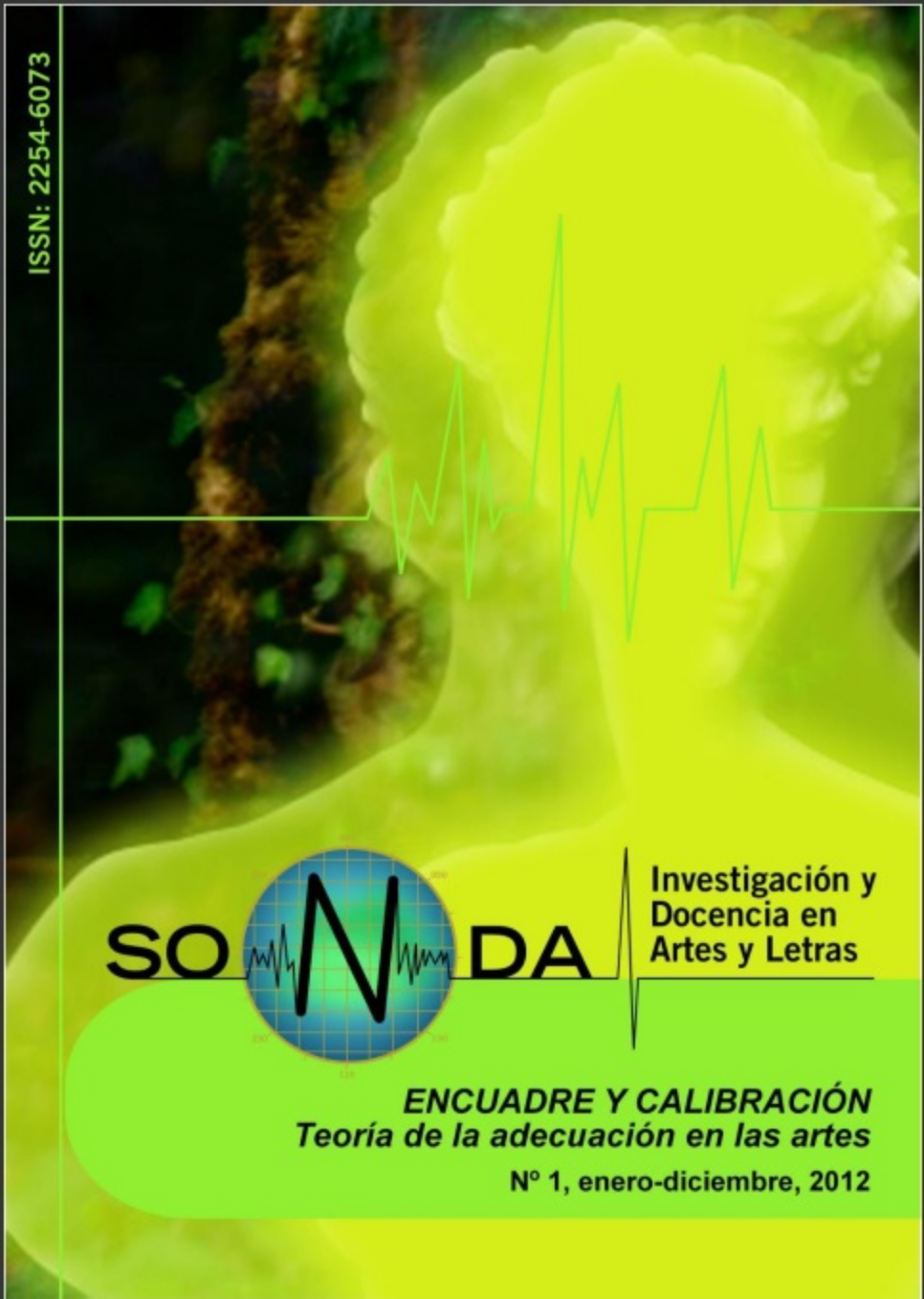
ISSN: 2254-6073



SONDA

Investigación y Docencia en Artes y Letras

ENCUADRE Y CALIBRACIÓN
Teoría de la adecuación en las artes

Nº 1, enero-diciembre, 2012

ÍNDICE

PRESENTACIÓN
Guillermo Cano Rojas 1

MUSEOS FICTICIOS, IMAGINARIOS Y REALES: DE CÓMO EL *ATLAS MNEMOSYNE* DE WARBURG ACABÓ DEVORANDO EL MUSEO FICTICIO DE MARCEL BROODTHAERS
Sandra Santana 4

EL TRABAJO POR PROYECTOS COMO UNA ESTRATEGIA EDUCATIVA PARA EL FOMENTO DE LA CREATIVIDAD Y LA MOTIVACIÓN DEL ALUMNADO. TRES PROYECTOS DE CREACIÓN ARTÍSTICA EN EL ÁMBITO DE LA FORMACIÓN INICIAL DEL PROFESORADO
Ángel García Roldán 21

EJEMPLIFICACIÓN Y PUESTA EN PRÁCTICA DE LA PERSPECTIVA CURVILÍNEA A TRAVÉS DEL MÉTODO DEL PINTOR ANTONIO LÓPEZ GARCÍA
David Serrano León 40

ALGUNAS CONSIDERACIONES METODOLÓGICAS Y FILOSÓFICAS PARA LA HISTORIA DEL ARTE ACTUAL
Guillermo Cano Rojas 55

DESHACIENDO EL LENGUAJE: REINA MARÍA RODRÍGUEZ Y LA POESÍA CUBANA ACTUAL
Bibiana Collado Cabrera 73

ENTREVISTA A ROMÁN DE LA CALLE
Carlos Martínez Barragán 94

ENCUADRE Y CALIBRACIÓN.

Teoría de la adecuación en las artes.

PRESENTACIÓN

Dentro de las líneas editoriales en la que se sitúa Sonda, la dinamización y divulgación de la investigación y docencia en artes y letras es una de nuestras prioridades. Y para ello, resultan inestimables las posibilidades que ofrecen las nuevas tecnologías. No sólo por su capacidad vírica; permiten fortalecer redes de investigación y de conocimientos mediante fórmulas de autogestión. De esta forma, se van generando condiciones de posibilidad para la transferencia del conocimiento desde sus agentes activos –investigadores, docentes, creadores-, hasta la sociedad virtual que conforman las nuevas tecnologías.

En este número, Sonda le ha dado una especial importancia a las actividades investigadoras y docentes relacionadas principalmente con el campo de la teoría de las artes, aunque también con espacio para el de la literatura. Además de esta dimensión teórica, ha querido hacerse eco de estudios que abordasen aspectos más técnicos de la educación artística. Puede notarse un hilo común atravesando las aportaciones de estos autores: una conciencia de necesidad de cambios en la investigación y docencia artística y literaria. Una conciencia que pasa por un sentido crítico, no ya de los conocimientos artísticos y literarios, y de su relación con el conjunto de saberes, sino de los mismos usos que hacemos de ellos. De la misma forma, puede constatarse la importancia dada en estos trabajos al papel desempeñado por las artes creativas en la educación general y su valor social y cultural.

Sandra Santana (Madrid, 1978) es doctora en Filosofía por la Universidad Complutense de Madrid e imparte clases de Teoría de las Artes en la Universidad de Zaragoza. Autora de *El laberinto de la palabra. Karl Krauss en la Viena de fin de siglo* (Acantilado, 2011), ha recibido numerosos premios como traductora y como poeta, estando su obra traducida a otros idiomas. *Museos ficticios, imaginarios y reales: De cómo el Atlas Mnemosyne de Aby Warburg acabó devorando el museo ficticio de Marcel Broodthaers* es una reflexión crítica sobre la recepción de la obra artística en el contexto de

las prácticas museísticas. Ángel García Roldán (Córdoba, 1972) es doctor en Bellas Artes por la Universidad de Granada, en la que ha impartido distintas asignaturas (Fotografía, Didáctica), y es miembro del grupo de investigación HUM 805. Composición y narrativa en el dibujo contemporáneo. Actualmente ejerce como profesor del Centro de Escuela Universitaria de Magisterio La Inmaculada. Como artista ha recibido diversos premios en el ámbito fílmico y del videoarte, habiendo sido expuesto su trabajo a nivel internacional. Su artículo *El trabajo por proyectos como una estrategia educativa para el fomento de la creatividad y la motivación del alumnado. Tres proyectos de creación artística en el ámbito de la formación inicial del profesorado,* es un análisis de técnicas docentes desarrolladas en la enseñanza artística en las que el empleo de las nuevas tecnologías junto con la puesta en marcha de proyectos colectivos representan un modo de adecuación de la educación artística con su realidad laboral. Ángel García Roldán nos propone nuevos métodos para la docencia que respondan a los cambios de paradigmas que implican la dinamización de la cultura audiovisual en las sociedades actuales. David Serrano León (Ferrán Nuñez, Córdoba, 1975), es doctor en Bellas Artes por la Universidad de Sevilla, donde estuvo becado como investigador (2000-2004). Ha impartido clases de pintura en el Departamento de Pintura de la Universidad de Murcia (2005-2010) y ha realizado una intensa actividad investigadora. Como pintor, cuenta con una trayectoria de premios y exposiciones a nivel nacional desde el año 1998. *Ejemplificación y puesta en práctica de la perspectiva curvilínea a través del método del pintor Antonio López García,* sostiene el papel del conocimiento de los sentidos en el conocimiento de la realidad. Una propuesta para el desarrollo de la capacidad de observación basada en el estudio del sistema de representación curvilíneo que personalizó el pintor Antonio López, y un modo de poder conciliar en la experiencia docente la teoría con la práctica artística. Guillermo Cano Rojas (Córdoba, 1976), es doctor en Bellas Artes por la Universidad Politécnica de Valencia. Miembro del grupo de investigación HUM 736. Tradición y modernidad en la cultura contemporánea y del grupo de investigación HUM 870. Cine y Letras. Estudios transdisciplinares sobre arte cinematográfico (2009-2012). Es comisario independiente. *Algunas consideraciones metodológicas y filosóficas para la Historia del Arte actual* nos sitúa en el ámbito de la crítica historiográfica y de la filosofía de la historia del arte a partir del caso de estudio de uno de los movimientos artísticos más singulares del arte contemporáneo: el accionismo vienés. Una propuesta metodológica transversal para la indagación de metodologías específicas de investigación para las obras contemporáneas. Bibiana Collado Cabrera (Castellón, 1985), es doctoranda en el Programa de Doctorado en Estudios Hispánicos Avanzados de la Universitat de València. En la actualidad tiene una Beca de Formación del Profesorado Universitario en el Departamento de Lengua y Literatura. Investigadora y poeta, Bibiana Collado se está especializando en el estudio de la poesía contemporánea de mujeres cubanas desde una óptica revisionista y crítica de la historiografía literaria de

este periodo, tanto en sus aspectos teóricos como en los técnicos. *Deshaciendo el lenguaje: Reina María Rodríguez y la poesía cubana actual* es un artículo dedicado a la figura de la poeta cubana Reina María Rodríguez, una revisión de su obra más tardía y de su desidentificación con la estética revolucionaria del régimen cubano. Este distanciamiento de la estética oficial de la poesía cubana llevó a la poeta a la elaboración de mecanismos formales y conceptuales que evidenciaran el carácter de simulacro de la identidad construida a través de la representación del yo poético en el poema. Por último, el profesor Carlos Martínez Barragán y el equipo editorial entrevistan a Román de la Calle a cerca de la investigación y la docencia en el ámbito de las Bellas Artes y de las humanidades. Aspectos metodológicos, epistemológicos, y prácticos de la producción y gestión de la investigación artística son abordados durante la entrevista. Román de la Calle (Alcoi, Alicante, 1942) forma parte de la historia viva de la estética contemporánea en España, fundador del primer departamento de Estética en la Universitat de València, catedrático de Estética y Teoría de las Artes en la Universitat de València, director del Muvim (2004-2010); una figura de alcance internacional cuyas contribuciones, conocimientos y experiencias acumuladas han sido del todo de interés para la revista Sonda.

Guillermo Cano Rojas

Editor de *Revista Sonda: Investigación y Docencia en Artes y Letras*

MUSEOS FICTICIOS, IMAGINARIOS Y REALES: DE CÓMO EL *ATLAS MNEMOSYNE* DE ABY WARBURG ACABÓ DEVORANDO EL MUSEO FICTICIO DE MARCEL BROODTHAERS

FICTICIOUS, IMAGINARY AND REAL MUSEUMS: HOW ABY WARBURG´S ATLAS MNEMOSYN ENDED UP DEVOURING MARCEL BROODTHAERS´ FICTITIOUS MUSEUM.

Sandra Santana

Universidad de Zaragoza

sandrasantana78@hotmail.com

Fecha de recepción: 05/04/2012

Fecha de revisión: 12/05/2012

Fecha de aceptación: 01/06/2012

Sumario: 1. El museo ficticio. 2. Museos imaginarios. 3. Museos reales.

Citación: Santana, Sandra. “Museos ficticios, reales e imaginarios. De cómo el *Atlas Mnemosyne* de Ady Warburg acabó devorando el Museo Ficticio de Marcel Broodthaers”. En *Revista Sonda: Investigación y Docencia en las Artes y Letras,* nº 1, 2012, pp. 4- 20.

MUSEOS FICTICIOS, IMAGINARIOS Y REALES: DE CÓMO EL *ATLAS MNEMOSYNE* DE ABY WARBURG ACABÓ DEBORANDO EL MUSEO FICTICIO DE MARCEL BROODTHAERS

Sandra Santana

Universidad de Zaragoza

Resumen: El presente artículo busca poner de manifiesto las divergencias, así como los posibles paralelismos, existentes entre el museo ficticio creado por el artista Marcel Broodthaers a finales de la década de los sesenta, las ideas esbozadas por el escritor André Malraux en su ensayo de 1947 "El museo imaginario", y el "Atlas de imágenes" desarrollado por el historiador del arte Aby Warburg en la década de los años veinte del pasado siglo. Asimismo, se discuten en él algunas de las interpretaciones a las que han dado lugar estos tres modos de considerar la exhibición de las obras artísticas, y las posibles consecuencias para la recepción estética que se deducen de su aplicación en la práctica museística.

Palabras clave: museo, arte conceptual, imágenes artísticas, fotografía.

Abstract: This article aims to examine the similarities and differences among the fictional museum created by Marcel Broodthaers in the late 60s, the main ideas explained by André Malraux in his essay from 1947 "The imaginary Museum", and Aby Warburg´s Atlas of Images developed in the 20s of the last Century. It also takes into consideration some of the interpretations that have arisen from these three different positions regardings the exhibition of works of art in the context of a museum, and their possible aesthetic implications.

Keywords: museum, art exhibition, conceptual art, pictures

1. EL MUSEO FICTICIO

El 28 de septiembre de 1968 el artista belga Marcel Broodthaers inauguraba el "*Musée d´Art Moderne. Département des Aigles*" en su casa de la rue de la Pépinière de Bruselas. Como es habitual en la inauguración de cualquier institución museística, el acto de apertura contó con discursos inaugurales de personalidades relevantes del mundo de la cultura y la palabra "museo" aparecía pintada sobre la fachada del edificio. Según descripción del propio artista, los visitantes que se acercasen hasta allí aquel primer día para admirar su exposición podrían encontrar "un jardín, una tortuga, cajas con indicaciones de galerías, señales de envío y de destino", así como "una serie de tarjetas postales que engrandecen a Ingres, David, Meissonier, etc.."[1]. En definitiva, cajas vacías, inscripciones y pequeñas reproducciones de obras de arte eran, principalmente, los objetos que componían su museo.

El carácter "ficticio" de su institución no evitó, sin embargo, que su obra se convirtiera en un hito de obligada referencia en el arte de la segunda mitad del siglo XX. A lo largo de casi cuatro años, Broodthaers abrió y cerró diversas secciones de su museo ("sección del siglo XVII", "sección cinematográfica", "sección folclórica"...), realizó exposiciones temporales e incluso apareció como director de su *Musée d´Art Moderne. Département des Aigles* anunciando una marca de camisas alemana. Finalmente, en 1972 el museo de Broodthaers cerró sus puertas con la clausura de la última de sus secciones, la "sección publicitaria", en la que se mostraban objetos de diversa procedencia, vinculados todos ellos por la figura del águila, y a los que Broodthaers añadió pequeñas cartelas —en un doble guiño a las fórmulas de Duchamp y Magritte— con la inscripción "esto no es una obra de arte".

[1] Catherine, David y Pelzer, Brigitte (eds.). *Marcel Broodthaers,* Madrid, Museo Reina Sofía, 1992, p. 192.

Acerca de las motivaciones que le llevaron a abandonar este proyecto, el artista afirmaba:

> fundado […] bajo la presión de los hechos políticos del momento, este museo cierra sus puertas con la Documenta. Habrá pasado de un estadio heroico y solitario a una situación próxima a la consagración gracias a la ayuda de la Kunsthalle de Düsseldorf y de la Documenta. Es pues lógico que en la actualidad esté estancado en el tedio.[2]

El contexto en el que surgió la institución ficticia de Broodthaers era, según el propio testimonio del artista, eminentemente contestatario y crítico, y su consagración por parte de dos de las principales instituciones artísticas europeas del momento ponía al descubierto su doble condición paradójica. Por una parte, el *Musée d´Art Moderne*, nacido precisamente como parodia y reflejo de la condición de las obras de arte y de sus circuitos de exhibición, se veía abocado al fracaso una vez inscrito en estos mismos cauces. Por otra, considerar el museo de Broodthaers una obra artística propicia para su exhibición en una feria como la Documenta suponía una segunda contradicción, ya que los objetos de su exposición (en este caso, productos de consumo, carteles publicitarios, postales u obras prestadas para la ocasión por instituciones reales que representaban o exhibían la marca del águila), tal como señalaban las cartelas que los acompañaban, no eran propiamente, al menos inscritos en el marco de su museo, "objetos artísticos". De hecho, entenderlos como tales habría hecho desaparecer el sentido mismo del proyecto de Broodthaers: mostrar el modo en que el arte, al igual que la figura del águila, es sólo una ficción, una marca, un símbolo.

El carácter problemático del contexto museístico para albergar las obras artísticas de las décadas sesenta y setenta del pasado siglo no constituía un rasgo exclusivo de la obra de Broodthaers. Así lo ponía de manifiesto Douglas Crimp al referirse al título de una exposición comisariada en el Artist

[2] Ibídem, p. 227.

Space de Nueva York bajo el nombre de "*Pictures*" y que, en 1977, se convertiría en una importante influencia para las nuevas prácticas artísticas que comenzaban a ser calificadas como "posmodernas". Según Crimp, el calificativo de "*pictures*" no sólo se aplicaría en esta exposición a dibujos, fotografías o pinturas, sino que, tal y como permite la acepción verbal del término inglés podía referirse "a un proceso mental así como a la creación de un objeto estético"[3]. Al igual que el museo de Broodthaers, las creaciones de los artistas representados en la exposición (Sherrie Levine, Jack Goldstein o Troy Brauntuch, pero también las fotografías de Cindy Sherman citadas en el prólogo del ensayo que acompañaba a la muestra) oponían cierta resistencia a su incorporación en el marco de los museos convencionales:

> (…) no es casual que la era de la modernidad coincida con la era del museo. Por ello, si ahora tenemos que buscar actividades estéticas en los llamados espacios alternativos, fuera del museo, se debe a que esas actividades, esas pinturas, plantean interrogantes que son posmodernos[4].

La crítica de arte estadounidense que se definía a sí misma como posmoderna no trataba sólo de señalar las características de una nueva tendencia artística, sino de describir un nuevo modo de enfrentarse a las obras de arte que suponía también necesariamente, a su vez, un cambio en las condiciones de su exhibición. Así, Crimp llamaba la atención en un ensayo posterior acerca del aspecto reaccionario de ciertas políticas artísticas de comienzos de los 80 que intentaban desesperadamente devolver el arte a los museos y a los géneros convencionales de la escultura y la pintura que habían sido cuestionados durante las décadas anteriores. El crítico encontraba un ejemplo paradigmático de esta tendencia en la exposición comisariada por R. H. Fuchs para la *Documenta 7* —diez años después de aquella otra *Documenta* de Kassel donde Broodthaers

[3] Crimp, Douglas. "Imágenes". En Guasch, Anna Maria (ed.), *Los manifiestos del arte posmoderno*, Madrid, Akal, 2000, p. 87
[4] Ibídem, pp. 94-95.

abandonara su museo, consciente de las propias contradicciones a las que había sido abocada su propuesta—, en la que, para promocionar el movimiento neoexpresionista, se marginaban o simplemente se ignoraban las propuestas más radicales de artistas como Christy Rupp o Daniel Buren. Sin embargo, más allá de las muestras temporales que otorgaban un sesgo neoconservador al presente artístico de la época, Crimp llamaba también la atención acerca del modo en que las grandes instituciones museísticas ofrecían una lectura de la Historia del arte sesgada y contraria a la naturaleza crítica de ciertas obras del pasado:

> Al distribuir las obras de la vanguardia en diversos departamentos en el interior de la institución —pintura y escultura, arquitectura y diseño, fotografía, cine, grabado y libros ilustrados— es decir, cumpliendo rigurosamente con lo que parece ser una parcelación natural de objetos de acuerdo con su medio, el MOMA automáticamente construye una historia formalista del modernismo.[5]

De ese modo, las obras de la vanguardia soviética o el movimiento dadaísta eran "domadas" y exhibidas como piezas de *fine art*. La compartimentación en secciones de la producción de un artista como Ródchenko hacía que éste fuera contemplado por el espectador independientemente como pintor y fotógrafo, y que sus logros en cada uno de los ámbitos fueran considerados en comparación con la obra de otros artistas, como si su versatilidad a la hora de utilizar el medio pictórico o fotográfico tuviera que ver con la destreza del "genio" en el dominio de ambas técnicas, ignorando, por ejemplo, que su paso de una disciplina a otra estuviera relacionada con una decisión de tipo político, basada en el mayor potencial de la fotografía para propiciar el cambio social.

La imposibilidad de definir las prácticas artísticas respecto al medio material y a la técnica artística utilizada para su elaboración había sido el punto clave de

[5] Crimp, Douglas. "The Art of Exhibition". En Michelson, Annette (ed.), *October. The First Decade, 1976-1986*. MIT Press, Cambridge, Mass, 1988, p. 244.

un intenso debate que cristalizó en la aparición de la revista *October* en 1976, y de la que Crimp sería uno de los principales colaboradores. En esta publicación, de la mano de sus editoras, Annette Michelson y Rosalind Krauss, vino a desarrollarse el núcleo teórico de una nueva crítica artística a finales de la década de los setenta en Estados Unidos cuyos iniciadores tenían en común negar en su discurso la descripción de la modernidad defendida por Clement Greenberg y continuada por las políticas artísticas del sector conservador norteamericano. Como es sabido, Greenberg, principal teórico y promotor del expresionismo abstracto —tendencia que se había convertido en hegemónica tras la segunda Guerra Mundial haciendo de Nueva York la capital de la vanguardia[6]—, había cifrado la evolución del arte moderno en una tendencia progresiva a la auto-crítica según la cual la pintura debía definirse por el análisis y la exploración de sus medios específicos. Si el arte realista y naturalista había disimulado los materiales buscando arrastrar al espectador hacia el interior de una ficción con apariencia de realidad, para Greenberg, a partir del movimiento impresionista, el arte pictórico se vuelca en la consideración de sus propias limitaciones específicas: resaltar el carácter plano de la superficie pictórica, la forma del soporte y las propiedades del pigmento serían los objetivos que habrían llevado a las corrientes de la abstracción a prescindir de crear una ilusión de realidad, considerando la ficción como un elemento más propio del arte teatral que del arte pictórico.

