísticos, arte e industria cultural (genéricas para las 4 menciones) están también relacionadas transversalmente con vuestra metodología?

Ramón: En dibujo III ahora está Tania Castellano. Aún no podemos coordinarnos del todo porque ella es ayudante, el área de dibujo es bastante hostil y nuestro director nos recomienda ir con tiento. Pero en todo caso, incluso sin coordinación administrativa, es claramente afín. Con la gente de estética no estamos coordinados, pero aunque las relaciones no son tan fluidas como con Tania, tanto Pepe Díaz Cuyás como Sandra Santana son personas claramente afines a nuestro rollo, si no personalmente sí intelectualmente. En fin, hablan de cosas que nos interesan, pero no sabemos lo

que dicen ellos ni ellos saben lo que decimos nosotros. Coexistimos en armonía pero sin diálogo. Una pena.

Ignacio: -Los 6 semestres propios de vuestro itinerario estaban divididos en tres apartados longitudinales: capacidad de producción artística, c. dialéctica y discursiva, competencia técnica y tecnológica ¿los dos primeros apartados se imparten en las asignaturas de creación artística y el tercero en Talleres de técnicas y tecnologías?

Ramón: Efectivamente. El esquema que aplicamos es el que hemos propuesto en modifica con menciones. En ese plan ya no habrá una asignatura de 12 créditos de creación y una de 6 de Técnicas y tecnologías, sino 3 de seis. En todo caso, de facto actuamos como si ya fuera así. Aunque son dos (o tres asignaturas) siempre las evaluamos con tribunal, en el que están, al menos, los tres profes del semestre. No ponemos la misma nota en las dos asignaturas (alguien puede tener una producción mejor pero con un discurso o viceversa) pero sí la consensuamos (no pone cada uno la suya). Eso lo hacemos así siempre, desde segundo al TFG. Independientemente del tribunal formal la nota la ponemos entre todos (también solemos estar

en los tribunales de otras asignaturas que no son la nuestra, date cuenta que el espacio en el que estamos es el mismo, aunque no sean nuestros alumnos lo vemos todo todo el rato).

Ignacio: -Pasamos a las temáticas de cada semestre. En el último cuadrante que nos pasaste cada semestre está dividido en 3 partes: proyectos, temática y taller ¿proyectos y el tema de cada semestre se da de manera conjunta en las asignatura creación artística I,II,III...?

Ramón: Sí, las asignaturas de Creación (Intro, I, II y III) tienen dos profes cada una. Uno se encarga de los proyectos y otro de los conceptos, aunque esto, obviamente, tampoco es rígido (es imposible separar qué parte de una obra es la forma y cuál el contenido), pero bueno, siempre hacemos las parejas pensando en un perfil más especulativo y otro más creativo (vamos, alguien que le guste más hablar en clase todos juntos, en formato frontal o en seminarios, puestas en común, análisis de casos..., y otro que le guste más pasar por los estudios hablando en voz baja con cada uno). Eso también les gusta a los alumnos, de vez en cuando les parecen bien las discusiones pero siempre quieren contar en algún momento su rollo privadamente y que se les hable de su obra susurrando. A mí, por ejemplo, eso no me gusta nada (para eso creo que están

las tutorías) pero tengo compañeros que odian estar como yo todo el día montando foros, pasando diapositivas, organizando lecturas o criticando unos los trabajos de las otras. Pues nos ponemos por parejas y a correr. Y luego la técnica la da la que la controle.

Para terminar

Ignacio: -El programa de ejercicios dijiste que era continuo, lo que tengo apuntado es que el primer semestre del itinerario es obra personal, el siguiente semestre postproducirla integrando referencias, el tercero incluirla en un proyecto curatorial, el cuarto hacer un relato sobre esa obra personal y el último adaptarla a un tipo de práctica constituyente, ¿es así?