El rechazo de estos presupuestos era, precisamente, lo que le permitía a Rosalind Krauss encontrar en la obra del Marcel Broodthaers, ya en el año 2000, los orígenes de una condición "post-media"[7] que caracterizaría a su juicio gran parte de la producción artística de las últimas décadas del siglo

[6] A este respecto, véase el ya clásico estudio de Serge Guilbault, *De cómo Nueva York robó la idea del arte moderno*. Valencia, Tirant lo Blanch, 2007. No resulta intrascendente mencionar el hecho de que la teoría estética de Greenberg se desarrollara en sus orígenes en el ámbito de la *Partisan Review* como opción alternativa al arte de izquierdas políticamente comprometido.
[7] Krauss, Rosalind. *"A Voyage on the North Sea".* En *Art in the Age of the Post-Medium Condition*. Londres, Thames & Hudson, 2000.

XX. En su ensayo "*A Voyage on the North Sea". Art in the Age of the Post-Medium Condition* Krauss perseguía, precisamente, poner de manifiesto el carácter problemático de la palabra "medio". Esto es, plantear la imposibilidad o inadecuación de pensar el medio en el arte simplemente como un "soporte físico", tal como Greenberg consideraba una pintura en tanto que superficie plana cubierta con colores en un determinado orden. Para Krauss, la problematización de la naturaleza del medio artístico habría alcanzado su máxima expresión en el "museo ficticio" de Broodthaers. En él, el medio principal de la obra ya no serían los materiales utilizados o los objetos exhibidos sino, precisamente, la "ficción misma". La obra de arte se convierte así en jeroglífico en el que todos los medios intervienen, y en el que los materiales utilizados son tan importantes como el lugar y el contexto donde aparece la obra, sean estos una revista, una feria de arte o un museo.

1. Marcel Broodthaers. Imagen procedente de:

http://www.cristinaenea.org/zooo/

De este modo, la institución de Broodthaers no suponía una crítica a las instituciones desde fuera de las instituciones, sino una manera de dinamitar el mercado y el circuito del arte desde dentro, mostrando sus propias contradicciones. En el museo de Broodthaers, las obras sólo adquieren valor en el marco de una ficción, fuera de ella gran parte de sus objetos (la estatuilla de un águila, la botella de cerveza o la postal) recuperan su valor utilitario. Al mismo tiempo, las obras de arte portadoras de la figura del águila que fueron prestadas por museos de historia o de artes decorativas para la "sección publicitaria", llevaban inscritas su propia contradicción en las cartelas que las acompañaban. Es por medio de la ficción museística como las obras adquieren una equivalencia en cuanto a su valor como obras artísticas. Es la ficción, y sólo la ficción, las que les otorga su condición de valor.

2. MUSEOS IMAGINARIOS

Resulta tentador comparar el museo ficticio de Broodthaers con otra categoría museística desarrollada por el escritor André Malraux algunos años antes de que tuviese lugar la eclosión de las prácticas artísticas conceptuales de los años sesenta: "el museo imaginario". Según anuncia Malraux en el marco de un ensayo homónimo aparecido bajo el título genérico de *La psicología del arte*, en 1947, el nacimiento del museo y su proliferación durante el s. XIX inician un nuevo modo de enfrentarse a la obra artística conforme al cual se habría perdido el contexto originario en el que ésta nace y se contempla. El surgimiento de los museos sería parte, según el autor, de un progresivo desprendimiento de las obras artísticas respecto a su función originaria que la fotografía habría culminado a lo largo del siglo siguiente. Un vitral o cualquier otro objeto artístico de carácter religioso pierden su significación originaria al inscribirse en el marco de una colección. Malraux alude a la importancia del medio fotográfico en la recepción de las obras de

arte, ya que la fotografía y, más aún, el libro de ilustraciones artísticas, supondrían un nuevo paso en esta descontextualización.

2. André Malraux y su Museo Imaginario. Imagen procedente de: http://art.newcity.com/2010/10/26/eye-exam-special-collections/

Si bien Malraux no hace mención explícita al conocido ensayo de Walter Benjamin sobre "La obra de arte en la época de su reproductibilidad técnica", la primera de las consecuencias de la utilización de la fotografía en la recepción de la obra artística está relacionada con lo que éste denominó la pérdida del "aura", en el sentido de que la obra de arte reproducida está sujeta a una pérdida fundamental, esto es, "su presencia irrepetible". La obra se hace presente ante el espectador, si bien no como objeto único, sino en la cadena continua de analogías que ofrece su reproducción fotográfica. Pero

además, según el escritor, el enfrentamiento del espectador con un conjunto de imágenes de un mismo estilo, de un determinado artista o periodo, hace que éste encuentre más placer en la comparación de las obras entre sí que en los logros de una obra única y presente:

> (…) en el museo imaginario, cuadros, frescos, miniaturas y vitrales parecen pertenecer al mismo dominio. Esas miniaturas, esos frescos, esos vitrales, esas tapicerías, esas placas escritas, esos detalles, esos dibujos de vasos griegos –aun esas esculturas– se han convertido en láminas. ¿Qué han perdido? Su cualidad de objetos. ¿Qué han ganado? El mayor significado de estilo que pueden asumir.[8]

Si en la institución museística del XIX sólo tenían cabida aquello objetos susceptibles de ser transportados hasta el espacio físico del museo, el museo imaginario está restringido únicamente a aquello que es reproducible. Por otra parte, señala Malraux, la fotografía habría provocado el surgimiento de toda una serie de artes "ficticias": los detalles de esculturas y objetos de pequeño tamaño ampliados gracias a las técnicas de reproducción de imágenes fotográficas hacen que el espectador se sitúe ante numerosas obras de arte que antes pasaban desapercibidas y que, en sentido estricto, no son reales, puesto que no tiene un correlato real de la misma dimensión que la imagen. En realidad, el análisis de Malraux no se refiere tanto a las consecuencias de la invención de la fotografía en general, sino, más concretamente, a su utilización como medio para la transmisión y contemplación de obras artísticas. Del mismo modo que la aparición del museo como institución implica un cambio en la recepción de las obras (de modo que ya no se atiende al contexto originario para el que fueron creadas en aras de otorgarles una significación), para que un espectador reconozca en una fotografía una obra artística y la acepte como tal se requiere que éste no considere necesaria la presencia física de la obra.

[8] Malraux, André. *Las voces del silencio*. Buenos Aires, Emecé, 1956, p. 44.

La propuesta de Malraux consiste en la posibilidad de crear un museo compuesto únicamente de reproducciones fotográficas y, por tanto, "imaginario", en tanto que no requiere de un soporte material para su existencia. El escritor resta valor al museo como edificación e institución objetiva, ya que son las reproducciones fotográficas, y no las obras mismas, las que proporcionan al espectador de su tiempo una relación con el arte del pasado, incidiendo, más que en la obra física, en la capacidad de las colecciones para la construcción de un imaginario colectivo[9]. Éste imaginario es cambiante y subjetivo y, por tanto, desconfía de cualquier jerarquía que otorgue un valor a las obras. Algo que Jean-François Lyotard comenta en su biografía sobre el escritor:

> ¿Quién dice que en el museo las obras alcanzan el reposo de la consagración? ¿Qué es un santuario, el último, para las almas de Occidente, las que ya no tienen alma? El museo de Malraux es portátil, es precario. Nadie puede visitarlo, "nos habita"[10]

El museo de Malraux es un "lugar mental", no un lugar físico, y su colección está necesariamente "en permanente desorden". En él "se cuelgan y se descuelgan las obras maestras a un ritmo imprevisible y sacudido con que, hoy mismo, van naciendo en Nueva York, en Tokio, en Múnich, en Ámsterdam o en París"[11]. La importancia del museo de Malraux radica en que no existe el museo y la elección de las obras es siempre provisional y transitoria. Al igual que el museo de Broodthaers perdía su sentido con su consagración en la Documenta, difícilmente podría ser atrapado el museo imaginario de Malraux por un museo real sin quebrantar su naturaleza.

[9] A este respecto, y aunque sería necesario un análisis de la cuestión que sobrepasa los límites del presente artículo, resulta difícil no vincular la ideas del museo imaginario de Malraux con la política de descentralización llevada a cabo por el escritor mientras estuvo al frente del Ministerio de Cultura francés entre 1958 y 1969, bajo la presidencia de Charles de Gaulle, mediante el ambicioso proyecto de las Casas de Cultura.
[10] Lyotard, Jean-François. *Firmado Malraux*. México D.F., Taurus, 2001, pp. 406-407.
[11] Ibídem, p. 406.

3. MUSEOS REALES

No deja de resultar llamativa la ausencia de cualquier mención al proyecto malrauxiano del "museo imaginario" en la exposición *Atlas. ¿Cómo llevar el mundo a cuestas?*, que pudo visitarse entre noviembre y marzo de 2011 en el Museo Reina Sofía de Madrid. El parecido formal aparente entre la institución fantasmal del escritor francés y el *Atlas Mnemosine* que servía de punto de partida a la ambiciosa muestra resultan evidentes: en ambas sus autores se sirven del formato fotográfico para traer ante la presencia del espectador las obras de arte más dispares, y las ordenan de modo que sea posible generar una lectura entre ellas por medio de relaciones internas al conjunto. Pero si bien destaca el parecido de las fotografías dispuestas por Warburg y Malraux para sus respectivos proyectos, las divergencias de sus objetivos son, sin embargo, notables: si bien el "museo imaginario" de Malraux incidía en los cambios de la recepción estética de las obras de arte y trataba de anunciar la llegada y necesidad de un nuevo concepto de museo en el que no fuera imprescindible la presencia física de las obras, el "atlas de imágenes" que Warburg desarrolló a finales de los años veinte del siglo pasado quería servir más bien cómo método para el estudio iconológico de las imágenes procedentes de diversas épocas y localizaciones geográficas. Así, Warburg disponía sobre grandes paneles diversos tipos de documentos visuales que incluían reproducciones de obras de arte, aunque también en ocasiones fotografías tomadas de la prensa, diagramas y palabras. Su método, proveniente del estudio iconológico, se basaba en la historización de "invariantes formales" en la Historia del Arte bajo el presupuesto de que existiría una "dimensión estética primordial que discurre a través de las diferencias culturales e históricas"[12].

Estas divergencias no parecen, sin embargo, justificar la ausencia de algún documento sobre el proyecto de Malraux en la exposición, y aún menos el

[12] Ribalta, Jorge. *Archivo universal. La condición del documento y la utopía fotográfica moderna*, Barcelona, MACBA, 2008, p. 39.

hecho de que no se mencione su "museo imaginario" en el proteico ensayo con el que su comisario, Georges Didi-Huberman, dotó al catálogo editado para la ocasión: en más de doscientas páginas el pensamiento de Giorgio Agamben, Walter Benjamin, Charles Baudelaire, Hans Blumenberg, Gilles Deleuze, Platón, Nietzsche, Goethe o Jorge Luis Borges, por poner sólo unos pocos ejemplos de entre las innumerables referencias que se citan en el texto, avalan la pertinencia de la exposición. En cierto sentido, del mismo modo que Warburg desprendía las imágenes de su contexto originario para descubrir los aspectos comunes entre ellas, también en su ensayo Didi-Hubermann descontextualiza el pensamiento de los diversos pensadores y artistas que se mencionan en el catálogo y que forman parte de la exposición, y lo neutraliza en aras de mostrar su parecido con el proyecto del historiador del arte alemán:

> Desde el *Handatlas* dadaista, el *Albúm* de Hannah Höch, los *Arbeitscollagen* de Karl Blossfeldt o la *Boite-en-valise* de Marcel Duchamp, hasta los Atlas de Marcel Broodthaers y de Gerhard Richter, los Inventaires de Christian Boltanski, los montajes fotográficos de Sol Hewitt o bien el Album de Hans-Peter Feldmann, toda la armadura de una tradición pictórica hace explosión[13]

De hecho, parece necesario aplicar una cierta violencia conceptual al mismo "Atlas" de Warburg para que case con la naturaleza de la muestra y se convierta en el antecedente perfecto de esta "explosión" de la tradición pictórica. El propósito warburgiano de encontrar invariantes formales para el estudio de las imágenes es dejado de lado para resaltar el carácter "dionisíaco" que residiría en el "origen primigenio de su discurso"[14]. El *Atlas* de Warburg es, para Didi-Huberman, "herencia de nuestro tiempo"[15], algo en

[13] Ibídem, p. 18.
[14] Texto introductorio en: Didi-Hubermann, Georges. *Atlas. ¿Cómo llevar el mundo a cuestas?.* Madrid, TF Editores / Museo Reina Sofía, 2010, p. 8
[15] Ibídem, p. 18.

lo que parecen coincidir también los directores las tres instituciones "reales"[16] que auspiciaron el proyecto expositivo:

> El museo se convierte así en un dispositivo capaz de recoger estas pulsiones sin neutralizarlas, de poner en relación imágenes y discursos ntelectuales (sic) sin adoctrinar, y encuentra en Warburg la base teórica sobre la que fundamentar nuevas maneras de hacer dialogar e interactuar a los sujetos históricos, más desde una perspectiva transversal y dialógica que lineal y programática[17].

El *Bilderatlas* de Warburg se convierte así en metáfora del museo entendido como dispositivo que pone en relación las imágenes disolviendo las fronteras "entre individuos, periodos históricos y geografías" o, más bien, habría que decir que el museo se convierte en metáfora de un atlas gigantesco en el que se recogen imágenes y obras de arte de modo descontextualizado y acrítico, en busca de una "danza dionisiaca" que no pretende "explicar", sino más bien "mostrar" "aspectos fundamentales de la modernidad y sus derivaciones: los conflictos bélicos, el mundo postatómico, la reconstrucción de la civilización, la memoria, la acumulación y circulación de capital, etc."[18]. La insistencia en que el montaje debe "sugerir" sin "imponer", para que el visitante sea el último responsable en dotar de sentido, según su deseo, al crisol del imágenes que se muestran distribuidas en la paredes del museo puede parecer una estrategia inocua e imparcial. No lo es, sin embargo, en tanto que todas las obras presentes en la exposición, extraídas de su contexto, se ven forzadas a mostrarse ellas mismas como representantes de una "forma visual de saber" que induce al visitante a acercarse a ellas siguiendo sus pulsiones interpretativas y no mediante el estudio o la reflexión sobre las mismas.

Si Crimp, como veíamos más arriba, señaló en la década de los ochenta del pasado siglo el papel que desempeñan los museos en la lectura que hacen

[16] Junto al MNCARS, dos instituciones alemanas colaboraron en la organización de la muestra: el ZKM. Museum für Neue Kunst de Karlsruhe y la colección Falckenberg de Hamburgo.
[17] Texto introductorio en: Ibídem, p. 8.
[18] Ibídem, p. 9.

los artistas y el público de la Historia del Arte, la reciente exposición comisariada por Didi-Hubberman parece un caso claro de cómo se puede pervertir la interpretación de las obras de nuestro pasado reciente. Al igual que el *Atlas* de Warburg, la obra de Broodthaers — representada en la exposición por medio de su primera obra plástica, *Pense-Bête*, y por un *Atlas* que se enmarcaría en el contexto de su "museo ficticio"— aparece descontextualizada y, en ese sentido, es anulada la dimensión crítica de su propuesta. Desde luego, ya no se trataría de compartimentar las obras atendiendo al material o a la tradición de un determinado género artístico (pintura, escultura, fotografía, etc.), sino todo lo contrario: el torbellino de obras y referencias teóricas de la exposición de Didi-Hubermann aparecen desvinculadas de su adscripción al medio, pero también de su contexto y su significación originales. Al igual que sucedía en el MOMA de los años ochenta, las obras entran en el museo perdiendo su inicial dimensión crítica. Esta actitud es justificada por el comisario y los responsables de la muestra mediante la alusión a un supuesto *Zeitgeist* que, amablemente, no impone, y que permite al espectador sacar sus propias conclusiones y trazar su propia lectura de la obras, pero que, sin embargo, lo sigue confinando en el marco de una institución que, a diferencia del museo de Malraux, le obliga a desplazarse hasta su interior para comprobar cuál es este "espíritu de época" que le corresponde, así como las obras que lo representan, y que, a diferencia del museo de Broodthaers, e incluso pervirtiendo su naturaleza, toma a las obras de arte como obras de arte y no como parte de un discurso articulado en un determinado contexto.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- David, Catherine; Pelzer, Brigitte (eds.). *Marcel Broodthaers.* Madrid, Museo Reina Sofía, 1992.

- Didi-Huberman, Georges. *Atlas. ¿Cómo llevar el mundo a cuestas?.* Madrid, Tf Editores/ Museo Reina Sofía, 2010.

- Guasch, Ana Maria (ed.). *Los manifiestos del arte posmoderno. Textos de exposiciones*, *1980-1995*. Madrid, Akal, 2000.

- Guilbaut, Serge. *De cómo Nueva York robó la idea del arte moderno*. Valencia, Tirant lo blanch, 2007.

- Krauss, Rosalind. *"*A Voyage on the North Sea*".* En *Art in the Age of the Post-Medium Condition*. Londres, Thames & Hudson, 2000.

La originalidad de la vanguardia y otros mitos modernos. Madrid, Alianza, 1996.

- Malraux, André. *Las voces del silencio*. Buenos Aires, Emecé, 1956.

- Michelson, Annette (ed.). *October. The First Decade, 1976-1986*, Massachussets, MIT Press, Cambridge, 1988.

- Ribalta, Jorge. *Archivo universal. La condición del documento y la utopía fotográfica moderna*. Barcelona, MACBA, 2008.

- Lyotard, Jean-François. *Firmado Malraux*. México D. F., Taurus, 2001.

EL TRABAJO POR PROYECTOS COMO UNA ESTRATEGIA EDUCATIVA PARA EL FOMENTO DE LA CREATIVIDAD Y LA MOTIVACIÓN DEL ALUMNADO.

Tres proyectos de creación artística en el ámbito de la formación inicial del profesorado.

WORKPROYECTS AS A EDUCATION STRATEGY TO PROMOTE CREATIVITY AND MOTIVATION OF STUDENTS.

Three projects of artistic creation in the field of initial teacher training.

Ángel García Roldán

Universidad de Granada

angarrol@gmail.com

Fecha de recepción: 12/05/2012

Fecha de revisión: 28/05/2012

Fecha de aceptación: 15/06/2012

Sumario: 1. Introducción. 2. Tres proyectos. 2.1. Proyecto EPDEA. 2.2. Proyecto AV74. 2.3. Proyecto AVPEA. Conclusiones. Referencias bibliográficias.

Citación: García Roldán, Ángel. "El trabajo por proyectos como una estrategia educativa para el fomento de la creatividad y la motivación del alumnado. Tres proyectos de creación artística en el ámbito de la formación inicial del profesorado". En *Revista Sonda: Investigación y Docencia en las Artes y Letras*, nº 1, 2012, pp. 21- 39.

EL TRABAJO POR PROYECTOS COMO UNA ESTRATEGIA EDUCATIVA PARA EL FOMENTO DE LA CREATIVIDAD Y LA MOTIVACIÓN DEL ALUMNADO.

Tres proyectos de creación artística en el ámbito de la formación inicial del profesorado.

Ángel García Roldán

Resumen: En el siguiente artículo se analizan tres experiencias docentes que en el ámbito de la educación artística dentro de la formación inicial del profesorado hacen uso de una metodología educativa basada en el trabajo colectivo por proyectos, estableciendo distintas dinámicas para el aprendizaje autónomo y colaborativo dentro del aula. Gracias al desarrollo de los distintos mapas creativos puestos en juego en estas experiencias se plantean nuevas formas de aprender y enseñar, obligando a reconsiderar la estructura tradicional educativa basada en la relación profesor-alumno, sus formas de interacción y las herramientas y procedimientos de evaluación para favorecer, además, una educación en competencias más acorde con los contextos y requerimientos sociales actuales.

Palabras clave: Método de proyectos, creatividad, educación artística, creación artística, formación de profesores.

Abstract: The following article examines three teaching experiences that, in the field of arts education in initial teacher training, make use of an educational methodology based on collective work projects, establishing different dynamics for autonomous and collaborative learning in the classroom. With the development of individual creative maps brought into play in these experiences, new forms of learning and teaching arise, forcing to reconsider the traditional education structure, based on the teacher-student relationship, the way to interact, and tools and evaluation procedures to promoting as well a practical education in line with what society needs right now.

Keyword: project method, creativity, art education, artistic creation, teacher education

1. INTRODUCCIÓN

En las siguientes páginas se recogen y analizan tres propuestas didácticas desarrolladas dentro del contexto educativo de la formación inicial del profesorado a partir de una metodología educativa basada en el trabajo por proyectos. Dada la especificidad de cada uno y la amplitud de las propuesta de los estudiantes, sugerimos la consulta de los siguientes sitios-webs donde se accede a los proyectos y a sus diversas producciones.

Los tres proyectos son una respuesta a la necesidad de una alfabetización audiovisual dado el desarrollo cada vez más amplio de los medios de producción, reproducción y difusión de imágenes audiovisuales en el entorno cotidiano. Estos sitios web recogen numerosos enlaces a distintos materiales y recursos didácticos utilizados en el aula suponiendo un importante archivo audiovisual para su utilización en futuras propuestas didácticas. Los grupos participantes están formados por los estudiantes de las distintas asignaturas del grado en Maestro de Educación Primaria y de la licenciatura de Psicopedagogía impartidas en la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Granada, durante los cursos 2009-2010 y 20010-11

A continuación señalamos la dirección de los sitios webs de cada uno de los Proyectos[1]:

Proyecto AV74: http://www.wix.com/ev74_2010/experiencias-visuales-en-construccion

Proyecto EPDEA: http://www.wix.com/veraiconoproduccion/evpea-videoart-project

Proyecto AVPEA: http://www.wix.com/veraiconoproduccion/avpea-videoart-project

[1] Todos los proyectos quedan incluidos en la web: www.videoarteencontextoseducativos.es

2. TRES PROYECTOS.

Nos encontramos inmersos en una sociedad que se esfuerza por cambiar el paradigma de la enseñanza/aprendizaje, como apunta Roser Juanola Terradellas en la reflexión sobre los perfiles académicos y profesionales inscritos en la educación, de manera que el interés por el desarrollo de las competencias en los diferentes programas educativos se centra fundamentalmente en el estudiante y en su capacidad para aprender, exigiéndole más protagonismo e implicación. Pero este cambio de perspectiva implica además un cambio de rol en el propio profesor que tiene que estructurar el saber, articular sus conceptos clave y supervisar –orientando– el trabajo de cada estudiante. Los educadores que sigan estas metodologías, que cuestionen lo establecido, que sean inconformistas y críticos, también cuestionarán su propias maneras de enseñar, generando y haciendo suyas las nuevas metodologías de aprendizaje. Por todo ello, deberemos de prever una participación activa de los estudiantes en los procesos educativos que obligará a un cambio en la estructura del programa y en la organización del aprendizaje incluyendo programaciones más concretas, de menor duración, con cursos de estructura flexible tanto en la manera de transmitir los conocimientos como en la forma de guiar y apoyar al estudiante. Pero en la actualidad, la práctica artística en el contexto escolar –nos referimos sobretodo al ámbito de la educación obligatoria–, queda reducida frecuentemente a un conjunto de experiencias plásticas que no logran ampliar el horizonte estético ni potenciar la creatividad de los estudiantes en lo que podrían ser aprendizajes permanentes. Debemos de aclarar que la creatividad no se manifiesta sólo en las asignaturas propias de arte, sino que es una dinámica de aprendizaje presente en toda investigaciones científicas, tecnológicas o ciudadanas, cuya orientación sea crear ideas novedosas, llevar a cabo propuestas originales, construir hipótesis o plantear nuevas situaciones de acción. Por lo tanto, la imaginación y la inventiva se disponen en los proyectos estableciendo una relación directa con la realidad, proponiendo una interacción directa con aquello que es observado o realizado. A pesar de ello, dentro de su carácter general, no cabe duda de que uno de los campos en los que la creatividad cobra su mayor intensidad es en el ámbito de las artes, ya que lo estético se plantea como un fenómeno que incluye lo creativo. Según Sánchez Méndez:

> El cerebro está continuamente asociando, reorganizando, reconstruyendo e interpretando los datos que recibe a través de los sentidos. La imaginación crea –asociando y modelando– conjuntos de datos, vivencias y sentimientos, y actúa mediante procesos cognitivos y creativos, combinando y organizando un mundo interior a partir del exterior, que luego transforma en ideas que a su vez son proyectadas y plasmadas exógenamente en obras artísticas[2].

Pero la mayoría de las prácticas en el aula de Educación Artística no siempre permiten potenciar desarrollos creativos relevantes, reduciendo su interés a la adquisición de técnicas y procedimientos con escasa relevancia en el día a día cotidiano. Esta situación –que constatamos como la más habitual– donde cualquier experiencia corre el riesgo de ser reducida a un conjunto de fichas para ser realizadas en el raquítico tiempo concedido a la educación artística dentro del currículum escolar, es la motivación que nos hace adoptar otras metodologías de trabajo más acordes con la realidad educativa actual.

¿Cuáles pueden ser entonces los pasos para iniciar nuevos recorridos en los que enlazar creatividad, aprendizaje y arte? No deja de ser ilustrativo que algunas de las cuestiones que se plantean desde nuestra área sean: ¿cómo conseguir que el arte, en especial el arte contemporáneo, pueda ser de interés para la mayoría de los estudiantes?, ¿cómo comprometernos para que pueda resolverse su inclusión en la escuela?, ¿quiénes son los agentes implicados en esta tarea: las instituciones educativas, los educadores y pedagogos, los artistas, los museos, los críticos...? La reivindicación de una Educación Artística crítica e interdisciplinar permite pensar en nuevas metodologías que hagan suyas las distintas tecnologías cada vez más presentes en la educación. Hablamos del vídeo, la fotografía, la web 2.0 o web "social" como nuevos espacios en los que se acumulan distintos soportes para la interacción social y la comunicación. En definitiva una web audiovisual en la que el conectivismo permite proliferar todo tipo de herramientas colaborativas situándonos en una sociedad del conocimiento compartido. De esta manera, la utilización creativa de la tecnología y de sus formas habituales de proyección debe hacernos valorar otras características relacionadas con su capacidad de mostrar el mundo que habitamos, ayudando a establecer "otras miradas" que favorezcan su

[2] Sánchez Méndez, Manuel. "La educación artística y las orientaciones para el futuro". En F. Hernández, A. Jódar, y R. Marín ¿Qué es la Educación Artística?. Barcelona, Sendai, 1991, p. 32.

conocimiento y comprensión, y desarrollen un juicio crítico para contribuir y reforzar nuestras relaciones con él que enriquezcan nuestra expresión. Pero ninguna de estas tecnologías, por sí misma, es capaz de ampliar los horizontes de una educación que aun mantiene rígidas estructuras del pasado, en las que la compartimentación disciplinar acota las distintas áreas del currículo y la interdisciplinariedad se presenta como la única solución para consensuar su interrelación. No obstante, existen otras perspectivas y enfoques que plantean una interrelación de escenarios de aprendizaje, como por ejemplo, la disposición del pensamiento y la experiencia en estructuras rizomáticas logrando amplificar la interconexión del conocimiento humano.

En esta dirección, otro planteamiento que desarrolla en su práctica el autoaprendizaje y el trabajo colaborativo -entre otras cuestiones– es el denominado Aprendizaje Basado en Proyectos (EBP), aportando un modelo en el que los estudiantes planean, implementan y evalúan distintas propuestas para ser aplicadas en el mundo real. El objetivo es encontrar soluciones a problemas reales y para ello es necesario poner en relación todo tipo de conocimientos: Globalización y significabilidad son, pues, dos aspectos esenciales que se plasman en los proyectos. Hay que destacar el hecho de que las diferentes fases y actividades que hay que desarrollar en un Proyecto ayudan al alumnado a ser conscientes de su proceso de aprendizaje y exige del profesorado responder a los retos que plantea una estructuración mucho más abierta y flexible de los contenidos escolares.

El ABP producirá en un auto-aprendizaje constante a partir de actividades de aprendizaje interdisciplinarias, de largo plazo y centradas en el estudiante. Empezar a trabajar por proyectos supone algunos cambios organizativos en el aula y desarrollar algunas decisiones relevantes a nivel curricular. A través de su dinámica se pretende crear estrategias para la organización de los conocimientos a partir del tratamiento de la información y de las relaciones que se establecen entre los conocimientos. Por ello, las características del modelo de ABP plantean una metodología de trabajo centrada en el estudiante, que va a dirigir su propio aprendizaje y donde quedarán definidos el inicio, desarrollo y el final de cada proyecto.

Los contenidos deberán de ser significativos para los estudiantes por lo cual habrán de ser directamente observables en su entorno. De esta manera aparecerán temas recurrentes en la dirección de los problemas del mundo real y la investigación se mostrará

muy sensible a la cultura local. Otra de las características de este modelo de aprendizaje es que los objetivos específicos quedan relacionados con los estándares del currículo para el siglo XXI quedando interrelacionados: lo académico, la realidad y las competencias laborales. Igualmente se fomenta el aprendizaje cooperativo, con sus beneficios en términos cognitivos, socio-afectivos y morales, y los estudiantes intercambian información, activan los conocimientos previos y promueven la retroalimentación desde una actitud investigadora.

Debemos de tener en cuenta que la aplicación de este modelo en el área de la Educación Artística implica un concepto de amplitud en cuanto al tratamiento de los contenidos obligándonos a flexibilizar las propuestas en base a los tiempos con los que contamos. En el modelo tradicional la totalidad de estos contenidos –que han de ser secuenciados– no pueden cubrirse en su mayoría, al menos no con la intensidad y profundidad deseable. Y es que hablamos de experiencias, no de rutinas... Lo cierto es que en la etapa escolar la mayoría de los casos los estudiantes se dedican a realizar fichas de contenido con procedimientos como colorear, recortar y pegar en un tiempo determinado; es obvio que sólo con estas tareas no estamos favoreciendo un aprendizaje creativo, en todo caso un aprendizaje en rutinas que en la mayoría de los casos no sirven, ni favorecen un conocimiento adecuado sobre nuestra materia. El color, la forma o el volumen por sí solos no evidencian expresividad, son sólo una cualidad, un aspecto de las cosas sobre las que se vierte un conocimiento aunque ello no suponga que sean un razonamiento artístico completo, solo la experimentación de alguna de sus cualidades. En este sentido la implantación del ABP puede servirnos para superar algunas de estas carencias y desarrollar una educación artística donde lo estético no quede separado de la experiencia intelectual porque "lo estético no es una intrusión ajena a la experiencia"[3] sino que debe llevar una marca estética para ser completa.

Consideramos, igualmente, que trabajar desde la metodología del ABP nos permite plantear desde el inicio la experiencia artística como una forma de discurso que elabora soluciones a problemáticas dadas, donde cada proyecto es una solución, una posición ante la realidad y una perspectiva ante los temas que les preocupan. También un ensayo,

[3] Dewey, John. El arte como experiencia. Barcelona, Paidos, 2008, p. 53.

prueba o tanteo, ante las distintas posibilidades de lectura de esas mismas cuestiones y una afirmación de su relación con la sociedad que observa y analiza críticamente.

El concepto de una educación artística como proyecto queda bien ilustrado en la descripción que Marta de Gonzalo y Publio Pérez realizan de "La intención" (2007):

> Lo que pretendemos aquí no es contar el poema, sino ofrecer un mapa de la estructura conceptual previa a él. Estas líneas no conjuran nada, ni quitan ni ponen al trabajo artístico que finalmente resulte de las premisas descritas, de las cuales podrían derivar formalizaciones muy distintas. No pretendemos entonces suplantar ni anticipar una recepción artística, dado que aún no hay trabajo artístico, pero entendemos que esta exposición puede tener valor como comunicación de una cierta metodología y abrir líneas de pensamiento acerca del tema y el trabajo final, sobre el que se tendrán que hacer las valoraciones pertinentes. Un proyecto tiene capacidad para abrir mundo, imagina, posibilita.[4]

Otros ejemplos que ilustran el tratamiento metodológico del ABP desde la perspectiva de nuestra área en el contexto del aula escolar son los proyectos Timbreo y Packaged del Profesor Miguel A. Tidor López[5] que fueron incluidos y exhibidos dentro del programa educativo "Los colegios exponen" del Centro de Arte Contemporáneo José Guerrero de Granada.

Por lo tanto, debemos de abandonar la idea tradicional de tiempo como una unidad hermética y cerrada. Tradicionalmente la compartimentación del currículo en distintas áreas obliga a una tradicional secuenciación de los contenidos dentro de cada materia, pero la programación por proyectos implica la consideración de tiempos abiertos, más flexibles y dinámicos en relación a la consecución de objetivos, el acceso a los distintos contenidos y en definitiva al desarrollo de la creatividad del alumnado: no podemos acotar el momento de la semana en el que vamos a fomentar la creatividad, porque la forma de actuar creativa no responde a una linealidad constante, tiene sus altibajos y se retroalimenta constantemente. Con estas propuestas apostamos también por una programación en la que no se planteen actividades aisladas; una experiencia conduce a la

[4] De Gonzalo, Marta y Pérez, Publio. "La intención. Un proyecto sobre educación y para una alfabetización audiovisual". En: VVAA. Estrategias críticas para una práctica educativa en el arte contemporáneo. Valladolid, Museo Patio Herreriano de Arte Contemporáneo Español, 2007. pp 134-145.

[5] Tidor López, Miguel Ángel y Haro García, Modesto. Proyecto CHANCART. Granada, Vera Icono Producciones, 2007, y Tidor López, Miguel Ángel y García Roldán, Ángel. Proyecto PACKAGED. Granada, Vera Icono Producciones, 2010

otra desde que comienza un proyecto hasta que termina. Tradicionalmente en los centros escolares se está acostumbrado a pensar en quincenas: un tema se desarrolla en 15 días y luego se pasa a otro, que puede estar o no relacionado. Sin embargo, el planteamiento por proyectos puede ocupar meses o incluso todo un curso escolar, durante el cuál se irán abordando y engarzando sólidamente los objetivos y contenidos del currículo. Los espacios de interés orbitan alrededor del proyecto, no en el área o asignatura y en su resolución todas pueden tener cabida, favoreciendo una transversalidad real y una continuidad necesaria e imprescindible. Los proyectos educativos presentados en este artículo demuestran la necesidad de un conocimiento relacional en los que el estudiante debe de conocer cuál es el origen y sentido de su aprendizaje, y sobretodo, cómo es aplicado durante la experimentación. Los conocimientos no son útiles si terminan olvidándose, por lo tanto, la consolidación del valor artístico también tiene que ver con la forma con la que se relacionan los contenidos en la propia experiencia. En arte, una imagen nos conduce a otra y el sentido de cada conocimiento no se dirige en una sola dirección; más bien se diversifica, haciendo posible el regreso a cualquier punto del proceso porque el pensamiento artístico es relativo, atemporal y constante. Gracias a estas características podemos plantear el concepto de “utilidad relacional” en el arte y conseguir que cada experiencia se convierta en un significado.

En cuanto a las dinámicas evaluativas de los proyectos y sus procesos, deberán tenerse en cuenta nuevas formas de retroalimentación y evaluación que incluirán tanto las observaciones y aportaciones de expertos, como la reflexión y auto-evaluación del alumnado. Ambas, en base a las evidencias de aprendizaje que además de las producciones esperadas, incluirán todo tipo de estrategias y recursos didácticos como: portafolios, diarios, etc, –generados por los estudiantes y los docentes–. Finalmente destacar que este tipo de planteamientos aumentan las exigencias de los propios estudiantes ya que la respuesta a una pregunta desencadena nuevas preguntas provocando la satisfacción de conducir el propio trabajo, de participar y de lograr objetivos que generan espirales positivas de desarrollo cultural y afectivo-personal. No hay que olvidar que el objetivo de este tipo de metodología es, en definitiva: “educar mentes

curiosas”[6], convirtiendo en placentero el propio conocimiento y favoreciendo el deseo por saber. Sin duda, el verdadero instrumento para la liberación del ser humano.

1. Captura de pantalla de la web del proyecto EPDEA. 2010

2.1. Proyecto EPDEA

http://www.wix.com/veraiconoproduccion/evpea-videoart-project

Lo audiovisual es hoy responsable del mundo. Está, de alguna manera, sobrevalorado y a la vez denigrado. Hemos interiorizado en el motor interno de nuestras rutinas que lo que hoy se expone en las pantallas no es una versión del mundo sino la realidad misma. Creemos en las cosas porque las vemos en la televisión, esperamos que una película sea como la vida misma y viceversa y nuestra memoria hace tiempo que tomó la imagen narrativa del documental como orden lógico de la historia y de sus acontecimientos... y es que hoy “la vida moderna se desarrolla en la pantalla”.[7] El poder de la narrativa

[6] Claxton, Guy. Educar mentes curiosas. El reto de la ciencia en la escuela. Madrid, Visor, 1994.
[7] Mirzoeff, Nicholas. Una introducción a la Cultura Visual. Barcelona, Paidós, 2003, p.17

audiovisual hace que las imágenes cuenten historias de manera particular, haciendo uso además del sonido y la música. Indiscutiblemente estos elementos asumen una parte importante de lo narrado y de cómo es contado. La narrativa es la forma en la que estos enunciados se organizan y se exponen, componiendo un conjunto de significados o historia a través de una serie de técnicas y recursos. Pero, ¿cuáles son sus bases compositivas? ¿cómo se relacionan los diferentes elementos entre sí? ¿cuál es su función? y sobretodo, ¿cómo podemos contar una historia mediante estos elementos?

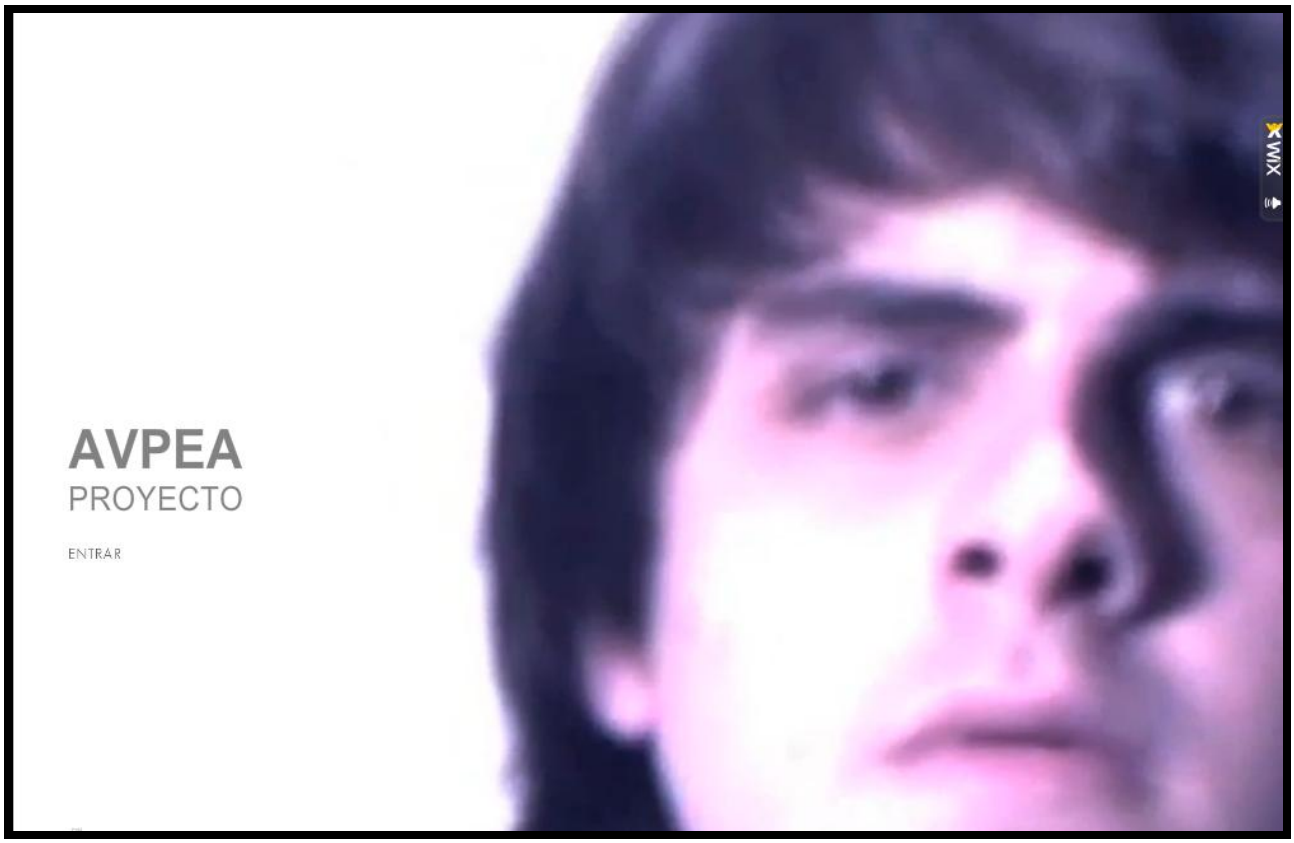
Nuestro objetivo como docentes en relación al lenguaje audiovisual está marcado por dos orientaciones complementarias: por un lado, demostrar cómo vemos las imágenes –sentido interpretativo–, y por otro, mostrar como podemos construir nuestras narraciones –sentido creativo–.

2. Captura de pantalla de la web del proyecto EPDEA. 2010.

2.2. Proyecto AV74

http://www.wix.com/ev74_2010/experiencias-visuales-en-construccion

Las obras que podemos ver en esta exposición son un diálogo visual surgido ante cuestiones tan relevantes como: ¿cuál es el papel del universo visual en la construcción de identidades y representaciones sociales? o ¿cómo conectar lo que pasa en la escuela con todo lo que sucede más allá de sus muros? Sin duda, estos proyectos nos muestran la importante riqueza conceptual y visual que se desprende del planteamiento de esta reflexión para los futuros docentes, abriendo la posibilidad de abarcar –valorando y reconociendo– todas aquellas expresiones de la cultura visual y del arte contemporáneo actual; desde la fotografía y la instalación, hasta el video, la performance o el arte en la red. El Proyecto AV74 supone desentramar y volver a reconstruir a través del proceso creativo, aquellos matices que conforman nuestra realidad en sus diferentes contextos, reconsiderando, una vez más, el privilegiado papel que las Artes Plásticas y Visuales tienen en la Educación, para formular y afrontar muchos de las cuestiones que en la actualidad nos preocupan a quienes estamos interesados en repensarla. La idea de abordar un planteamiento de trabajo por proyectos resultó doblemente atractiva; por un lado, porque los estudiantes pudieron plasmar su particular visión del mundo, y por otro, porque la participación y compromiso aumentó; les entusiasmaba ser los protagonistas, poder hacer algo que sólo ellos sabían hacer. Fueron los protagonistas de sus historias y cómo pocas veces tuvieron la libertad para hacerlo. Estas experiencias ponen de relieve que enseñar a aprender es un planteamiento hacia afuera que no se ajusta a los paquetes de contenido, al contrario: es una dinámica abierta y reflexiva donde no sabemos con exactitud qué puede ocurrir y qué resultados van a conseguirse.



3. Captura de pantalla de la web del proyecto EPDEA. 2010

2.3. Proyecto AVPEA

http://www.wix.com/veraiconoproduccion/avpea-videoart-project

Como es por todos conocido, el alumnado consume todo tipo de producciones audiovisuales que forman parte de su entorno inmediato, aunque es menos frecuente que sean capaces de generar sus propios discursos audiovisuales como respuesta al medio audiovisual en el que viven. Lo audiovisual es hoy un hecho irrenunciable; una presencia incesante y un rasgo definitorio de las sociedades del siglo XXI. La globalización, como efecto, se ha consolidado gracias a lo audiovisual como medio, aunque paradójicamente siga siendo unas de las formas de comunicación más desconocidas. Lo audiovisual significa poder: Poder para narrar las historias; poder para defender o culpabilizar a sus actores y ejecutores; poder para convertir, adoctrinar y seducir; poder para vender, para consumir, para infundir modos de vida, para persuadir sobre sus efectos... Lo audiovisual tiene la capacidad de cambiar el mundo o destruirlo si fuese necesario, en la ficción y en la

realidad. Lo audiovisual, como forma de pensamiento y discurso intelectual, nos demanda desarrollar instrumentos y estrategias que favorezcan reconocer, valorar y producir formas audiovisuales en los contextos educativos, que no caigan en el simplismo escolar frecuente, ni en la repetición inconsciente de los modelos que nos proporcionan los medios de comunicación. La escuela debe de mirar al futuro, o mejor aún, al presente, para plantear seriamente su distanciamiento y reconvertir la dirección en la que a menudo se mantiene. La educación artística, debe de dejar de ser en la práctica, el exclusivo territorio de una plástica reconvertida en manualidad que mantiene ciegos y sordos a sus discípulos. Este proyecto didáctico se dirige a fomentar y desarrollar la alfabetización audiovisual en el contexto educativo, cuyas experimentaciones no habrán de verse como un fin en si mismas sino como parte de un proceso de aprendizaje y desarrollo audiovisual.

CONCLUSIONES

En general podemos destacar que un Aprendizaje Basado en Proyectos valora los saberes y las experiencias de los estudiantes, acrecentando los saberes y experiencias en el aula porque a través de ellos se plantean la necesidad de saber más, estimulando la investigación en cuestiones como la consulta de documentación, la conversación con expertos, o la discusión con docentes y compañeros. En resumen, se desarrolla un recorrido que alterna: reflexión, observación, experimentación y acción práctica.