Ramón: No, no, los ejercicios son los de cada semestre. Y son muy genéricos (tienes un ejemplo de los míos [aquí](#): parecen 6 ejercicios, pero se pueden integrar dentro del propio proceso de producción. No son 6 cosas diferentes, sino 6 aspectos diferentes a tener en cuenta a la hora de plantear el propio trabajo, que tiene que tener, al menos, 6 dimensiones complementarias). Y cada semestre tiene sus ejercicios, vinculados a la temática. Pero no es que el primer semestre planteemos un ejercicio y al siguiente otro. Hay un ejercicio

transversal, que vale 6 créditos por año y que consiste en “hacer tu propia obra”, (relativamente) autónoma, es decir, coherente, compleja, sofisticada, solvente... Un segundo ejercicio que consiste en someter a esa obra a la “presión ambiental” de cada semestre: en el segundo tienen que mirar su obra con perspectiva histórica (o historicista), pensar sus archivos y genealogías, sus relaciones anacrónicas con la historia del arte, sus citas y referencias diacrónicas, especialmente en relación con el origen (en el XVI XVII) y evolución de la subjetividad capitalista y sus cronotopos (en especial la casa). En el segundo tienen que enfocar su obra con perspectiva de género, pensar sus posibilidades performativas y sus contenidos micropolíticos. En el tercero tienen que integrarlas en dinámicas participativas, someterla a las tensiones con las que la cultura visual presiona a la historia del arte (desmaterialización, apropiación, posproducción, amateurismo, cultura vernácula...) y relacionarla con posibles áreas de mediación y participación. Si la obra, por lo que sea, no puede plegarse a estas exigencias tiene que ‘mantener el tipo’, justificando teóricamente esa negativa y, sobre todo, inscribiendo en su forma esa decisión. Se puede oponer resistencia a los temas, pero no ignorarlos. Y luego hay ejercicios específicos por semestre, qué se yo, una autoedición comisariada

con nuestros referentes, pero que también debe partir de la propia obra y de su ubicación en el contexto temático del semestre. Tratamos de que el ejercicio no desvíe o disperse el trabajo, sino que lo enriquezca y adense, que le de matices y capas, no que lo fragmente.

Ignacio: - ¿Dijiste el el TEA contribuye económicamente a la exposición de los TFG?

Ramón: No, no, qué va. Con TEA tengo, personalmente, un proyecto que es un ciclo de exposiciones que, obviamente, hago con mi gente (es decir, con los que han hecho con nosotros su TFG), pero no es que expongan nuestros TFGs. Al margen de eso, yo sí he pedido varias veces una sala pequeña de TEA para montar allí expos de fin de curso. Desde que tenemos facul nueva con sala de arte y yo personalmente tengo un aula bastante coqueta, me da pereza bajar los bártulos. En la facul tengo el andamio, la escalera, la caja de herramientas, las teles, las peanas, los proyectores. Aunque la Universidad de La Laguna nos pone un camión, me da pereza moverme. Pero lo hacemos, porque a los pibes les gusta. Por ejemplo, el viernes que viene montamos una expo gamberra en el Ateneo de La Laguna y nos lo subimos todo. De repente, nos dan 500 € para producción si hacemos algo allí, y nos merece la pena. Luego tenemos otro convenio

con el Gobierno, que nos cede una sala muy chula (la más visitada de Canarias porque está en mitad del circuito turístico de La Laguna) y nos da 3500 pavos para producción y algo más para la fotografía y el catálogo. Allí exponemos al final de curso. No necesariamente todos los TFGs. Son expos comisariadas, igual se ponen más piezas de uno que de otra, e igual alguien no expone. Depende de lo que pase cada año. Somos bastante ecuménicos, pero no tanto.

Ignacio: -¿Solo a los de vuestro itinerario?

Ramón: Ya te digo, ahora mirando desde fuera parecería que el itinerario tiene como tal convenios con instituciones. No es así, los convenios los tenemos los profes. Sean del itinerario o no. Pero lo cierto es que los únicos que hacemos cosas somos los del itinerario, más que nada porque hemos montado el itinerario con la gente que hace cosas, y como hacemos cosas, nos surgen cosas. Y como hacemos cosas pues nos meten en las comisiones de juzgar las cosas, elegir las cosas, repartir las salas y eso. Y barremos para casa, pero no por endogamia sino porque nos interesan las cosas que hace nuestra gente. Y no porque sea nuestra gente sino porque si nos interesan sus cosas las incorporamos a nuestra gente. Total que sí, que solo exponen los de nuestro itinerario,