Educadores, artistas, críticos, instituciones educativas y museísticas, galerías, medios de comunicación,... todos se ven implicados en este proceso aunque es ante todo una cuestión personal; una actitud creativa que rodea a todas las cuestiones de la vida y en la que existen diferentes grados de concreción, según estemos hablando de docentes, artistas, investigadores, o todos ellos a la vez. Un trabajo en el aula que tenga en cuenta y se oriente hacia un acercamiento de planteamientos relacionados con el arte contemporáneo requiere nuevos enfoques y metodologías que incluyan: la flexibilización de los tiempos, la adaptación de espacios, la rentabilización de los recursos, el replanteamiento de los procesos de evaluación –estableciendo nuevos mecanismos para controlar los aprendizajes–, el planteamiento de procesos de tutorización y el desarrollo de dinámicas colectivas que apoyen esta tarea. Todas

estas cuestiones pueden ser tratadas a través de un ABP que además fomenta que las experiencias se conviertan en un proceso de búsqueda personal, donde pueden darse todas las relaciones posibles: conocimiento y comprensión de la realidad, interacción social, establecimiento de relaciones de igualdad, reconocimiento cultural, apreciación artística, comunicación con los demás, puesta en práctica de otros aprendizajes como el pensamiento matemático, la comunicación lingüística, el conocimiento del medio o el tratamiento de la información... y que sin duda supondrán un aprendizaje para la vida.

Los proyectos son estrategias didácticas para organizar el trabajo escolar favoreciendo la aplicación integrada de los aprendizajes. Para que sea exitoso, el trabajo por proyectos requiere una integración de todos los aprendizajes y una de sus ventajas es que permite reconocer y aprovechar el conocimiento, las experiencias y los intereses de los estudiantes, ofreciendo oportunidades para que se pregunten acerca del mundo en el que viven, además de proporcionar espacios flexibles de acción que respondan a sus inquietudes, autonomía e iniciativa personal. Estos proyectos se autorregulan y favorecen la autogestión por parte del grupo que puede plantear sus propias reglas y la disposición de los procedimientos de trabajo activo, favoreciendo la relación independiente con la realidad cultural de su entorno. A través de este planteamiento de trabajo, no hemos dedicado un tiempo determinado a la asignatura, ya que el proceso creativo implica un tiempo distinto y una apreciación diferente a la de otras materias. Desarrollar un proyecto artístico nos obliga a abordar constantemente la problemática creativa mientras ésta permanece en nuestro pensamiento. Por lo tanto, deberemos de plantear una reconsideración de las herramientas de evaluación. Observamos que no es sólo es importante la flexibilización de los tiempos, también debemos replanteamos el control los progresos del aprendizaje. Es necesario, desde este punto de vista, la aplicación de nuevas metodologías que generen eficientes procesos de tutorización –más personalizados–, y dinámicas colectivas de trabajo que favorezcan el seguimiento del aprendizaje y la evaluación del alumnado.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Álvarez Rodríguez, Mª Dolores. “Educación artística "on line": la investigación del aprendizaje artístico basado en la web”. En: Marín Viadel, R. (coord.). *Investigación en educación artística: temas, métodos y técnicas de indagación sobre el aprendizaje y la enseñanza de las artes y culturas visuales.* Granada. Universidad de Granada, 2005. pp. 325-350.

- Bartolomé Pina, Antonio. La web audiovisual. Tecnologías y Comunicación Educativas [en línea] México: Instituto Latinoamericano de la Comunicación Educativa. ILCE. (45). 2007. Disponible en: http://investigacion.ilce.edu.mx/tyce/45/Articulo2.pdf.
[Fecha de consulta 20 de Febrero de 2012]

- Centro de Arte Contemporáneo José Guerrero.
Programa educativo “Los colegios exponen” [en línea]. Disponible en:
http://www.centroguerrero.org/index.php/Los_colegios_exponen/778/0/.
[Fecha de consulta 2 de Febrero de 2012].

- Claxton, Guy. Educar mentes curiosas. El reto de la ciencia en la escuela. Madrid, Visor, 1994.

- De Gonzalo, Marta Y Pérez, Publio. “La intención. Un proyecto sobre educación y para una alfabetización audiovisual”. En VVAA. *Estrategias críticas para una práctica educativa en el arte contemporáneo.* Valladolid, Museo Patio Herreriano de Arte Contemporáneo Español, 2007. pp 134-145. Disponible en:
http://usuarios.arsystel.com/mapumapu/castellano/biblio/intencion_PH.pdf
[Fecha de consulta 20 de Febrero de 2012]

- Dewey, John. *El arte como experiencia.* Barcelona, Paidos, 2008.

- Dickinson, K.P., Soukamneuth, S., Yu, H.C., Kimball, M., D'amico, R., Perry, R., Et Al. "Providing educational services in the Summer Youth Employment and Training Program" [Technical assistance guide]. Washington, DC: U.S. Department of Labor, Office of Policy & Research, 1998.

- Escaño González, Carlos. "Posibilidades y realidades de internet en la educación artística: propuesta para la posmodernidad: un entorno virtual común y universitario orientado a la educación artística y su investigación". En: Marín Viadel, R. (coord.). *Investigación en educación artística: temas, métodos y técnicas de indagación sobre el aprendizaje y la enseñanza de las artes y culturas visuales.* Granada, Universidad de Granada, 2005. pp. 373-394.

"Análisis sobre la Educación Artística e Internet. Introducción a un estudio de los hipercontextos de cultura(s) iberoamericana(s) en la red orientados a la educación artística". Congreso de Educaçao Artística. "Sentidos Transibéricos". Beja (Portugal), 2008. Disponible en: http://es.scribd.com/doc/15990623/Carlos-EscanoAnalisis-Sobre-La-Educacion-Artistica-e-Internet
[Fecha de consulta 20 de Febrero de 2012]

- Fernández Berrocal, Pablo. Y Melero Zabal, Mª. Ángeles, (comps.). *La interacción social en contextos educativos.* Madrid, Siglo XXI, 1995.

- García Roldán, Ángel. *Videoarte en Contextos Educativos. Las nuevas narrativas audiovisuales y su inclusión curricular en los programas de educación artística desde una perspectiva a/r/tográfica.* Tesis doctoral. Granada, Universidad de Granada, 2012. http://www.wix.com/veraiconoproduccion/enclavedevideoarte [Visitado 2012, 03,18]

- Grané, Mariona Y Muras, Miguel Ángel. "Second Life: entorn virtual, aprenentatge real." En III Congrés online de l'Observatori per a la Cibersocietat. 2006. Disponible en: http://www.cibersociedad.net/congres2006/gts/comunicacio.php?llengua=ca&id=851
[Fecha de consulta 28 de Marzo de 2012]

- Hayes, Robert. “Promoción de la inventiva de los niños pequeños”. En Sarah Tann, *Diseño y desarrollo de unidades didácticas en la escuela Primaria*. Madrid, Mec/Morata, 1990. pp.112-122.

- Hernández, Fernando. Y Ventura, Montserrat. *La organización del currículum por proyectos de trabajo. El conocimiento es un calidoscopio.* Barcelona, GRAÓ, 2006.

- Irwin, R. L.; Beer, R., Springgay S.; Grauer. K.; Xiong, G.; Bickel,. B. *The Rhizomatic Relations of A/r/tography. Studies in Art Education.* [en linea] Vancouver, BC: Faculty of Education, The University of British Columbia, 2006. pp.1-33. Disponible en: http://www.ecuad.ca/~rbeer/text/pdf/STUDIES%20-%20RICHGATE.pdf
[Fecha de consulta 28 de Marzo de 2012]

- Juanola Terradellas, Roser. Y Calbó I Angrill, Muntsa. “Hacia modelos globales en educación artística”. En Marín Viadel, R. (coord.*) Investigación en educación artística: temas, métodos y técnicas de indagación sobre el aprendizaje y la enseñanza de las artes y culturas visuales.* Granada. Universidad de Granada, 2005. pp. 99-124.

“Transición, competencia y convergencia europea algunos retos para la educación artística” [en linea]. En *Arte, Individuo y Sociedad,* Madrid, Universidad Complutense, 2005,nº 17, pp. 17-42.
Disponible en: http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=1172991
[Fecha de consulta 28 de Marzo de 2012]

- Katz, Lilian, & Chard, Sylvia C. Engaging children’s minds: The project approach. Norwood, NJ, Ablex, 1989.

- Mirzoeff, Nicholas. Una introducción a la Cultura Visual. Barcelona, Paidós, 2003.

- Sánchez Méndez, Manuel. “La educación artística y las orientaciones para el futuro”. En F.

Hernández, A. Jodar, y R. Marín ¿Qué es la Educación Artística?. Barcelona, Sendai, 1991, pp. 21-41.

- Saura, Ángeles. Imagen tecnológica. Arte y tecnología, (3), [en linea] Granada, Universidad de Granada. 2004. Disponible en:
http://www.ugr.es/~sevimeco/revistaeticanet/Numero3/Articulos/Formateados/Imagen_tecnologica.pdf
[Fecha de consulta 28 de Marzo de 2012]

- Taddei, Nazareno. Educar con la imagen: Panorama metodológico de la educación a la imagen y con la imagen. Madrid, Marova, 1979.

- Thomas, John W. Project based learning overview. [en linea] Novato, CA, Buck Institute for Education, 1998.
Disponible en: http://www.bie.org/research/study/review_of_project_based_learning_2000/
[Fecha de consulta 28 de Marzo de 2012]

- Tidor López, Miguel Ángel Y Haro García, Modesto. Proyecto CHANCART. [en linea] Granada, Vera Icono Producciones, 2007.
Disponible en: http://www.wix.com/veraiconoproduccion/chancart07
[Fecha de consulta 28 de Marzo de 2012]

- Tidor López, Miguel Ángel. Proyecto TIMBREO. [en linea] Granada, Vera Icono Producciones, 2005.
Disponible en: http://www.wix.com/veraiconoproduccion/timbreo#!
[Fecha de consulta 28 de Marzo de 2012]

- Tidor López, Miguel Ángel Y García Roldán, Ángel. Proyecto PACKAGED. [en linea] Granada, Vera Icono, Producciones, 2010.
Disponible en: http://www.wix.com/veraiconoproduccion/packaged
[Fecha de consulta 28 de Marzo de 2012]

EJEMPLIFICACIÓN Y PUESTA EN PRÁCTICA DE LA PERSPECTIVA CURVILÍNEA A TRAVÉS DEL MÉTODO DEL PINTOR ANTONIO LÓPEZ GARCÍA.

EXEMPLIFICATION AND PUTTING INTO PRACTICE OF CURVILINEAR PERSPECTIVE THROUGH THE METHOD OF THE PAINTER ANTONIO LÓPEZ.

David Serrano León

Universidad de Sevilla

davidse75@hotmail.com

Fecha de recepción: 13/05/2012

Fecha de revisión: 29/05/2012

Fecha de aceptación: 17/06/2012

Sumario: Introducción. 1. Clase teórica. 1.1. Principios de las perspectivas lineal y curvilínea. 1.2. Sistemas de representación espacial en la obra de Antonio López. 1.3. Sistema de medición del pintor Antonio López. 2. Clase práctica. 3. Conclusiones.

Citación: Serrano León, David. "Ejemplificación y puesta en práctica de la perspectiva curvilínea a través del método del pintor Antonio López". En *Revista Sonda: Investigación y Docencia en las Artes y Letras,* nº 1, 2012, pp. 40 - 54.

EJEMPLIFICACIÓN Y PUESTA EN PRÁCTICA DE LA PERSPECTIVA CURVILÍNEA A TRAVÉS DEL MÉTODO DEL PINTOR ANTONIO LÓPEZ GARCÍA.

David Serrano León

Universidad de Sevilla

Resumen: La perspectiva curvilínea como método geométrico cuenta con manuales que exponen los principios fundamentales que la definen. Pero en la práctica pictórica dicho método no es aplicable ya que se basa en una idealización (visión monocular e inmóvil, plano semiesférico de proyección) que no parte de la realidad. El pintor Antonio López García (Tomelloso, 1936) práctica esta perspectiva como consecuencia de una evolución formal (anteriormente desarrolla las perspectivas de cuadro vertical e inclinado.) Para llevarla a cabo López necesita una metodología de medición más precisa que la aprendida en sus años de formación. A través de una escuadra de madera creada por él y un compás la aplicará. Pues bien, con esta experiencia docente pretendemos conciliar teoría y práctica en la creación pictórica. El alumno adquiere en primer lugar unos conocimientos geométricos que proceden de una bibliografía específica y posteriormente la experimenta e interioriza gracias al método del pintor.

Palabras clave: Perspectiva, geometría, pintura, realismo.

Summary: There are some guides on curvilinear perspective as geometric system that present the basic concepts that define it. However, in pictorial practice, that method is not applicable because it is based on an ideal conception (static monocular vision, semispherical plane of projection) that doesn't arise from reality. The painter Antonio López (Tomelloso, 1936) practices this perspective as a consequence of a formal evolution (he had previously developed vertical and inclined picture perspective). To carry it out, López needs a more precise measuring methodology than the one he learnt during his formative years. He would apply it making use of a self-made wooden set square and a compass Using this teaching experience, we pretend to combine theory and practice in pictorial creation. First of all, the students will acquire some knowledge of geometry that comes from a specific bibliography, and finally, they experiment and familiarize themselves with this curvilinear perspective by means of the painter's method.

Key words: Perspective, geometry, painting, realism.

Introducción

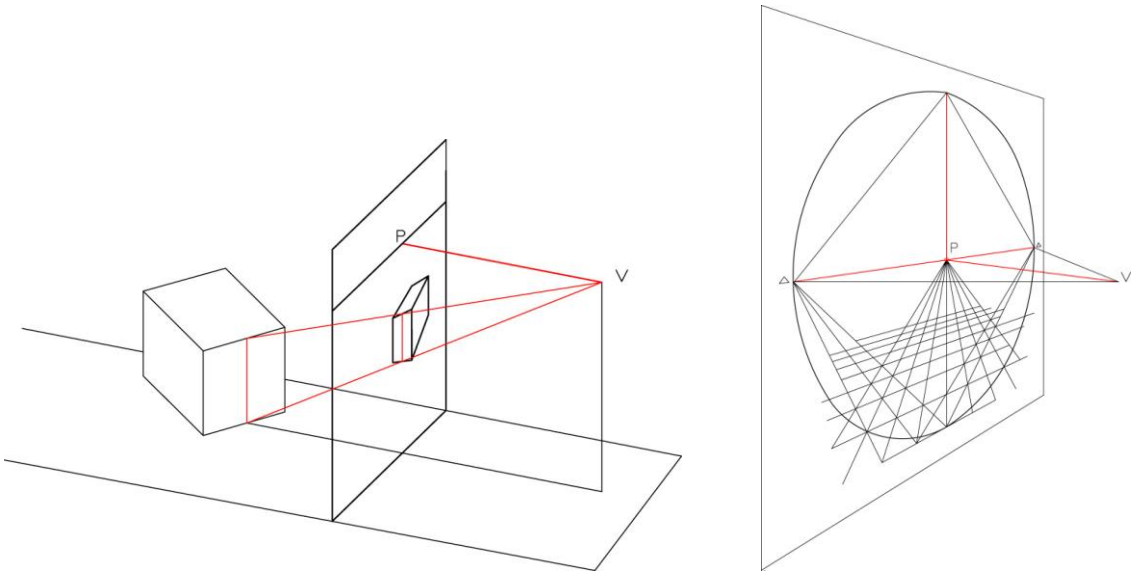
Esta experiencia docente universitaria, de cuarto curso de licenciatura en Bellas Artes de la Universidad de Murcia, se plantea en dos fases, una teórica y otra práctica. La primera pretende ofrecer al alumno conocimientos específicos sobre los distintos sistemas espaciales cónicos que conciernen a la visión y representación de la realidad, prestando especial atención a la perspectiva curvilínea. La segunda consiste en llevar a la práctica este sistema geométrico basándonos en el método desarrollado por el pintor Antonio López García.

Esta propuesta tiene como objetivo principal ofrecer al alumno conocimientos geométricos y estrategias aplicables a la práctica pictórica basada en el natural. De este modo, desarrolla la capacidad de observación y advierte las diferencias entre los postulados de los sistemas perspectivos y de la metodología manual.

1. CLASE TEÓRICA.

1.1. Principios de las perspectivas lineal y curvilínea.

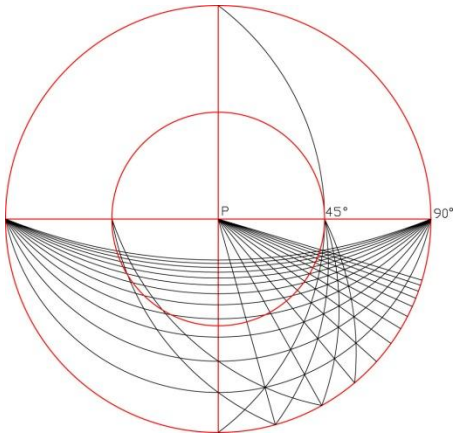
El sistema perspectivo más usado a lo largo de la historia de la pintura ha sido el lineal, también llamado artificial o de cuadro vertical (il.1). Este método posee unas limitaciones de amplitud del campo visual representado y de distancia principal. De este modo, no tienen presencia las indeseadas aberraciones marginales.



1. Perspectiva lineal.

Por otra parte, si este sistema cuenta con un plano de proyección donde interceptan los rayos visuales, en la práctica de los pintores no ocurre así. Los artistas miden (a ojo o con algún instrumento puntiagudo) la realidad y la trasladan al cuadro sin tener en cuenta este aspecto fundamental. Ellos se basan en dos principios: la convergencia de las paralelas a un punto común y la verticalidad de las rectas. Esta simplificación hizo que la mayoría de los artistas se decantaran por dicho método salvo algunos como Konrad Witz (1400-1446), Jean Fouquet (1420-1480), Il Parmigiano (1503-1540), Carel Fabritius (1622-1654), William Turner (1775-1851), Ivon Hitchens (1873-1979), Maurits C. Escher (1898-1972) y recientemente el artista, Antonio López (1936). Pero ¿qué les aportaba a estos pintores el sistema curvilíneo que no les aportaba el artificial?

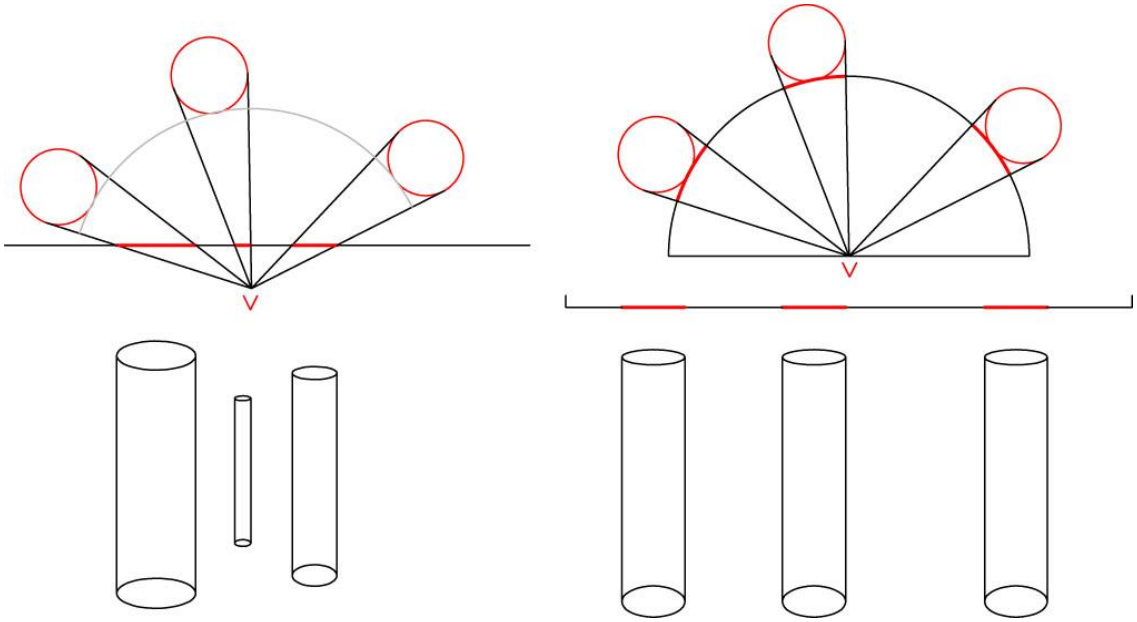
Antes de responder a esta cuestión veamos brevemente cuales son las características de esta perspectiva: el plano de proyección es semiesférico y las rectas verticales y horizontales paralelas a la línea de horizonte se representan con curvatura (Barre y Flocon, 1985). Por tanto, creemos que esta reducida lista de pintores utilizó tal método porque tiene en cuenta la disminución de los objetos sea cual sea su ubicación. Es decir, si en la perspectiva lineal solo disminuyen en sentido ortogonal, en la curvilínea muestra el escorzo de latitud y altitud, por consiguiente el espacio representado es esférico (il.2).



2. Perspectiva curvilínea.

Leonardo da Vinci (2007) fue el artista del renacimiento que más se ocupó de las distorsiones ópticas. Ilustra las contradicciones en la representación de objetos similares ubicados en diferentes posiciones. Propone una superficie con tres objetos iguales y equidistantes del observador, formando un círculo cuyo centro es el ojo. Si los dibujamos en perspectiva artificial, el objeto central aparecerá de menor tamaño que los otros cuando en realidad deberían representarse de igual tamaño; esto solo ocurre en la

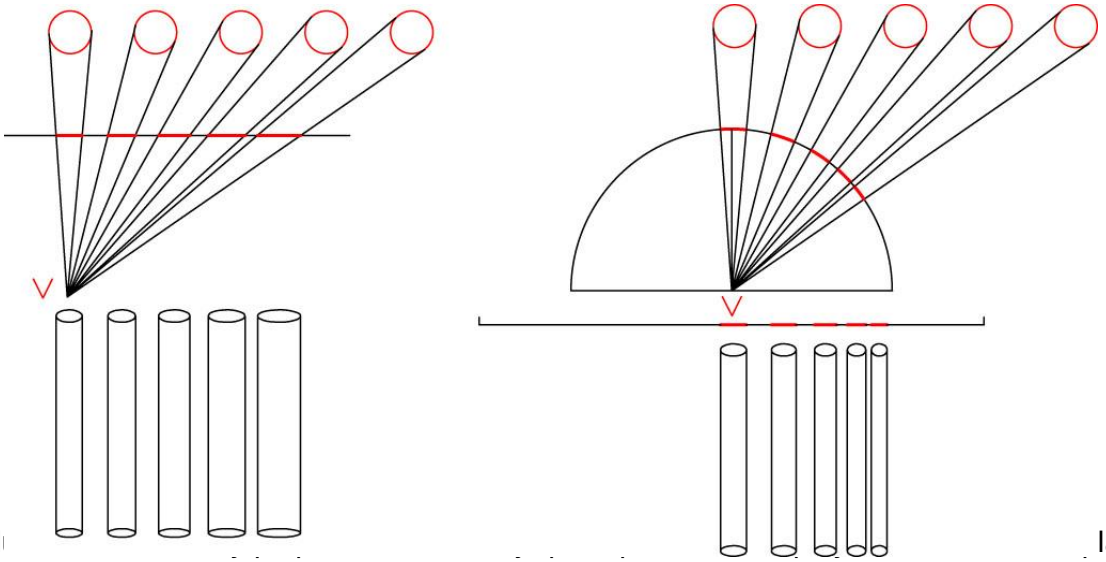
perspectiva curvilínea. (il.3) También ilustra el famoso ejemplo de las columnas situadas en línea recta perpendicular al eje principal de visión. La columna más cercana se proyectará de menor tamaño que las demás, las cuales irán aumentando progresivamente; este fenómeno se produce porque los ángulos visuales que interceptan con el plano del cuadro son cada vez más obtusos. Si proyectamos las columnas en perspectiva "natural" -curvilínea- ocurrirá lo contrario, es decir, la columna central tendrá mayor tamaño que las otras, ya que están más distantes del observador (il.4).



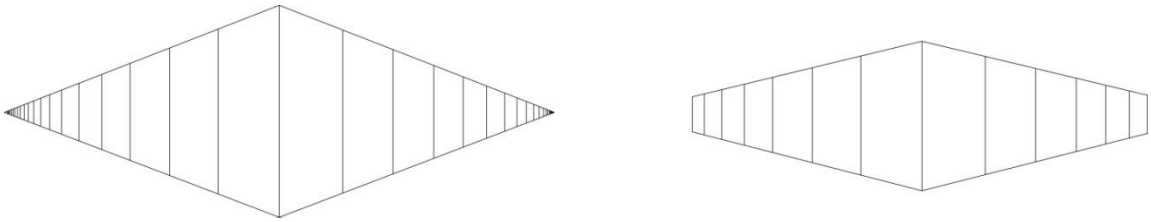
3. Objetos equidistantes del observador. A la izquierda proyectados sobre un plano. Y, a la derecha, sobre un cilindro.

Para nuestra investigación, el estudio más relevante que realiza Leonardo es el de la pared vista frontalmente en el centro de la misma. Discute las posibles opciones de representar, o bien los lados superior e inferior rectos en cuyo caso la perspectiva artificial adquiere la forma de dos triángulos donde los vértices son los puntos de fuga; o curvos, utilizando la perspectiva natural tienen la apariencia de dos arcos con sus correspondientes puntos de fuga. Esta cuestión era bien conocida en la Antigüedad Clásica. Puesto que es consciente de que hay una convergencia hacia los laterales –derecha e izquierda- de la visión, opta por utilizar la perspectiva artificial.[1] El resultado gráfico es una pared que adopta la forma de un rombo o hexágono. (il.5)

[1] Entendida como dos miradas, desde el mismo lugar, a puntos diferentes del muro.



4. Col lano y un cilindro.



5. Pared rectangular.

Una vez expuestas las diferencias entre ambas perspectivas nos detendremos en analizar cómo llega Antonio López al sistema curvilíneo.

1.2. Sistemas de representación espacial en la obra de Antonio López.

Antonio comienza su andadura practicando el sistema espacial convencional, es decir el lineal, el que aprendió en la Escuela de Bellas Artes y el que practicaron la mayoría de los artistas. Esta perspectiva le acompaña a lo largo de su trayectoria artística aunque, como veremos, la interrumpe en ciertos periodos. Hasta 1966 solo ha experimentado este sistema, al año siguiente, se produce el primer cambio formal en su obra. ¿Qué motivos le llevaron a utilizar un sistema geométrico diferente?

En la década de los 60 Antonio se compra una casa nueva en donde ubica su estudio. En

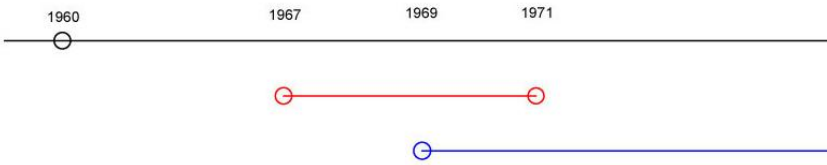
este descubre un espacio deslumbrante para él: el cuarto de baño. Durante estos años no se cansa de representarlo en pintura, en dibujo, en formatos grandes y pequeños, con luz natural o artificial, etc. En una de estas representaciones Antonio no dispone del espacio suficiente para alejarse y contemplar la totalidad de la escena, nos estamos refiriendo a la obra *Lavabo y espejo* (il.6). Por este motivo se vio obligado a fragmentar la realidad en dos secuencias e incorporar la distorsión de las verticales. En términos geométricos dicha perspectiva se denomina de "cuadro inclinado", a diferencia del sistema ortodoxo que coloca el plano de proyección en posición vertical y por tanto las verticales se respetan como paralelas.

6. *Lavabo y espejo*, 1967.

7. *Nevera de hielo*, 1966.

En obras anteriores como por ejemplo *Nevera de hielo* (il.7) observamos que el protagonista representado se encuentra por debajo del punto de vista de Antonio, sin embargo, este respeta la verticalidad. Pues aún no ha profundizado en la realidad y no presta demasiada atención a la objetividad de las formas percibidas. Un año más tarde, en la obra ya citada del sanitario vuelve a representar un espacio que se encuentra por debajo de su horizonte, pero esta vez sí introduce la convergencia. Este hecho no se debe solamente a la limitación del alejamiento sino a su mirada e intuición. Siente la necesidad de ser cada vez más preciso. Y es que cuando compara el ancho de los azulejos superiores con los inferiores nota que disminuyen progresivamente de tamaño. Este sistema se vuelve a repetir en un total de cinco obras (1967-1971) pero ya nacen como idea preconcebida y meditada. ¿Cuál será el paso siguiente? Partimos de la hipótesis de que las formas curvilíneas basadas en la realidad son la suma de un número indefinido de perspectivas de cuadro inclinado conectadas entre sí, ya que para

representar un elemento distanciado del centro de visión el artista debe girar su mirada hacia él, de tal forma que introduce un nuevo “plano de proyección” con una determinada orientación. Este hecho podría interpretarse en la obra ya analizada *Lavabo y espejo*, con la salvedad de que solo introduce dos planos. Si Antonio hubiera decidido ampliar el campo visual en todas las direcciones, el resultado sería muchas perspectivas de cuadro inclinado quebradas. Pero si obviamos la rectitud de las líneas y concebimos a las perspectivas como una sola en una visión de conjunto, tendría la apariencia de un espacio curvado. La primera obra curvilínea pertenece al año 1969 titulada *Interior del wáter*. Por tanto, hay un periodo en el que conviven los tres sistemas geométricos (il.8). Es a partir de 1971 cuando solo alterna perspectivas lineal y curvilínea.



8. Cronología de los sistemas espaciales. En negro perspectiva lineal, en rojo de cuadro inclinado y en azul curvilínea.

Antonio llega a la perspectiva curvilínea a través de la observación de la realidad, o como él dice, “es algo que descubres en el mismo hecho de ir leyendo el lenguaje de la realidad, y de ir incorporándolo a la pintura”. (López, 2010: Entrevista I) Nota cómo los objetos se hacen más pequeños conforme se alejan del ojo, sea cual sea su dirección. Según él “con las medidas –obtenidas de la metodología manual del artista- se evidenciaba lo que ya sabía: que las cosas se achican cuando se alejan de ti”. (López, 2007:82). Por ejemplo, en el dibujo *Casa de Antonio López Torres* (il.9) el muro frontal manifiesta una curvatura de las aristas superior e inferior. Cuando Antonio mide la altura de la pared desde una posición fija nota como disminuye lateralmente a medida que se aleja de él, y como resultado obtiene un espacio curvo.

En resumen, podríamos decir que el paso de un sistema a otro (de cuadro vertical a inclinado y de este al esférico) va unido a un creciente rigor en la precisión de las formas reales. El primer cambio fue causado por motivos circunstanciales del lugar, pues surgió de un modo improvisado. Las demás obras, con el mismo método, nacen como una idea preconcebida. El último paso que da será hacia el curvilíneo que es el único que tiene en cuenta la disminución de los objetos en todas las direcciones. Por tanto, los espacios curvilíneos son el resultado de una actitud de precisión severa y extrema. Podríamos afirmar que no hay cambio intencionado o programado de un sistema a otro sino una búsqueda de la exactitud física.

A continuación, antes de la puesta en práctica de los alumnos, creemos necesario explicar el sistema de medición de López. ¿De qué modo obtiene el espacio curvado?

9. *Casa de A.L.T.,* 1972-75.

1.3. Sistema de medición del pintor Antonio López.

Para aprehender la realidad Antonio necesita unos instrumentos que le permitan medir de un modo más preciso. La escuadra de madera creada por él, el compás, las plomadas y otros instrumentos de medida, se convertirán en los recursos habituales en su proceder como pintor.

Como hemos visto, a finales de los sesenta, Antonio comienza a representar un espacio geométrico (el baño) y fue allí donde tuvo la necesidad de inventar un instrumento que le ayudara a transcribirlo. Años antes había trabajado sobre fotografías (hecho, por otro lado y de manera genérica, muy generalizado en el realismo) con lo cual el problema del dibujo estaba resuelto. Todo ocurrió cuando siente que su camino está junto a los objetos reales, es decir, conviviendo con ellos. Recordemos el film de Erice: "…yo pienso que lo maravilloso es estar junto al árbol, ¿no? Eso para mí es mucho más importante que el resultado y la fotografía no te da eso". (Erice, 2004: Video)

Una de las pocas herramientas contemporáneas utilizadas para medir la realidad, aparte de fotografías y proyectores, es cualquier objeto puntiagudo (una aguja de tejer, la punta de un pincel o un lapicero) cuyo sistema de medición[2] sustituye a la retícula de la tradicional "ventana". Pero Antonio, que encuentra insuficiente tal recurso, decide diseñar con materiales tradicionales (similar a los antiguos medidores de longitudes y ángulos) una escuadra de madera. Su instrumento le permitirá medir cualquier objeto sea cual sea su proximidad.[3] En cuanto a las piezas que lo componen, consta de dos listones de madera de diferentes longitudes que forman entre sí un ángulo recto. Uno servirá como "distancia principal" (la cual puede variar dependiendo de lo que se disponga a representar) y el otro, el "brazo" más corto, será utilizado como módulo referencial del espacio real (il.10).

10. Artista midiendo con las escuadras de madera.

En cuanto al instrumento de medición, siempre utiliza uno nuevo para cada cuadro, con una longitud diferente en función del espacio que quiere representar. Si es para un objeto cercano, recurre a una longitud menor que si es para un paisaje. En este, al ser tan pequeños los tamaños percibidos, deben ser contrarrestados con una escuadra más larga y de este modo las medidas tomadas aumentan. Por otro lado, el brazo más corto de la escuadra sirve de apoyo al compás (il.10) y así cada medida es llevada al cuadro. Pero es aquí donde encontramos dos formas de transferir los datos: una para los objetos próximos

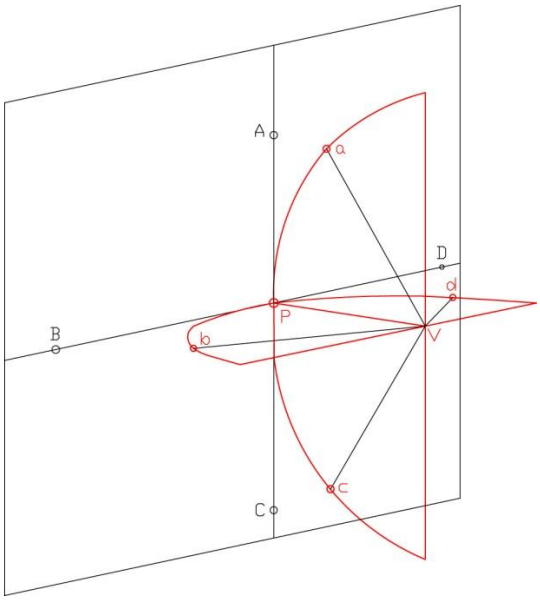
[2] Este método consiste en extender el brazo hacia el espacio que se pretende medir, con ayuda de un lapicero asido por la mano. Habitualmente, se elige un módulo marcado por el pulgar que, suele coincidir con la longitud de algún elemento. Hoy día, se sigue aconsejando tal metodología en los manuales de dibujo –denominándolo "versión moderna de la rejilla de Durero"- y en las asignaturas que copian estatuas de escayola. En este caso, se acostumbra a utilizar como módulo el tamaño de las cabezas de las reproducciones.

[3] Inconveniente propio del método del lapicero, ya que la longitud del brazo estirado impedirá la medición de los objetos extremadamente cercanos.

y otra para los lejanos.

Para los elementos cercanos, Antonio parte de la medida del primer término y la traslada al soporte sin ninguna variación. Por ejemplo, si se trata de un árbol, mide con el compás el tamaño de la hoja más próxima a él, y a partir de ahí, todo lo demás. Esto es posible cuando hay una excesiva cercanía entre el artista y el motivo, pues intuimos que es una conducta bastante habitual. Desde la misma situación mide los demás elementos alejados y así es llevada al cuadro cada medida. Por tanto, todo dependerá del tamaño del primer término.

Para los objetos lejanos, como es el caso de los paisajes, no hay un referente real. En consecuencia, el tamaño estará supeditado a los intereses personales del artista. Primero toma las medidas de la lejanía y las multiplica por una, dos, tres o cuatro veces, según el espacio que quiera representar. Por ejemplo, en el paisaje *Madrid desde Vallecas* era esa medida multiplicada por cuatro.



11. Sistema de medición de López.

Antes de dar paso a la puesta en práctica debemos aclarar un aspecto fundamental para la comprensión y adecuación entre los principios geométricos curvilíneos y la metodología del pintor. Recordemos que todas las perspectivas que hemos visto poseen una superficie de proyección (la artificial y de cuadro inclinado plana y la curvilínea semiesférica). Pero ¿qué ocurre con el método de Antonio? ¿existe dicha superficie en la medición? Pues

bien, cuando Antonio se dispone a representar las formas de los objetos reales con ayuda de su instrumento describe imaginariamente una superficie semiesférica, cuyo radio -distancia principal- es la longitud de la escuadra (ils.10 y 11). A pesar de que la ubicación del punto de vista del artista oscila en el recorrido de la medición (por ejemplo, cuando tiene que inclinar la cabeza para medir un objeto cercano) el resultado es extraordinariamente preciso. Por tanto, el paralelismo entre ambos métodos parece evidente.

Ahora sí es el momento de experimentar las transformaciones del espacio físico mediante el sistema de medición que practica el pintor Antonio López García.

2. CLASE PRÁCTICA.

Para que los alumnos entiendan con mayor claridad la metodología de medición de López realizamos una prueba práctica indicando los pasos fundamentales. En primer lugar elegimos el motivo (unos armarios) en el aula y nos situamos frente a él[4], de este modo la medición es menos compleja y más asequible para los alumnos. En segundo lugar, trazamos en el papel los ejes principales (eje vertical y línea de horizonte) teniendo en cuenta la altura de nuestro punto de vista en relación con los armarios. Seguidamente comenzamos a medir sobre los dos ejes a partir del centro de visión y con ayuda de la escuadra.

12. Medidas en la línea de horizonte

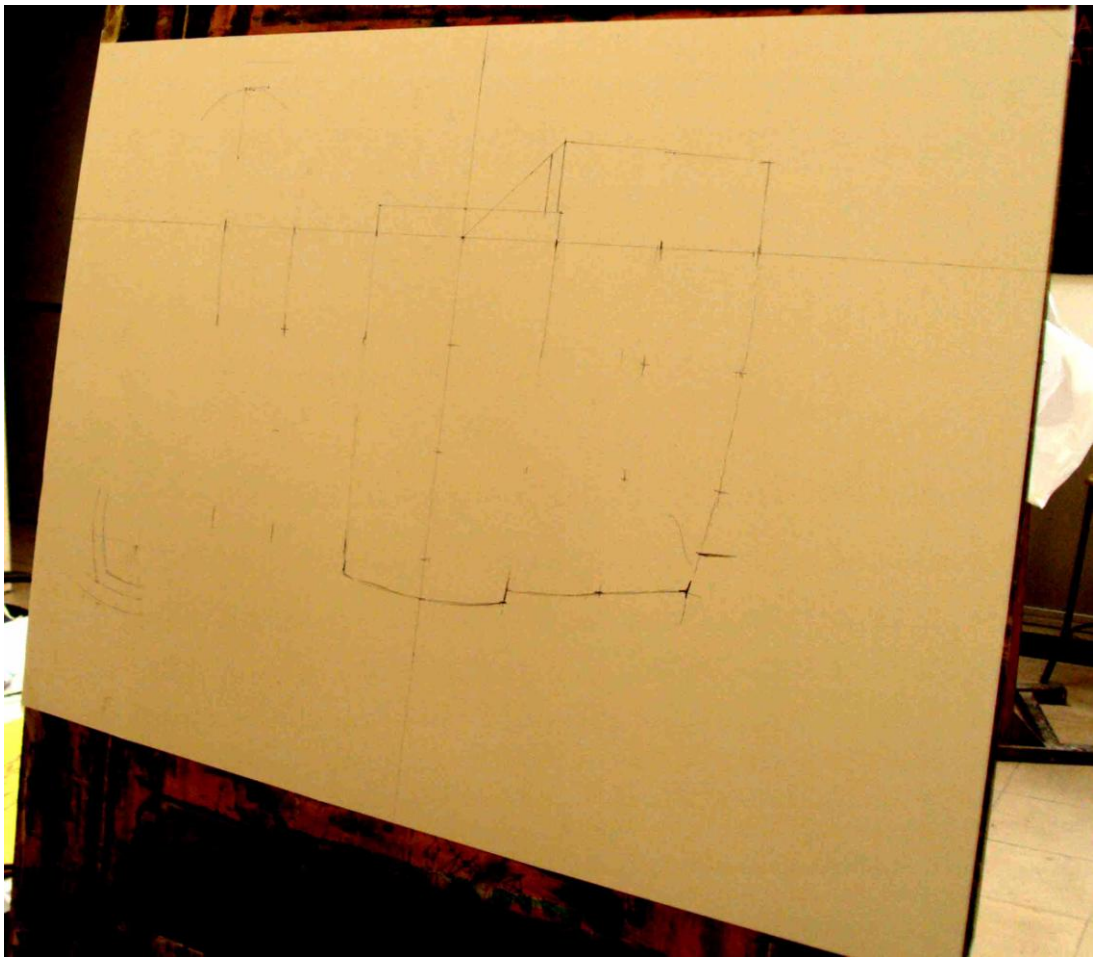
13. Segundas medidas verticales y horizontales.

Tenemos dos opciones viables: o bien tomamos un módulo y lo repetimos en ambos

[4] La ubicación fija de nuestros pies es muy importante ya que de lo contrario las medidas tomadas varían.

sentidos o bien cada medida (por ejemplo, el ancho de cada puerta) es multiplicada por un número determinado en el dibujo.

Si Antonio marcaba cada medida con témpera sobre los objetos reales (Erice, 2004) para visualizar en todo momento la retícula nosotros la sustituiremos por *post it.* El primero lo colocamos en la intersección de los ejes que coincide en la mitad del armario central y a la altura de nuestros ojos (ils.12 y 13). Desde este medimos con el compás el ancho de la puerta y dicha longitud (o abertura del compás) la trasladamos al soporte. Notamos a medida que nos alejamos del centro principal que los tamaños disminuyen en altitud y latitud y como resultado obtenemos un espacio curvilíneo (il.14).



14. Armarios en perspectiva curvilínea.

Si medimos el ancho del armario central a la altura de la línea de horizonte y lo comparamos con el del borde inferior, notamos que disminuye notablemente. Por tanto, las aristas del mueble deben curvarse en todas las direcciones menos las ortogonales que permanecen rectas.

Una vez expuesto y aclarado el procedimiento de medición del pintor Antonio López los alumnos eligen el espacio del aula que quieren representar. En grupos de dos experimentan las distorsiones y disminuciones de los objetos que se acentúan cuanto más cerca se encuentran de ellos. Desde una pared, una ventana o la peana de una estatua son representados con diferentes curvaturas en función de la cercanía y de la amplitud del campo visual.

3. Conclusiones.

Una vez que el alumno ha experimentado manualmente la metodología de López extraemos las siguientes conclusiones:

-A través de un sistema de medición riguroso hemos apreciado la subjetividad de las formas reales. Aunque nuestra visión no percibe la curvatura de las rectas, pues la mente la corrige, geométricamente el espacio representado es curvo.

-Hemos encontrado otra alternativa geométrica aún poco frecuente en la pintura figurativa. De este modo podemos elegir intencionadamente que apariencias deseamos representar, o un espacio convencional o deformado.

-Dado que la teoría de los sistemas espaciales y la práctica pictórica no siempre han convivido en armonía, pues como vimos cada método tiene sus propios postulados, hemos conciliado y adecuado ambos procedimientos aceptando las limitaciones (punto de vista móvil) que posee la puesta en práctica.

En resumen, creemos que esta experiencia docente contribuye al desarrollo de la observación la cual nos permite ahondar en la realidad y en sus posibles apariencias subjetivas.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

-Barre, A. y Flocon, A. *La perspectiva curvilínea. Del espacio visual a la imagen construida.* Barcelona, Paidós Estética, 1985.

-Erice, V. *El sol del membrillo*. [Video] Madrid, Rosebud Film, 2004.

-Gómez Molina, J.J. “La estrategia del fracaso”. *Estrategias del dibujo en el arte contemporáneo.* Capítulo XIV. Madrid, Cátedra, 2006, pp. 519-551.

-Leonardo da Vinci. Manuscritos de Leonardo da Vinci. Archivio digitale di storia della técnica e della scinza. [En línea] MS. A. fol. 41v, fol. 38r; MS. G fol. 32r y MS. E fol. 4r. http://www.leonardodigitale.com [Consulta: 20-04-2012]

-Leonardo da Vinci. *Tratado de pintura*. Madrid, Akal, 2004.

-López García, A. *Antonio López. En torno a mi trabajo como pintor*. Valladolid, Jorge Guillén, 2007.

Entrevista I. Madrid, 17-05-2010.

-Rabasa Díaz, E. "Los viejos problemas de la perspectiva en la pintura de Antonio López García". Madrid, Boletín de la Real Academia de Bellas Artes de San Fernando. nº 80, Primer Semestre, 1995, pp. 459-476.

SONDA Investigación y Docencia en Artes y Letras

ALGUNAS CONSIDERACIONES METODOLÓGICAS Y FILOSÓFICAS PARA LA HISTORIA DEL ARTE ACTUAL

SOME METHODOLOGICAL AND PHILOSOPHICAL CONSIDERATIONS TO THE CURRENT ART HISTORY

Guillermo Cano Rojas

Grupo de investigación Hum 736.
Tradición y modernidad en la cultura contemporánea.

miausenlasplayas@gmail.com

Fecha de recepción: 14/08/2012

Fecha de revisión: 05/09/2012

Fecha de aceptación: 15/09/2012

Sumario: 1. Hacia una historia específica del arte contemporáneo. 2. La determinación del arte en la actual condición humana. 3. Tendencias dominantes en la historia del arte. 3.1. El final del arte y después del final del arte. 4. Consideraciones metodológicas y filosóficas sobre la historia del arte. Conclusiones. Referencias bibliográficas.

Citación: Cano Rojas, Guillermo. “Algunas consideraciones metodológicas y filosóficas para la historia del arte actual”. En *Revista Sonda: Investigación y Docencia en las Artes y Letras*, nº 1, 2012, pp. 55-72

ALGUNAS CONSIDERACIONES METODOLÓGICAS Y FILOSÓFICAS PARA LA HISTORIA DEL ARTE ACTUAL

Guillermo Cano Rojas

Grupo de investigación Hum 736.
Tradición y modernidad en la cultura contemporánea.