pero no exponen por ser de nuestro itinerario sino por tener obra exponible. Lo que pasa es que en nuestro itinerario nos volcamos en hacer obra, y por eso tenemos. En otros itinerarios se ponen a hacer ejercicios de clase y, claro, no tienen obra. De todos modos, en *25 pies* sí hemos metido gente de pintura, el año pasado, por ejemplo, estuvo una piba que no estudió con nosotros. Pero es raro, porque la gente que quiere exponer se viene con nosotros, aunque sea a mitad de itinerario. Pero administrativa o formalmente en ningún caso arte_C ha suscrito un acuerdo (salvo en *El Apartamento*) con una institución. Pero los acuerdos con el Gobierno y TEA, hoy por hoy, los tenemos los profes de arte_C. Suena peor desde fuera, te juro que es todo más natural de lo que parece. De hecho, en esto no tenemos problemas con el resto de los compañeros: ellos pasan de montar cosas para las salas del Gobierno o para TEA, ni suyas ni para sus alumnos, y les importa un bledo que lo hagas tú. Es como si Carralero se enfadara por no exponer en el Reina Sofía, supongo que él es consciente de que no pinta nada allí.

Ignacio: -¿Cuántos alumnos hay en el grado de arte?

Ramón: Entran 130 al año máx., siempre se nos quedan fuera unos cuantos. Muchos de los que no entran se van a restauración (que les sobran plazas) y se

pasan en segundo. Algunos abandonan y se quedan unos 100 por curso, unos 400-500 en total, en el grado de Bellas Artes De los 100 egresados al año aprox. 30-40 son nuestros, 35-45 de Ilustracion y animación (dibujo), 15-20 de pintura y 5-10 de escultura. Esto, obviamente, varía cada año, pero por ahí se mueve.

Ignacio: -¿En vuestro itinerario había entre 35 y 40?

Ramón: 40 sería un muy buen año, el malo podemos bajar a 25. Pero, ya te digo, esto varía y es difícil de computar porque, en realidad, todos son alumnos de Creación III. El día que tengamos menciones todo quedará más claro. Pero vamos, siempre tenemos un poco menos que Ilustración, bastantes más que pintura y muchos más que dibujo, lo cual nos coloca en una situación cómoda. Sobre todo porque Ilustración nos quita a todos los que quieren hacer comic y les importa una mierda el arte y sus rollos patateros, con lo cual nosotros podemos mandar un texto de Badiou sin cargo de conciencia porque “ellos lo han querido”. Eso es lo más cómodo de los itinerarios: si la gente quiere comerse el tarro sabe dónde se mete, si quiere pintar y punto tiene su espacio, y el que se mete ahí tampoco exige que le cuenten películas ni que le monten exposiciones. Y el de escultura quiere modelar y ni pisa el TEA, no digamos ya el

Reina Sofía, de manera que todos tan a gusto. En el fondo, por eso sobrevivimos, porque, aunque nos joda, todo el mundo le viene bien a todo el mundo. Esto se acaba de fastidiar ahora, porque han empezado a aparecer plazas, y ahí nos hemos dado cuenta de que no somos catedráticos y, sobre todo, de que todo el mundo va a luchar por la reproducción de su perfil. Yo fantaseaba con que los dinosaurios se extinguieran de manera natural, pero no, nadie muere sin agonía.

Ignacio: -Creo que no me dejo nada, suficientes preguntas te he hecho pero no quiero decir cosas que no son ciertas. Gracias de antemano por tu tiempo.

Ramón: Y a ti por el tuyo.

Ignacio: Por último, decirte que me gustó mucho escucharte y saber cómo habéis conseguido constituir un espacio autónomo de resistencia.

Ramón: Mil gracias Ignacio, no te imaginas lo que para nosotros supone que alguien se dé cuenta de que existimos.

Un abrazo.



Este prototipo es una de las piezas que recogen la experiencia de las actividades desarrolladas en el grupo 480+20, coordinado por Selina Blasco y Lila Insúa, sobre educación artística y universidades, de la Escuela perturbable, un programa extendido de estudios, residencias y producciones culturales paralelo a la exposición Luis Camnitzer. Hospicio de utopías fallidas (Museo Reina Sofía, 17/10/2018 – 4/3/2019)