Resumen: El presente artículo realiza algunas reflexiones de carácter teórico y metodológico sobre la renovación y actualización de la Historia del Arte. Esta actualización parte la necesidad de indagar y consolidar modelos y herramientas específicas para la investigación del arte contemporáneo en la historia del arte. La especificidad de una historia del arte contemporáneo pasas por implementar enfoques y métodos de carácter transversal y que permitan dar cuenta de la complejidad del arte actual y de generar esquemas más realistas, capaces de ampliar nuestro entendimiento del presente artístico. Para ello, hemos recurrido a la teoría política de Hanna Arendt, la crítica artística de B. Bucholh, y al sociólogo de la sexualidad Jeffrey Weeks.

Palabras clave: Teoría, Metodología, Transversalidad, Historia del Arte Contemporáneo.

Abstract: This article aims at drawing some theoretical and methodological reflections on Art History renewal and updating. Such updating arises from the necessity for investigating and consolidating models and specific tools for contemporary art research within art history. The specificity of contemporary art involves the implementation of cross-cutting approaches and methods that allow to illustrate the complexity of present art, and to create more realistic frameworks which would broaden our understanding of the artistic present. In doing so, Hanna Arendt´s politic theory, B. Bucholh´s artistic review, and sexual-sociologist Jeffrey Weeks have been taken into account.

Keyword: Theory, Methodology, Cross-cutting, Contemporary Art History.

1. HACIA UNA HISTORIA ESPECÍFICA DEL ARTE CONTEMPORÁNEO.

El presente artículo tiene como objetivo principal realizar algunas consideraciones sobre el papel actual que desempeña la historia del arte, así como los sentidos hacia los que podría orientarse. Estas consideraciones surgen a partir del análisis de tres espacios interrelacionados en la esfera del arte: su papel en la condición humana, las principales tendencias y enfoques de la historia del arte, y consideraciones metodológicas y filosóficas sobre la historia del arte. Hay que indicar que este artículo surge de una tesis doctoral[1] sobre uno de los paradigmas del arte contemporáneo, el movimiento del accionismo vienés, donde fue preciso introducirse en la atmósfera aquí descrita. Para poder llevar estas consideraciones con el mayor rigor posible trataremos de reflexionar a partir de las experiencias y cambios determinantes en el arte y sus efectos sobre la historia del arte. Creemos que estos cambios y experiencias hacen aconsejable reconsiderar los métodos e intereses de la historia del arte en aras de una adecuación a su realidad diversa y cambiante. El primer apartado del artículo, de donde extraeremos los primeros elementos de consideración, se desarrolla en la aplicación al mundo del arte del pensamiento político sobre la condición humana de Hanna Arendt. El segundo apartado analiza las principales tendencias actuales de la historia del arte basándonos en el ensayo crítico del historiador del arte Benjamin Bucholh. Este segundo apartado cuenta con otra parte dedicada a concretar las experiencias y cambios del arte a partir de la obra del filósofo y crítico de arte Arthur Danto. Por último, la tercera parte realiza algunas indagaciones metodológicas basadas en la transversalidad, siendo a nuestro parecer estos métodos transversales, uno de los modos más deseables de encarar la historial del arte contemporáneo.

2. LA DETERMINACIÓN DEL PAPEL DEL ARTE EN LA ACTUAL CONDICIÓN HUMANA

Puesto que el objeto de estudio de la historia del arte es el mismo arte, en este apartado vamos a determinar en clave sintética cuál sería el arte al que nos estamos refiriendo, y lo haremos recurriendo a la obra *La condición humana* (1958) de la pensadora y teórica de la política Hanna Arendt. Siendo una autora que no ha tratado abiertamente el asunto del arte, sus análisis históricos y políticos del Mundo Moderno presentan la suficiente riqueza como para que podamos a partir de sus propuestas extraer elementos de relevancia para llevar a cabo nuestro objetivo. En la introducción de su obra, nos aclaraba que su propósito general al reconsiderar la condición humana

[1] Cano Rojas, Guillermo. *Las desilusiones corporales: contribuciones de la sexualidad radical de accionismo vienés.* Valencia, Editorial UPV, 2010.

era muy sencillo: “lo que propongo es muy sencillo: nada más que pensar en lo que hacemos”[2]. Se trataba entonces de pensar en lo que hacemos pero desde el ventajoso punto de vista que ofrecen nuestras más recientes experiencias y temores. En nuestro caso, este mismo espíritu deseamos trasladarlo hacia el arte y la historia del arte, de manera que podamos pensar en lo que hacemos a partir de sus experiencias más determinantes.

1. Hanna Arendt (1906-1975). Imagen procedente de

http://www.observatorio-arendt.org/wp/

En *La condición humana* Arendt distingue entre condiciones generales de existencia y condiciones básicas. Para todos los seres humanos las condiciones generales de existencia son la condición de muerte y nacimiento, natalidad y mortalidad. Para poder designar las condiciones básicas de existencia emplea la expresión *vita activa.* Esta expresión surgió en la antigüedad griega, y comprendía entonces todas las actividades humanas; no obstante, cuando estas actividades fueron definidas y pensadas se hizo desde un punto de vista que tenía como principal sentido vital la absoluta quietud contemplativa, y eso es porque este pensamiento fue elaborado por los anhelos de los propios filósofos. Por consiguiente, si la *vita activa* aspira a esta quietud contemplativa es porque todas sus actividades están atravesadas por un principio de inquietud. Para los griegos, la inquietud que constituye la condición humana en tanto que *vita activa* afecta tanto al cuerpo como al alma, y cesaría, o habría de cesar, ante la verdad que se contempla

[2] Arendt, Hanna. *La condición humana.* Barcelona, Paidós, 2005, p. 33.

desde la quietud y que surge desde la libertad. La autora considera que desde entonces se la dado una importancia excesiva a la contemplación, y ello ha interferido en el desarrollo de un pensamiento más claro y menos limitado sobre la condición humana. Además, aclara que es preciso distinguir entre la condición y la naturaleza humana, siendo las condiciones inherentes a la existencia humana pero nunca de una manera absoluta. Las condiciones básicas de nuestras existencia y que componen la *vita activa* las resume mediante una triple triada: condiciones, actividades, y esferas. Las condiciones básicas de la vida son la vida misma, la mundanidad, y la pluralidad. A éstas le corresponden, respectivamente, otras tres actividades: la labor, el trabajo, y la acción. Y a estas actividades le corresponden tres esferas: la esfera privada, la esfera social, y la esfera pública. Matizaremos que entre actividades y esferas no hay una equivalencia exacta, aunque aquí tan sólo lo apuntaremos.

Veamos cuáles es la naturaleza de estas actividades: La labor es la condición humana de la vida misma, y su actividad corresponde a la satisfacción de las necesidades y procesos biológicos. Es la existencia natural, entendida como todas aquellas actividades que precisamos realizar para mantener nuestro cuerpo con vida y en funcionamiento. Está también el trabajo que corresponde a la condición humana de la mundanidad, y con el que las vidas individuales quedan albergadas y participan en un mundo que las sobrevive y las trasciende. El trabajo y la mundanidad representan aquello que no es natural entre las exigencias del ser humano ni está inmerso en ciclo natural alguno. Es pues, un mundo artificial de cosas que nos son propuestas claramente de un modo distinto a cualquier circunstancia natural. Por último, la acción es la condición humana de la pluralidad. No precisa en su mediación entre los seres humanos de cosas ni de materia. Tanto la labor como el trabajo guardan una relación con la política, pero de todas las actividades correspondientes a cada unas de las condiciones básicas de vida del ser humano, es la acción la que más íntimamente está vinculada a la vida política. Y para los antiguos, el verdadero sentido de la política era la práctica de la libertad, que era la que se podía ejercer en la polis por los ciudadanos, liberados de las labores y de las necesidades del trabajo, actividades propias de los esclavos. La libertad podía ejercerse a través de la acción, pero también del discurso -aunque éste en sí es una acción-, y de este modo, entre iguales, podían distinguirse los unos de los otros:

> Acción y discurso están tan estrechamente relacionados debido a que el acto primordial y específicamente humano debe contener al mismo tiempo la respuesta a la pregunta planteada a todo recién llegado: "¿Quién eres tú?". Este descubrimiento de quién es alguien está implícito tanto en sus palabras como en sus actos[3].

Es por eso que la acción es la actividad de la condición humana de la

[3] *Ibidem* pp. 207-208

pluralidad: permite materializar que todos somos iguales y distintos a un mismo tiempo. Si no fuésemos iguales no podríamos entendernos para planear y prever el futuro y las necesidades de los que llegarán después. Si no fuésemos distintos y diferenciados de cualquier otro no necesitaríamos ni el discurso ni la acción para poder entendernos. Acción y discurso tienen la cualidad de revelar la identidad del agente, y con esta revelación nos insertamos en el mundo humano, como en un segundo nacimiento, donde nuestra original apariencia y singularidad física queda confirmada y asumida.

Teniendo presente estas tres actividades podemos deducir que las artes, en su sentido más genérico, pertenecen a la *vita activa* del siguiente modo: no son labor, puesto que no es una actividad que tengamos que desempeñar para mantener nuestras funciones orgánicas. Por tanto, las artes no tienen a la vida como condición misma de su existencia. Su afirmación más drástica es decir que no necesitamos las artes para vivir. Nadie muere al pintar un cuadro, o al no pintarlo, aunque se *sienta* así, como los románticos. En rigor esta afirmación es cierta, sin embargo no del todo, puesto que la relación de las artes con las vida en tanto que existencia condicionada sucede sobre dos puntos; por un lado, las actividades artísticas surgen del uso y desarrollo de facultades humanas (lo que nos conduce a su papel dentro de la naturaleza humana): la creatividad, la autoexpresión y la comunicación. Por otro lado, su relación con la vida radica en el sentido que le damos a la existencia misma (lo que nos conduce a la vocación y al valor que socialmente le damos a las actividades artísticas en relación a otras actividades humanas, que a su vez nos conduce a la importancia de preguntarnos permanentemente sobre cuál es el papel social de las artes, y por extensión de la historia del arte). Desde este punto de vista, el papel de las artes no será crear la vida, sino intensificarla. Las artes, en tanto que vehículos de un sentido vital, nos acercan hacia las otras dos actividades de las condiciones básicas de existencia: mundanidad y pluralidad. Dentro de nuestro breve análisis de determinación éstos son los ámbitos que le corresponden genuinamente a las artes. Las artes son esencialmente trabajo, y por ello constituyen una existencia artificial distinta de lo natural, siendo una actividad que, o bien individual o bien grupal, tiene lugar dentro de un mundo que la sobrevive y trasciende. En tanto que acción, las artes reflejan la condición humana de la pluralidad y la íntima vinculación de ésta con la práctica de la libertad. Como actividad de la pluralidad nos permiten nacer a una segunda vida, más allá de la individual y en contigüidad con las otras. Por eso, y porque ese modo de nacimiento están ligados a la acción y al discurso, las artes representan antes que nada un modo de comunicación y autoexpresión.

A partir de lo expuesto podemos inferir que la historia del arte actual tiene como objeto de estudio una actividad que no está directamente relacionada con los procesos vitales, pero sí con la existencia y con el uso y desarrollo de facultades humanas: la creatividad, la autoexpresión y la comunicación. Tampoco encara una actividad capaz de crear vida, pero sí de intensificarla y

de dotarle de sentido y de significado. Pero lo que sí podemos dar por cierto y por seguro es que el objeto de la historia del arte es una actividad mundana y plural. Es el trabajo de abordar los asuntos humanos en lo que éstos tienen de artificiales y desvinculados de la naturaleza, la tarea de profundizar en actividades que luchan por sobrevivir en un mundo que las trasciende, y que porque luchan, pueden lograrlo. Por último, la historia del arte se nos presenta desde esta óptica como un instrumento que nos permite comprender y apreciar de qué modo los individuos se distinguen y asemejan de sus contiguos, y cómo en la actividad de singularizarse a través de acciones y discursos que permiten autoexpresarnos y comunicarnos logramos iniciar cosas que pueden llegar a estar vinculadas con la práctica de la libertad. Esto es lo que podemos deducir a partir de la determinación del papel del arte en la condición humana. Veamos seguidamente cuáles han sido las formas predominantes de enfocarlo y comprenderlo en la actualidad.

3. TENDENCIAS DOMINANTES EN LA HISTORIA DEL ARTE

Actualmente podemos agrupar en dos grandes grupos las principales tendencias a la hora de realizar el ejercicio de la historia del arte: el formalismo y la historicidad. El primero ha sido el modelo hegemónico durante el periodo del arte moderno, si bien ha entrado en discusión dialéctica con la historicidad, la cual aglutina enfoques muy distintos cuyo nexo en común está en eludir deliberadamente los métodos formalistas. Para realizar el análisis de estas tendencias vamos a recurrir al historiador y crítico de arte Benjamin H. D. Buchloh, quien analizó esta cuestiones en su ensayo *Formalismo e historicidad* (2004), aunque hay que aclarar que su postura es marcadamente historicista. En su opinión, los recientes acontecimientos de la historia del arte y sus experiencias más determinantes parecen estar distanciándose en el tiempo rápidamente, alejándose cada vez más de nuestra percepción y comprensión. La impronta de su facticidad -su naturaleza de actos sucedidos en contextos de determinadas realidades históricas-, y de su efectividad -las influencias que conformaron una obra, así como los efectos que ella misma produce-, se atenúan hasta desvanecerse. En esta dislocación histórica entra en juego el historiador, cuya más frecuente contribución ha consistido en: “elevar las obras de arte a la categoría de objetos culturales y salvarlas del olvido por medio de la transformación de sus funciones históricas en atributos estéticos”[4]. Desde este punto de vista, el historiador puede llegar a generar realidades aparte de carácter mítico, perfilando el papel de la historia del arte como un espacio de mitificación cultural. Para poder alterar este curso de los acontecimientos, y desde una óptica historicista, lo que propone como ejercicio de la historia del arte y de

[4] Buchloh, Benjamin. *Formalismo e historicidad. Modelos y métodos en el arte del siglo XX.* Madrid, Akal, 2004, p. 7

sus disciplinas es "trazar diferencias entre el arte reciente en Estados Unidos y en Europa"[5]. Para realizar este trazo diferencial, considera que la forma más eficaz es comparar las diferentes actitudes frente a la historicidad del arte que se han dado en ambos continentes. Ese es el objetivo de su ensayo. Lo que presentamos a continuación es una síntesis de los argumentos que el autor ofrece sobre cada una de las tendencias de la que podamos extraer elementos de relevancia para el propósito de nuestro artículo. En primer lugar expondremos el principal argumento positivo hacia el formalismo. Como método de la historia del arte, el formalismo nos permitiría hablar de las obras a partir de su forma total, de su especificidad material, así como de su presencia y de su recepción. Por ello, permite cierto nivel de objetividad sobre una obra, ya que no violenta las condiciones existenciales e históricas originales de la producción artística, tomando sólo en consideración los hechos formales conocidos. Desde esta óptica, el formalismo en principio favorece los juicios de hecho en lugar de los juicios de valor, valiéndose de un vocabulario descriptivo más que prescriptivo. Veamos ahora los argumentos negativos sobre el formalismo. En la medida en la que éste aspira a una neutralidad y objetividad sobre la obra de arte, y no entra en sus condiciones de posibilidad y de producción se ha aferrado a un excesivo interés por descontextualizar la obra y legitimarla dentro de relatos universales que, realmente no son tan universales, y adolecen de etnocentrismo. Para ello, el procedimiento histórico ha sido el historicismo, basado en el concepto de progreso, continuum, y adición de estilos artísticos configurados como estilos nacionales homogéneos. Estéticamente ha privilegiado la idea de autonomía del arte, presentándolo como un mundo al margen del mundo. En este punto la objetividad da paso al juicio estético basado en el gusto y en la admiración, conduciéndonos hacia la mitificación, cuya mejor ejemplo es el del genio. El resultado de este esquema es que se consigue una liberación estética a partir de una huida histórica. El antídoto frente a los rasgos negativos del formalismo estaría en la historicidad y en sus herramientas de crítica ideológica. Frente al universalismo y la mitificación, su logro consistiría en analizar y evidenciar el proceso de transformar la historia en mito cultural. Frente a la neutralidad y la autonomía de la obra, lograría manifestar cuáles eran las intenciones originales de una obra o artista, y lo más importante: profundizar en sus condiciones de existencia y producción, lo que conduce hacia muy distintas prácticas, enfoques y posturas sociales, políticas, y culturales sobre el arte, y por ello un mayor conocimiento y enriquecimiento. Pero la interpretación ideológica -esto es, las ideas que tienen los críticos de la realidad artística en función de sus propias condiciones de existencia) tienen un alcance limitado: las obras no se pueden devolver a su realidad original, y su método ideológico no puede calibrar de manera directa el impacto de estas obras. Las limitaciones del historiador historicista están en el realismo de su ejercicio histórico. Además,

[5] *Ibidem,* p. 9

la historicidad en su deseo de relacionar el arte con lo no artístico ha devenido en una fijación de reducir el arte a lo que no es artístico, reduciéndolo a un epifenómeno de procesos políticos, sociales, y culturales. Esta fijación es lo que en los años sesenta Susan Sontag denominó como la aflicción moderna, que no es sino la excesiva interpretación del arte, la saturación que oscurece su transparencia. Cada modelo, formalismo e historicidad, presentan aspectos necesarios e innecesarios, y hay que sopesar hasta qué punto ambas metodologías pueden oscurecer y asfixiar el conocimiento histórico-artístico. Esta cuestión es sin duda uno de los problemas centrales del arte contemporáneo, y podría resumirse así: la propia historia y crítica del arte pueden representar un impedimento para el desarrollo del pensamiento artístico y de sí mismas.

Arthur Danto (1924). Imagen procedente de

http://www.phf.upenn.edu/00-01/danto.htm

3.1. Sobre el final y después del final del arte

Arthur Danto es filósofo y crítico de arte en Estados Unidos. Las obras que más reconocimiento le han dado han sido *La transfiguración del lugar común* (1981), y su etapa como crítico de arte en la revista *The Nation,* donde publicó en 1984 el célebre *El final del arte.* Su poco discreta afirmación no fue enunciada como un juicio crítico, sino como juicio histórico objetivo. No obstante, y como el propio Danto afirma:

Fue una fuente de gran apoyo el hecho de que al hablar del fin del arte no estuviera solo, ya que había tenido la corroboración independiente de Hans Belting, un erudito

y fiable historiador del arte.[6]

Y aún más, otros autores, tanto norteamericanos como europeos, realizaron publicaciones que incidirían en la constatación de un cambio profundo aunque poco evidente dentro del arte. Cuando más claro ha percibido este cambio ha sido diez años después, periodo donde adquirió una mayor perspectiva histórica y tuvo ocasión de realizar otros tantas publicaciones y conferencias donde exploró la tesis de su ensayo. Todo ese trabajo posterior fue recogido en *Después del fin del arte* (1997), siendo la obra que hemos preferido utilizar. Así se expresa Danto en ella sobre *El final del arte*:

Llegué a comprender que esta expresión, sin duda incendiaria, significaba, en efecto, el fin de los relatos legitimadores del arte... Históricamente, la estructura objetiva del mundo del arte se había revelado a sí misma, mientras que ahora se definía por un pluralismo radical... significaba que se debía revisar el modo en que la sociedad en su conjunto piensa el arte y lo frecuenta institucionalmente[7].

Estos relatos legitimadores que definieron el arte tradicional y luego el arte modernista excluyen inevitablemente ciertas tradiciones y prácticas artísticas por estar -en una expresión que toma de Hegel- *fuera del linde de la historia*. Cuando el filósofo alemán empleó esta expresión lo hizo de acuerdo a una particular visión de la historia, según la cual, ésta tan sólo tiene lugar en determinadas áreas del mundo, y por consiguiente sólo estas áreas las consideró de relevancia para la historia humana; África, por ejemplo, quedaba fuera de la historia. Que Danto recuperé esta expresión es porque:

[...] *los puntos de vista sobre la historia del arte con los que quiero contrastar el mío, sólo definen como históricamente importantes ciertos tipos de arte, el resto no parecen estar en el presente "mundo histórico"*[8].

Desde esta perspectiva, un indicador que nos permite constatar la cualidad de los cambios que ha experimentado la historia del arte va a estar en la recuperación de aquello que quedó a través de esos relatos legitimadores a las afueras de la historia y del mundo del arte. La recuperación en este proceso proviene de dos áreas; de un lado, de todo arte que no haya sido euroamericano, y que ha desempeñado un papel en el propio arte contemporáneo. De otro lado, de aquel mismo arte que fue excluido del ideal de pureza estética de la modernidad. Por el contrario, el arte contemporáneo se caracterizará por no tener más linde de la historia. Si la modernidad privilegió la pureza estética basándose en la especificidad del medio artístico,

---

[6] Danto, Arthur. *Después del fin del arte. El arte contemporáneo y el linde de la historia.* Barcelona, Paidós, 1999, (Ed. Orig. 1997), p. 15

[7] *Ibidem,* 12

[8] *Idem*

el arte contemporáneo presenta una impureza que se manifiesta en el desarrollo de prácticas artísticas interdisciplinares y en la articulación de distintos medios artísticos. Pero existe otra diferencia entre un periodo artístico y otro. En consonancia con la pureza estética, la modernidad ha sido prolífica a la hora de proponer definiciones sobre lo que es o no el verdadero arte. Todas estas definiciones se han producido muy frecuentemente en un tipo concreto de escrito: el manifiesto. Danto llega a decir que el arte moderno es también la era de lo manifiestos. El manifiesto es una plataforma de la verdad artística donde determinado movimiento, estilo, o grupo proclama un único tipo de arte que importa. Son definiciones excluyentes: "Lo que no me resulta coherente es identificar la esencia del arte con un estilo particular con la implicación de que el arte de cualquier otro estilo es falso"[9]. De este modo, aunque los manifiestos introducen una dimensión filosófica, su premisa es filosóficamente indefendible porque no hay un arte más verdadero que otro, ni hay una sola manera de arte. Por otra parte, los manifiestos no han sido territorio exclusivo de los artistas y de sus agrupaciones:

> En términos de práctica artística, el resultado es que cuando los distintos movimientos del arte no escriben sus propios manifiestos, ha sido tarea de los críticos escribir manifiestos para ellos. La mayoría de las revistas de arte más influyentes -Artforum, October, New Criterion- son manifiestos escritos en serie, dividiendo el mundo del arte en el arte que importa y el resto[10].

Hecha esta constatación, nos acercamos al último punto que caracteriza el cambio histórico que ha experimentado el arte contemporáneo. La era de los manifiestos fue también el prólogo del siguiente capítulo, correspondiente a la filosofía. En la medida en la que los manifiestos abogaban por una verdad y trataban de fundamentarla, y de este modo modificar la propia historia del arte, lo que se hizo no fue sino introducir la filosofía en el corazón mismo del arte; aceptar un manifiesto era aceptar la filosofía que lo legitimaba, y por ende reconsiderar el papel de la historia del arte. Naturalmente, no era la primera vez que la filosofía y el arte convergían, pero sí de un modo históricamente único. Hasta entonces, el papel de la historia del arte había sido elaborar y construir verdades -únicas y excluyentes- basándose en una teoría filosófica del arte donde la pregunta filosófica correcta es relativa a la naturaleza del arte y su especulación histórica. La diferencia ahora es que esa especulación ha sucedido. La pregunta filosófica sobre la naturaleza del arte ya no es exclusivamente filosófica porque ha acontecido en la historia, por tanto nos acerca hacia una filosofía de la historia. Es por eso que el final del arte es el acceso a la conciencia de la verdadera naturaleza del arte, cuya estructura objetiva es para el autor la pluralidad:

---

[9] *Ibidem,* p. 51.

[10] *Idem*

La filosofía del arte después de Hegel podrá haber sido estéril, pero el arte, que pugnaba por un entendimiento filosófico de sí mismo, fue muy rico; la riqueza de la especulación filosófica fue una con la riqueza de la producción artística[11].

Esta riqueza de producción artística es propia de nuestro tiempo y no de otros. Antes de Hegel se daban discusiones sí, guerras de estilo, o de favorecer el dibujo o el color, es decir se daban discusiones y diferencias sobre cómo debía ser la representación pictórica, pero nunca se cuestionó la misma representación, que es el rasgo del arte contemporáneo. Lo que precisamos es entonces establecer métodos que nos permitan discernir dentro de este cambio lo importante de lo accesorio, distinguir las cosas relevantes de las pseudo cuestiones. Y en este sentido, puesto que hasta el siglo XX no existían problemas para identificar las obras de arte como tales, las preguntas adecuadas no son qué es arte y qué no lo es, sino ¿cuál sería la diferencia entre una obra de arte y algo que no lo es cuando no se da entre ellas una diferencia perceptiva interesante?. Tentativamente, el autor se responde planteando que en filosofía dos cosas aparentemente indiscernibles pueden pertenecer, al menos momentáneamente a categorías filosóficas distintas. Lo que significa que las nociones de contexto, situación, y uso son de absoluta relevancia para poder pensar el arte hoy.

4. ALGUNAS CONSIDERACIONES METODOLÓGICAS Y FILOSÓFICAS SOBRE LA HISTORIA DEL ARTE

Hemos podido ver cómo los cambios que ha experimentado el arte contemporáneo tienen que ver con la relación establecida entre el arte y la historia, y por otro lado con la propia pluralidad artística, que se revela históricamente como una estructura objetiva del arte. En este apartado vamos a indagar de qué modo pueden plantearse metodologías que traten de satisfacer ambos aspectos. Para ello, abogaremos por los métodos transversales, y tendremos en cuenta la forma en que éstas cuestiones han sido encaradas por el sociólogo de la sexualidad Jeffrey Weeks. Entendemos pertinente el relacionar las relaciones entre la historia y la pluralidad en un campo como el de la sexualidad donde ha sido preciso establecerlas, y por tanto tener su experiencia presente. Según Weeks, la investigación histórica ha tenido un papel capital desde los años sesenta, y muy especialmente durante la década de los ochenta y noventa en el abordaje de cuestiones políticas relativas a los asuntos humanos, siendo realizadas estas investigaciones histórico-políticas desde muy distintos enfoques culturales y científicos, así estemos hablando de las luchas de clases, luchas por adquirir derechos y libertades o combatir diversas formas de opresión. Y considera que en su conjunto, el enfoque de la historia en estas investigaciones ha contado con tres posturas o enfoques distintos, cada uno con sus

[11] *Ibidem,* pp. 53-54

repercusiones políticas concretas. El primer enfoque sería la *historia como lección*. Desde esta postura se trata de extraer enseñanzas del pasado que nos permitan comprender mejor el presente y darle un sentido futuro: "Como estrategia, tiene un aspecto tentador, pero el problema es que a veces parte de la hipótesis de un pasado transparente"[12]. Si damos por válido este pasado transparente podremos extraer lecciones y enseñanzas transparentes. Sin embargo, no es este un enfoque que encare el pasado muy realistamente, pues la estructura histórica no es cuerpo homogéneo, sino un conjunto de fracturaciones cuyas continuidades son tan evidentes como sus discontinuidades. Vemos pues, que este es un enfoque que nos puede conducir hacia un irrealismo histórico. Un segundo enfoque sería el empleo de la *historia como exhortación*. Se trata de una postura sobre la historia fundamentalmente moral. Por esta razón, la nota más característica aquí es el deber del historiador al escuchar su pasado el poder reencontrar entre sus glorias perdidas un ejemplo moral; y en las historias de resistencia, la fuerza para enfrentarse a las dificultades presentes. De acuerdo a este enfoque, podemos apreciar elementos deseables, y otros innecesarios. Su mejor aportación estaría en la posibilidad de reevaluar las formas que tenemos de concebir el desarrollo histórico hasta la actualidad. Sus aspectos menos deseables resultan ser "una lectura no realista del presente basada en una imagen falsa del pasado y en una esperanza irrealizable en el futuro"[13]. Por tanto, el riesgo de este enfoque es que también puede conducirnos hacia una historial irreal y fabulada. El tercer y último enfoque consistiría en plantear la *historia como política.* Este implicaría entender las relaciones fundamentales de la historia y la política, y "comprender las modalidades a través de las cuales el pasado conserva sus raíces en la memoria contemporánea, la organiza y la define"[14]. Entender estas relaciones supone reconocer el presente como una combinación particular de fuerzas históricas, es decir, apreciar el modo en el que el presente tiene un carácter histórico. Los anteriores enfoques han generado sus propios resultados, pero es éste último enfoque y método el que Weeks considera más adecuado para la investigación histórica, intelectual y política:

> Necesitamos una historia del presente histórico como un lugar de definición de normativas y resistencias. La historia y la política, bajo esta perspectiva, no son compañeras que estén reñidas una con otra; son compañeras imprescindibles[15].

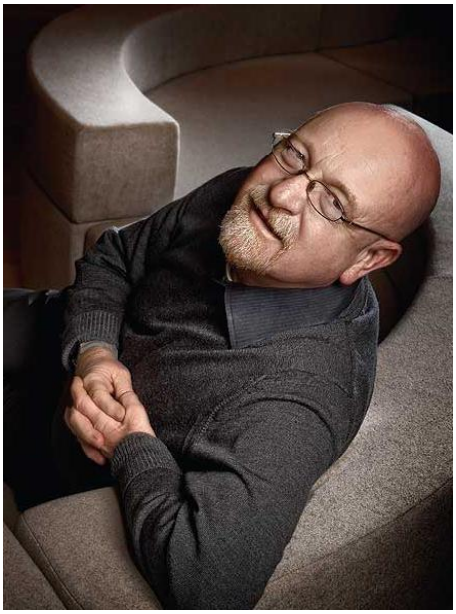
---

[12] Weeks, Jeffrey. *El malestar de la sexualidad.* Madrid, Talasa, 1993. p. 28

[13] *Ibidem,* p. 29

[14] *Idem*

[15] *Idem*



3. Jeffrey Weeks en una entrevista realizada por Malen Aznarez para El País, 22 de febrero, 2009. En: http://elpais.com/diario/2009/02/22/eps/1235287612_850215.html

Ahora bien, es necesario tener presente que no esto una tarea fácil, ni existen métodos fáciles para reconciliar la historia y política. El riesgo es de nuevo construir irrealidades históricas, o bien fabularlas mediante la exaltación ideológica que habla más de los deseos y nostalgias en el presente del historiador que del conocimiento real del pasado. Pero no por estas dificultades hemos de renuncia a emprender la tarea. Es más, es una necesidad histórica del presente el que podamos desarrollar métodos históricos que den cuentas de la pluralidad y heterogeneidad del arte. Esta dificultad nos lleva a considerar el papel de la Filosofía de la Historia. Un punto de partida para sentar las bases de la relación entre la historia y la política lo tenemos en Walter Benjamin y sus *Tesis de la historia*, donde concede un considerable reconocimiento al materialismo histórico. De hecho, podría decirse que su ensayo responde a una decidida voluntad de diferenciación entre el materialismo histórico y el historicismo. Pueden apreciarse en sus tesis tres puntos claves de diferenciación entre el materialismo histórico y el historicismo: El sujeto histórico, la actitud histórica, y la relación entre la Historia y el concepto de progreso. En lo que nos atañe aquí, tocaremos brevemente la actitud histórica. ¿Por qué? Porque teniendo en cuenta todo lo dicho hasta el momento, hay que decir que reconsiderar el papel de la historia del arte actual no sólo incluye sus métodos y herramientas conceptuales, sino también las actitudes que lo sostienen. La definición de Benjamin de la actitud histórica parte de reconocer que hay en ésta una forma de empatía errada:

> "Fustel de Coulanges recomienda al historiador, que quiera revivir una época, que se quite de la cabeza todo lo que sepa del decurso posterior de la historia. Mejor no puede calarse el procedimiento con el que ha roto el

> materialismo histórico. Es un procedimiento de empatía. Su origen está en la desidia del corazón, en la acedia que desespera de adueñarse de la auténtica imagen histórica que relumbra fugazmente… La naturaleza de esta tristeza se hace patente al plantear la cuestión de con quién entra en empatía el historiador historicista. La respuesta es innegable que reza así: con el vencedor[16].

Así pues, la empatía con el sujeto histórico, las clases sometidas, permite revelar de qué modo el espíritu de cierto momento histórico está relacionado con las condiciones materiales de existencia, y, en última instancia, con la *vita activa*. La articulación de lo histórico no significa poder conocer la Historia tal y como verdaderamente ha sido. Se trata, más bien, de la apropiación de un recuerdo al que le es inherente la pregunta de si es posible que este recuerdo esté teniendo un uso históricamente desleal, pues la imagen del pasado no es estable ni transparente:

> La verdadera imagen del pasado transcurre rápidamente. Al pasado sólo puede retenérsele en cuanto imagen que relampaguea, para nunca más ser vista, en el instante de su cognoscibilidad… (la buena nueva, que el historiador, anhelante, aporta al pasado viene de una boca que quizás en el mismo instante de abrirse hable al vacío)[17].

La articulación de lo histórico no dispone más que de un instante fugaz de comprensión; Ello, significa que el recuerdo es adueñado:

> ..., Tal y como relumbra en el instante de un peligro… el peligro amenaza tanto al patrimonio de la tradición como a los que lo reciben. En ambos casos es uno y el mismo: prestarse a ser instrumento de la clase dominante. En toda época ha de intentarse arrancar a la tradición al respectivo conformismo que está a punto de subyugarla… El don de encender en lo pasado la chispa de la esperanza sólo es inherente al historiador que está penetrado de lo siguiente: tampoco los muertos estarán seguros ante el enemigo cuando éste venza. Y este enemigo no ha cesado de vencer[18].

Tanto si se distingue en la Historia entre grandes o pequeños acontecimientos, como si no, hay una misma verdad: que no hay nada en lo acontecido que deba darse por perdido en la historia. Mientras que el historicismo nos ofrece una imagen eterna del pasado que se culmina en el derecho de construir la historia universal, el historicismo basa su filosofía de la historia en una noción de tiempo cuyo procedimiento es aditivo; propone un conjunto a penas diferenciado de acontecimientos, una masa de hechos

---

[16] Benjamin, Walter. "Tesis de filosofía de la historia". En *Discursos Interrumpidos I.* Buenos Aires, Taurus, 1988, p. 181.

[17] *Idem*

[18] *Idem*

donde unos se suman a otros para poder llenar un tiempo homogéneo y vacío. El propósito de la historia como política es evocar el "tiempo-ahora" es decir, un tiempo pleno de heterogeneidad, de intensidades cambiantes, un tiempo en el que la vida llama a la vida. Por lo mismo, no se ha de tener sólo en cuenta el movimiento de las ideas, sino también su detención, en cuanto que son fijadas en la conciencia en forma de verdad histórica.

CONCLUSIONES.

De acuerdo a la determinación del papel del arte en la actual condición humana esclarecemos que la historia del arte actual tiene como objeto de estudio una actividad que no está directamente relacionada con los procesos vitales, pero sí con la intensificación de la vida y la significación de su sentido, así como con el uso y desarrollo de facultades humanas como la creatividad, la autoexpresión y la comunicación. El objeto de la historia del arte es una actividad mundana y plural. Es el trabajo de abordar asuntos humanos de carácter artificial, y es la tarea de profundizar en actividades que luchan por sobrevivir en un mundo que las sobrevive a ellas. La historia del arte es un instrumento que nos permite comprender y apreciar cómo a través de la actividad artística los individuos se distinguen y asemejan de sus contiguos mediante acciones y discursos -autoexpresión y comunicación- logrando iniciar nuevos procesos, situaciones, o comenzar nuevas cosas vinculadas a la capacidad del ejercicio de la libertad. La historia del arte, en tanto que actividad íntimamente unida a la pluralidad, requiere de métodos que puedan singularizar y respetar la especificad de los artistas y sus obras al mismo tiempo que posibilite su ubicación dentro de un universo heterogéneo de semejanzas, diferencias y contrastes. Estas consideraciones surgen de trasladar el espíritu de Arendt hacia el mundo artístico: detenernos a pensar en lo que estamos haciendo teniendo presentes nuestras más recientes experiencias y cambios determinantes. Y entre estos hemos de incluir el proceso de dislocación entre la historia y el arte, que la propia estructura del arte se ha revelado y lo ha hecho como naturaleza plural, y que esta pluralidad ha introducido la filosofía en el corazón del arte y con ello ha concluido el periodo de la modernidad artística y sus grandes relatos legitimadores. El reto, para nada sencillo, consiste en ir actualizando el papel de la historia del arte de acuerdo a estos hechos, y lograr que no represente el primer límite y obstáculo para sí misma. Lo que significa reflexionar sobre su papel como espacio de mitificación y sobre las limitaciones que encuentran los historiadores para dotar de profundidad y realismo a su ejercicio histórico: las lecciones y exhortaciones históricas, y su exceso de interpretación ideológica. Basándonos en las herramientas positivas que nos ofrecen las actuales tendencias, hemos de fortalecer las bases de esta historia del arte reteniendo del formalismo su capacidad para hablar de la forma total, la especificidad material, la presencia y la recepción de las obras, así como su capacidad para realizar juicios de hecho sobre el trabajo

artístico. Pero no hemos de renunciar a comprender las intenciones de un artista y ni mucho menos a profundizar en sus condiciones de existencia y de producción. De este modo es posible dar cuentas de la pluralidad artística en consonancia con la propia pluralidad humana. Por todo ello, consideramos que los métodos transversales tienen mucho que decir ante este horizonte. Se hace preciso articular campos sin perder de vista la especificidad de las disciplinas. Y en este sentido, por cuanto el arte adolece de una dislocación histórica, creemos que la actitud del materialismo histórico encaja muy bien con la práctica de la historia como política, comprendiendo de qué modo el presente tiene un carácter histórico, y de qué modo el pasado artístico conserva raíces en el presente.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Adorno, Theodor. *Teoría Estética. Obra completa, 7.* Madrid, Akal, 2004.

- Bauer, Hermann. *Historiografía del Arte*. Madrid, Taurus, 1981.

- Buchloh, Benjamin. *Formalismo e historicidad. Modelos y métodos en el arte del siglo XX.* Madrid, Akal, 2004.

- Danto, Arthur. *Después del fin del arte. El arte contemporáneo y el linde de la historia.* Barcelona, Paidós, 1999, (Ed. Orig. 1997).

- Fernández Arenas, José. *Teoría y Metodología de la Historia del Arte,* Barcelona, Anthropos, 1982

- Foster, Hal. *El retorno de lo real. La vanguardia a finales de siglo*. Madrid, Akal, 2002.

- Kultermann, Udo. *Historia de la Historia del Arte. El camino de una ciencia*. Madrid, Akal, 1996.

- Popper, Karl. *Arte, acción y participación. El artista y la creatividad de hoy*. Madrid, Akal, 1989.

- Sontag, Susan. *Contra la interpretación.* Barcelona, Seix Barral, 1984.

- Weeks, Jeffrey. *El malestar en la sexualidad. Significados, mitos y sexualidades modernas*.

Madrid, Talasa, 1993.

DESHACIENDO EL LENGUAJE: REINA MARÍA RODRÍGUEZ Y LA POESÍA CUBANA ACTUAL

TAKING LANGUAGE APART: REINA MARÍA RODRÍGUEZ AND CONTEMPORARY CUBAN POETRY

Bibiana Collado Cabrera

Universitat de València

amaterasu_85@hotmail.com

Fecha de recepción: 14/09/2012

Fecha de revisión: 05/10/2012

Fecha de aceptación: 15/10/2012

Sumario: 0. Presentación. 1. ¿La renuncia a lo real?. Hacia una historia específica del arte contemporáneo. 2. Tras los escombros de un lenguaje vencido**.** 3. La tensión del límite como acto político**.** Referencias bibliográficas.

Citación: Collado Cabrera, Bibiana. "Deshaciendo el lenguaje: Reina María Rodríguez y la poesía cubana actual". En *Revista Sonda: Investigación y Docencia en las Artes y Letras*, nº 1, 2012, pp. 73- 93

DESHACIENDO EL LENGUAJE: REINA MARÍA RODRÍGUEZ Y LA POESÍA CUBANA ACTUAL

Bibiana Collado Cabrera

Resumen: El proyecto nacional comenzado por la Revolución y el paradigma estético hegemónico fosilizan la escritura/lectura, creando una belleza artificial fundamentada en la facultad de la representación, en la capacidad de comunicación, en la coherencia del sujeto y en la fusión de Estado y Nación. Ante esta construcción, la literatura cubana *reacciona*, iniciando un paulatino cambio de paradigma poético que comienza a materializarse a partir de los años ochenta. La labor de Reina María Rodríguez en este proceso resulta clave. Este artículo traza un recorrido a través de su producción, la cual *pone en jaque* estas estructuras a través del cuestionamiento del lenguaje, planteando su relación conflictiva con lo real. En sus textos las palabras aparecen desarticuladas, rotas; el poema se disloca; el lenguaje se fisura. Su escritura trabaja con el límite -entre lenguas, entre géneros, entre significados-, abriendo agujeros –*rajaduras*- en un sistema de representación en el cual le es imposible reconocerse.

Palabras clave: Poesía, Revolución cubana, lenguaje poético, literatura hispanoamericana.

Abstract: The national project with the Revolution as its starting point, and the hegemony of the aesthetics paradigm, fossilise writing/reading, creating an artificial beauty grounded on the representation and communication capacities, the subject´s coherence, and the merger of State and Nation. Facing this construction, Cuban literature reacts by commencing a gradual change of poetic paradigm which began to materialize in the 1980s. Reina María Rodríguez´s work is vital in the process. This article outlines such work, which challenges these structures through the questioning of language, considering its conflicting relation with reality. On her texts, words are disjointed, broken; the poem twists; language cracks. Her writings deal with the limits between languages, genres, meanings, and this way, opening fissures of a representation system in which she cannot recognize herself.

Keywords: Poetry, Cuban Revolution, poetic language, Latin American literature.

PRESENTACIÓN

En este artículo vamos a trazar un recorrido a través de parte final de la producción de Reina María Rodríguez, atendiendo a su preocupación por el lenguaje poético. La veta meta-literaria marca la escritura de esta autora, destacándola entre la amplia cantidad de creadores que intentan renovar el circuito cultural cubano durante las últimas décadas.

El conjunto de la obra de Reina María se desarrolla como una espiral que traza círculos concéntricos mientras ahonda en sus reflexiones. Así, cada libro constituye una nueva profundización que amplía y matiza sus principales presupuestos -o quizá sea más adecuado hablar de no supuestos-. No obstante, es posible señalar un trayecto cuyo punto de partida -pero también de llegada- se asienta sobre una toma de conciencia: la literatura de la Revolución como simulacro. El estancamiento de un lenguaje que pretendía reproducir una realidad *feliz*, la del triunfo revolucionario, se convierte en una zona restringida, en un cuarto cerrado. Los textos que vamos a atender nos proponen salir de ese cuarto de la felicidad, abandonar la falsa protección de una poética limitada y buscar el *afuera*, enfrentándonos al páramo, al terreno desamparado de lo inexpresable. A lo largo de este proceso emergerán múltiples aristas como la confusión entre representación y re-presentación, la identidad como artificio, el replanteamiento de una relación conflictiva con lo real o los nuevos modos de concebir lo político-poético en la literatura. Tras este recorrido, la producción de Reina María nos propondrá salir de las prisiones de lo posible, enfrentarnos a la intemperie y, desde allí, volver a ser dueños de la palabra poética. Deshacer el lenguaje para volverlo a crear.

1. Reina María Rodríguez. Photo credit: © 1998 Andrés Walliser.

1. ¿LA RENUNCIA A LO REAL?

Renunciar a las poéticas fundamentadas en la referencialidad supone renunciar a la posesión, a los anclajes, a la seguridad. El sujeto poético se enfrenta a la palabra-monumento convertida en fortificación, en cuya intemperie resulta complejo escribir: "cómo te mueves sin una cuerda, sin una fibra, / que te sujete?"[1] o "(no sabemos hacia dónde movernos / si la superficie de la realidad es líquida, / o está sumergida; si la descifraremos de atrás hacia / adelante, para que todavía podamos significar y en qué sentido significaremos)"[2]. *La foto del invernadero* (1998) -el primero de los libros sobre los que vamos a recalar- se constituye, pues, como un acto de desposesión:

> he comprobado la diferencia en los objetos
> y ellos pretenden también engañarme.
> en una reproducción de mi necesidad de estar anclada.
> en ti, en ellos.
> me encojo esta noche de lluvia,
> y no confirmo nada[3].

Renunciar al rito de la representación -"el rito que se ejecuta cuando se construye un día / el deseo primordial de representarlo"[4]- para trabajar con sus "residuos", "con su masa inútil, sus restos, su lentitud", con el "naufragio". Tomar como punto de partida "la realidad que nunca me aceptó"[5] -nunca me representó- y atreverse a señalar la herida: "la uña está partida y sangra"[6]. La conciencia de la culpa -por no cumplir con los dictados felices de la estética revolucionaria- se convierte en conciencia del castigo, en conciencia de la propia marginalidad: "siempre había alguien esperándonos al regreso de estas travesías; alguien para borrar los pedazos de deseo; alguien para sostener y castigar (Foucault?) por qué este miedo a la libertad del espacio diseñado por sus anillos nos trastorna hasta recurrir a la dualidad"[7].

El sujeto poemático, en este libro, desvela el simulacro de la identidad -causa y efecto del simulacro de la literatura-. En un intento por detener la realidad, por estar fuera de sí -de la representación de sí misma-, observa el propio cuerpo -el anclaje, su autorreferencia-:

---

[1] Rodríguez, Reina María. *La foto del invernadero*, La Habana, Fondo Editorial Casa de las Américas, 1998, p. 59.
[2] Ibídem, p. 53.
[3] Ibídem, p. 32.
[4] Ibídem, p. 39.
[5] Ibídem, p. 46.
[6] Ibídem, p. 44.
[7] Ibídem, p. 50.

> la fuerza de una imagen transversal sacándome de allí del fragmento de mar, del pozo reducido a poliedro de luz de donde vuelvo, sin más origen que esta desnudez probada de no saber decir lo que da a ver. este es el infinito campo de mi cuerpo (los vellos de los brazos que siempre escondí bajo la manga). el parecido conmigo es una conformidad con una identidad imaginaria[8].

Y al verse, de nuevo, desde el *afuera*, afirma: "siento el horror del descubrimiento de los vellos de los brazos". La representación, la identidad, como constructo imaginario, fundado en una conformidad, en una convención, da paso al horror del descubrimiento: "correr tras una cosa que se acerca con apariencia de lo real y está mutilada y es otra falsificación"[9].

Para constrarrestar el lenguaje de la realidad como enmascaramiento, el sujeto poético propone la reescritura: "reconstruiré una estatua más allá de una vida opresa en vida, opresa en sentido; escribiré de nuevo el poema «Antínoo» de Fernando Pessoa; escribiré de nuevo las memorias de Adriano, te besaré en los museos y despertarás de la cultura muerta en el espacio prolongado de la representación que es tu boca, sus labios planos, como un mapa excelso de ti"[10]. Escapar de las prisiones de lo posible, jugar con la propia representación, señalar la falta y escribir desde ella. El poema que da título al libro sintetiza la reflexión metapoética que determina su escritura:

> pero es allí donde quisiera vivir…
> en el lugar exacto de una foto que falta
> para que no imite otra vez, o intente imitar el ser que soy.
> el paisaje prohibido donde pondríamos el amor
> con exclusividad.
> el paisaje del deseo, que no se superponía o se reproducía a cada
> instante
> y que permaneció oculto para nosotros
> (…)
> éramos suspicaces, ahora, acomodo en mi mente
> la mente del invernadero, su llama tibia
> en el centro de las imágenes haciéndonos creer que algo
> temblaba
> o que podría no ser alcanzable.
> esa incertidumbre del temblor donde cruje la madera
> y la realidad se distorsiona y parte en dos lenguajes.
> fue la que siempre quisimos y faltó[11].

Frente al paisaje de la realidad, que se reproduce a cada instante, el paisaje del deseo -una foto que falta-, el paisaje prohibido. El sujeto reclama que las

[8] Ibídem, p. 67.
[9] Ibídem, p. 70.
[10] Ibídem, p. 73.
[11] Ibídem, p. 84-85.

imágenes, los lenguajes, dejen de hacernos creer y, en su lugar, nos ofrezcan la incertidumbre del temblor. El sujeto está exigiendo un modo diferente de relacionarse con la realidad, con el mundo.

En 2001 se publica la entrevista "Un deseo de querer eso que no es", en la que Kristin Dykstra pregunta a Reina María Rodríguez sobre su poemario *La foto del invernadero*:

> Yo siempre he creído que esa sinceridad que logra el hombre al relacionarse con los objetos, con las obras, con las personas, con todo, es el mayor artificio que puede tener. Y ahí donde puede lograr alguna calidad o algún salto, ¿no? Un salto de conciencia, un salto del lenguaje, un salto de su manera de poder apreciar los valores que lo antecedieron, lo que te hace crecer (…) Para el mundo que trato de hacer La foto del invernadero es un libro frío. Es el libro de la renuncia a lo real, completamente. El libro del brillo falso de las postales y las carátulas de los libros, de la cultura como algo que ya está reproducido, que no nos deja llegar nunca a ningún tipo de sensación o de origen, sino simplemente acumular y acumular retazos, pedazos, fragmentos[12].

La renuncia a lo real, más bien, la renuncia a creer en la comunicación de la realidad en la literatura supone, todavía en 1998, una profunda transgresión del macro-proyecto identitario propuesto por el Estado cubano tras el triunfo de la Revolución. La asunción del simulacro se constituye como base sobre la que pensar, sobre la que crear. Nos conduce irremediablemente hacia la producción de fragmentos -lo que sobra, lo que falta-, en lugar de dirigirnos hacia la comunicación de un *todo* verdadero -tal y como la cultura hegemónica pretendía-: "cambio esta representación por un día de contemplación" -afirma en el texto "una casa encantada en la esquina de San Rafael"-. Sin embargo, se erige como imposible escapar a la representación. La renuncia a lo real continua originando culpa, incapacidad: "yo bajaba una vez más y me unía con mi culpa, con mi incapacidad, buscando siempre una casa en la esquina de mi deseo y ella -lejana desde mi ojo insignificante- se volvía más aparente y más real cada vez, como se vuelve más luminosa la luz que no se desea ver"[13]. La renuncia completa de la realidad es un arcano, un lema desafiante e impulsador que nos conduce a repensar la expresión de lo real. La producción de Reina María, en contra de su propia declaración, no supone una renuncia sino una reconquista, nos empuja hacia apropiaciones diferentes de la realidad, fuera del Museo de la Revolución.

…te daré de comer como a los pájaros… (2000), título de su siguiente obra, se configura como un libro híbrido que focaliza la atención sobre la propia

[12] Dykstra, Kristin. "Un deseo de querer eso que no es. Entrevista a Reina María Rodríguez", *Actual*, 47 (33), 2001, pp. 314-315.
[13] Rodríguez, Reina María. *La foto del invernadero*, La Habana, Fondo Editorial Casa de las Américas, 1998, p. 87.

gestión de los materiales ¿literarios? que conforman el cuerpo del discurso. Se trata de un texto a dos columnas, cada una de ellas con distinta anchura, con diferente tipografía, en la que se insertan anotaciones a modo de diario, fragmentos de poemas de sus libros anteriores, comentarios sobre el proceso de escritura, reseñas de diferentes lecturas, etc. El sujeto ¿poético?, desde dentro del texto, reflexiona en torno al proceso que lleva a cabo:

> (con este libro, esta rara compilación intemporal, mi deseo ha sido producir una estructuración diferente, combinatoria (la estructuración de una estructura) acercándome a los textos fuera del tiempo, o del espacio en que son concebidos, mezclándolos hacia un discurso continuo-discontinuo y una revisión crítica de los ángulos desde donde los acechamos, provocando un espacio literario-holográfico, abierto a la propia confusión y límites de una voz interrumpida por aquel desplazamiento del lenguaje hacia lo cotidiano y real (hasta lo doméstico) y el deseo de trascender hacia otra realización, en la cual, el lenguaje se señaliza[14].

Observamos una voluntad de oblicuidad, de impertinencia, y de auto-conciencia de ello. El propio texto se ubica en la periferia, proponiéndonos un "espacio literario-holográfico" en contraposición al espacio literario-monumental de la cultura hegemónica. Este libro nos impulsa hacia "una revisión crítica de los ángulos" desde los que acechamos la realidad, ahondando en sus límites, tensando el lenguaje que "se señaliza". Este proceder se vincula con la "subjetivización máxima de un sistema de discurso" a la que Henri Meschonnic hace referencia en su ensayo *La poética como crítica del sentido*. El libro *…te daré de comer como a los pájaros…* se corresponde con la idea de "el texto entero como firma", "como huella subjetal", nos obliga a pensar aquello que la coherencia del signo -del lenguaje hegemónico- impide pensar:

> Donde el poema obliga a pensar una corporalización máxima del lenguaje, que es la individuación misma, la subjetivación máxima de un sistema de discurso. El continuo como encadenamiento de una coherencia que es una contra-coherencia del signo. Por consiguiente tampoco el signo sino el continuo ritmo-sintaxis-prosodia como significancia o semántica serial en un sistema de discurso. El texto entero como firma. Como huella subjetal. No hay dos iguales. Es por eso que hay que tamizar y embiblar todo el lenguaje. Lo que trae esta coherencia que el signo impide pensar[15].

Como muestra del sistema de discurso que Reina María Rodríguez organiza en este libro, reproducimos dos páginas:

---

[14] Rodríguez, Reina María. *…te daré de comer como a los pájaros…*, La Habana, Editorial Letras Cubanas, 2000, p. 56.

[15] Meschonnic, Henri. *La poética como crítica del sentido*, Buenos Aires, Mármol/Izquiero, 2007, p. 48.

verano de 1989

...quiero agradecerte una vez más, lo que me has dado al venir, al ver, desde otro sitio ...y volveré a sentarme en la yerba, a llevarme los guizasos a la boca y te haré desaparecer–aparecer, siempre. y te veré, porque siempre estaré. tal vez, tus brazos sean puentes más largos, ahora, son barreras de contención y yo, sola, camino a tientas hacia aquella ciudad que no existe...

alguien descubre una ciudad

alguien descubre una ciudad
en el apartado rincón
contra el invierno y las rocas
fraccionadas
descubre un lugar para volver
para estar siempre.
alguien que no me ha visto espiar
detrás de las colinas y los árboles
donde el ovejero azul con
su perro
busca el laberinto de los pastos.
quizá no sea el Armana
pero él descubre una ciudad
en el abismo
con la sabiduría de la abeja nocturna
profanando el alimento de su propio
panal
y la paciencia de los que ven como
los ciegos
en el sueño del tacto
un apartado rincón
una ciudad que no existe.

un refugio para los niños, para los amigos, sobre todo. para mí...

Enzo está durmiendo desde anoche en mi antiguo cuarto. extraño cómo convierten lo que heredan y lo transforman inmediatamente en otra cosa: otros gustos, otros deseos, otros colores, otra disposición de los muebles. hay una hamaca colgando paralela a la cama, y las puertas ya están bloqueadas por ruedas de bicicletas. cambió también la música, que impide la palabra...ellos, no quieren oír nada. ahora, Enzo lucha contra las palomas, para que no se queden allí, en su anterior nido, debajo de la cama y no le ensucien, su cuarto. antes, yo se las criaba, allí mismo...

vino Ponte (el abuelo) y tuve con él una conversación sobre su abuela metafísica y francesa. almorzó con nosotros y R : un pollo (el único) versión a la naranja. su mamá de nuevo intentó el suicidio...

(ni una sola mujer a mi alrededor, siempre amigos inteligentes y temas neutros. nada de pasiones).vino Abdel también, con otro estilo, o la purificación del suyo: botas nuevas, ojos de un intenso azul. trajo mi invitación porque la exposición *Nacidos en Cuba* se inaugura en abril y me esperan ...por qué tendré siempre esta debilidad por los ojos azules?

(garabatos de Elis entre las páginas. yo escribo sobre ellos o ella los dibuja encima de mí).

22

tanto, que se encuentren allí, por tanto tiempo, que su estallido sea un universo en expansión, un eco...

(medidos por los relojes –todos con inexactitud– horarios diferentes, cada uno va con su meridiano particular: autoengaño del igualitarismo que los detiene en aparente latitud...yo pregunto y pregunto qué hora es y todos creen que su hora es la misma en todas partes, porque ya no hay tiempo...)

verano de 1990
(es la hora)

...el poder único de tus ojos, tus ojos con un círculo amarillo que se enciende y una bola oscura, una noche sin término en el centro, sin piedad, atrapándome, la mente... detrás de los ojos –no en los labios– el amor interno estaba en tus ojos...

...y al final, todos los ojos son los mismos ojos, los abiertos y los cerrados que estuvieron allí, donde mi intensidad les permitió fulgores, más bien, reposo de estar mirando las cosas que no fueron y empezar a mirar, como quien nunca ha visto, desde la oblicuidad más profunda, la inmensa tierra...

septiembre de 1990

el miedo de ser vulgares me canoniza. por eso, prefiero el poema, la importante: ningún fin, ningún objetivo final, ningún resultado directo con relación al esfuerzo...(me da pena contigo, otra vez esperándome en el aeropuerto, señor Domingo Rosario de Lucía, presidente de ARQUIM...)

..."la vida es lo que hacemos de ella. los viajes son los viajeros, lo que vemos no es lo que vemos, sino lo que somos..." (Pessoa)

día terrible: calor y aeropuerto. me miro en aquellos espejos, pensando, en que no regresaré a verme de nuevo, al menos, como fui. me miro y descubro el siniestro encanto del espejo, su ficción terrible. no es verdad que esa imagen sea yo, no es verdad; yo, nunca me trasladaría y al fin, regreso con mis bultos en la 76, cansada, pero feliz. durante el viaje hacia mi casa, demoro lo mismo del trayecto a C...pero la yerba sigue pisada por mí...

Elis está enferma: análisis... (deudas)

327.		
324.		
30.	70.	
	10. Lili	244.
681.	683.	- 200.
	785.	44
		-30
		14

32

El propio texto juega con las auto-alusiones sobre sí mismo, glosando y deshaciendo, los distintos modos de lectura generados por el discurso:

> el esqueleto de una novela, de una vida cualquiera vivida: dos o tres años de la agenda (91, 92, 93) con sus personajes reales, detalles del clima, necesidades, deudas… y un tercer estado provocado por el recuerdo que inauguran los fragmentos de cartas, que como en los sueños, dentro de una campana de cristal, haga el vacío de oxígeno… sin objetivos, sólo ese desgaste íntimo y kitsch del ser con su envoltura de palabras y palabras y lecturas posibles, reiterándose, sin ninguna razón, sin ningún orden, sin ninguna posibilidad de fundirse interiormente para una cruz del paisaje…

> (no obstante, eso eres tú, la última lectura de esa pirámide es la tuya: la autoconciencia caricaturizando la fábula[16].

Efectivamente, el libro aparece repleto de entradas como "compré una mata que da flores naranjas (es 14 de febrero). a las 7 a.m. llamó Dom de Venezuela (conversación desfortunada)"[17], "al fin, me trajeron el refrigerador en una carretilla, desde el Cerro…"[18] o "salió el «Violet Island», no al mar, sino a la revista, con dos pequeñas erratas y volvió a navegar, sin tiempo, sin paisaje, sin posibilidad… lavé tres tendederas…"[19]. La lectura de Lispector o Derrida, Pessoa o Schopenhauer, se entremezcla con el apuntalamiento de una casa que se desmorona o la batalla contra los piojos y el hambre: "(leo *El mundo como voluntad y representación*)… quisiera comerme un bistec con vegetales, hace tantos meses (años?) que no me como un bistec…"[20]. El juego alcanza su máximo enmascaramiento: "no estoy haciendo literatura, todo es literatura ya"[21]. Y desde la literatura se juega a la vida: "Elis se pasa todo el tiempo con sus personajes: Ecorio, Comi, Rubia. si pide agua quiere que les de a ellos también y me dice: «jugamos a la vida, mamá»"[22].

Jugar a la vida, "trazar el plano de las fallas"[23] -las fallas abiertas en la representación de la realidad, en la autorrepresentación-, "ser una ficción constante"[24], mantenerse "obstinada en su construcción, en la construcción de su ficción más fiel que lo real"[25]. Esta es la propuesta que *…te daré de comer como a los pájaros…* nos lanza.

La producción de Reina María Rodríguez se empeña en mostrarnos el agotamiento del lenguaje empleado por la literatura hegemónica, un lenguaje "vencido". Este adjetivo será utilizado en numerosas ocasiones por la autora. Su empleo supone, en sí mismo, una transgresión de la retórica revolucionaria. El Régimen que proclama "hasta la victoria siempre" posee un lenguaje *vencido*: "estas páginas -sólo pretextos de adueñarnos de un lenguaje arbitrario y vencido para traducir, aquello que ya hemos experimentado, usado y no lo sabemos y es nuestro lujo interior, donde no hay géneros, ni clasificaciones sincrónicas. algo que sea y que no sea, una proposición que se traga a la otra"[26]. El juego de ser y no ser, tensar el

---

[16] Rodríguez, Reina María. *…te daré de comer como a los pájaros…*, La Habana, Editorial Letras Cubanas, 2000, p. 59.
[17] Ibídem, p. 14.
[18] Ibídem, p. 17.
[19] Ibídem, p. 26.
[20] Ibídem, p. 55.
[21] Ibídem, p. 16.
[22] Ibídem, p. 52.
[23] Idem
[24] Ibídem, p. 10.
[25] Ibídem, p. 19.
[26] Ibídem, p. 13.

lenguaje para crear la "Isla análoga"[27] (2000: 17), como *La montaña análoga* de René Daumal, en la que "la puerta hacia lo invisible debe ser visible"[28]: "la muerte de un pájaro puede provocar la muerte de una escritora"[29].

Desde este planteamiento renovador de las prácticas de escritura -y de las prácticas de lectura-, el sujeto poético mira hacia atrás y se pregunta: "(era aquella voz nosotros?"[30]. ¿Aquella voz, la instaurada como hegemónica a partir del triunfo de la Revolución, nos representaba? La escritura de Reina María no sólo pone en tela de juicio la representación como mímesis –darstellen- sino también la representación como *hablar en nombre de otro* -vertreten-. La Revolución cubana no sólo se sirvió de un lenguaje que confiaba en la plena correspondencia con la realidad sino que le otorgó a éste plena capacidad de representación. Con el triunfo de 1959 se consolidó un sujeto unitario y fuerte, que invisibiliza la heterogeneidad y deshace complejidades. Frente a aquella voz monolítica, el sujeto, desde el texto, se pregunta: "restos, porciones, fragmentos, somos también esto?...)"[31].

2. TRAS LOS ESCOMBROS DE UN LENGUAJE VENCIDO

Tras *…te daré de comer como a los pájaros…*, libro climático en cuanto a transgresión de los límites del discurso, se publica *El libro de las clientas* (2005), donde regresa a la combinación de composiciones en verso -verticales- y textos en prosa –horizontales-. En el texto de apertura, "Prendida con alfileres", aparecen sus permanentes ejes de productividad: trabajar con lo marginal, con lo que escapa -"recoger los restos"-; la escritura como cicatriz -"siempre había algo herido"-; el problema de la percepción y la representación -"ojos acostumbrados a mirar a través de un calado"[32]-; y el texto como límite -"¿Qué hacemos sino ensartar? ¿Volver y volver sobre las puntadas de un largo hilván que mientras más pasa el tiempo se zafa, y se zafa? Queremos apresar un tejido que por los bordes se deshace y poner un vivo de raso allí, para rematar. Pero la palabra insatisfecha se derrama por los bordes"[33]-.

De nuevo, cobra protagonismo la voluntad de hacer patente la ficción, el simulacro: "La resistible (y durable) confusión de fingir"[34] o "aquellas muñecas

[27] Ibídem, p. 17.
[28] Daumal, René. *El monte análogo*, Mundonuevo, 1994, p. 7.
[29] Rodríguez, Reina María. *…te daré de comer como a los pájaros…*, La Habana, Editorial Letras Cubanas, 2000, p. 27 y 61.
[30] Ibídem, p. 46.
[31] Idem.
[32] Rodríguez, Reina María. *El libro de las clientas*, La Habana, Editorial Letras Cubanas, 2005, p. 7.
[33] Ibídem, p. 8.
[34] Ibídem, p. 50.

de El Encanto", frígidas, decapitadas "porque paseábamos, sin otra voluntad que fingir / una voluntad absoluta a un atavismo"[35]. No obstante, en esta ocasión, el problema de la representación se focaliza en el sujeto mujer y el simulacro de la identidad femenina, tal y como observamos en poemas como "traje de novia"[36] o "Tútu" -en donde alude a la ritual fiesta de los quince-:

> Tela de araña sobre las comisuras
> y en las fisuras (sin rellenar) del traje, del pan,
> la aguja indecisa en su boca
> «desencajada» decía la tía
> (…)
> Atada también con cintas a la realidad,
> pero aflojada hacia los bordes
> a la frágil espina dorsal.
> La espina, la desilusión[37].

También en la ficción-mujer se abren fisuras, la construcción de la feminidad es presentada como un prisma de las poéticas fundamentadas en la referencialidad. El libro evidencia el simulacro de realidad como frágil espina dorsal incapaz de contener el desborde. La voluntad fijadora, museística, de la estética predominante durante las primeras décadas de la Revolución actúa como política/poética del corte, sus consecuencias se metaforizan en composiciones como "Galería": "No sé si estoy detenida o me muevo todavía / entre los tiempos de las mujeres que andan juntas aquí", afirma el yo poético y añade, más adelante:

> Justo al final de la galería,
> una estatuilla de mujer que ha perdido las piernas, avanza.
> Otra, trae su cabeza cortada en el regazo.
> Más allá, un torso, un brazo,
> regados.
> Capitulaciones y reverencias.
> Conformidad e inconformidad.
> Vacío de mármol hacia la escalera, pozo
> donde todas esperan bajar,
> pero no pueden[38].

La representación/representatividad es presentada como acto mutilador -como las muñecas decapitadas-, que reduce el arco de significaciones. Tras la amputación, se produce el injerto: el doble artificio: "ahora se inyectan células de cadáveres / para labios carnosos, sobre otros labios muertos"[39] -incluido en "Manual de Crewelwork"-. El proyecto estético estatal resignifica el sujeto mujer para que quepa en la literatura-monumento. Ante el lenguaje-

[35] Ibídem, p. 51.
[36] Ibídem, p. 49.
[37] Ibídem, p. 70.
[38] Ibídem, p. 75.
[39] Ibídem, p. 77.

institución, en el cual se fundamenta dicho proyecto, el texto nos propone la búsqueda de "palabras escondidas (desarticuladas, rotas)"[40] -en "Fifty ways to leave your lover"-; ante la supuesta efectividad del mensaje, nos propone pensar su oblicuidad. Un texto crucial, con respecto a esta puesta en duda, lo constituye "Las brutas", en el cual "cuatro mujeres se ahorcaron en el altiplano":

> Quisque, Justa, Lucía y Luciana
> reventaron el cordel que juntas las ató.
> «Las brutas» les decían.
> «Las sabias» murmuraban.
> Contradicción de la representación[41].

El episodio introducido en esta composición, cuatro mujeres jóvenes que se suicidan pendidas del mismo cordel, hecho que es *interpretado* desde diferentes perspectivas -"las brutas" o las "sabias"-, sirve para señalar, de nuevo, la "contradicción de la representación", en su doble sentido: representación y re-presentación[42]. Hacia el final del poema, el yo poético se pregunta: "El cordel que las funde es el límite?"

En *Chatch and release* (2006), el siguiente libro en el que nos detendremos, el sujeto aparece plenamente consciente del simulacro y del problema del lenguaje como representación -"Lo natural ha muerto / (porque no puedo inventar su devenir) / como justifico la arbitrariedad de cada palabra / en su desvarío"[43]-. Desde este posicionamiento, vuelve a la palabra y re-escribe su propia poética mediante poemas como "La palabra jarra", el cual comienza incidiendo, directamente, en la herida del lenguaje: "Te autorizo a sentir la palabra jarra. / «Cómo es posible que jarra no significara jarra»"[44]. Más adelante, continua:

> La palabra jarra sostiene una arbitrariedad de la especie
> de esas palabras que trastornan la ilusión de aquel niño
> que esperaba sonar las diferentes hablas;
> también modos de agarrar, de poseer un objeto y, más tarde,
> algún ordenamiento artificial.
> Por eso, al crecer, escribe otra cosa por jarra,
> otra cosa por destino, y se hace escritor
> para corromper la supuesta facticidad de una vida,
> para matar ciertas lógicas.

---

[40] Ibídem, p. 84.
[41] Ibídem, p. 91.
[42] El asunto de este texto nos remite al caso de Bubaneswari Badhuri, utilizado por Gayatri Spivak en su ensayo *¿Pueden hablar los subalternos?* (2009). En ambos se pone de manifiesto la incapacidad para hablar de determinados sujetos subalternos porque sus mensajes no pueden ser descifrados.
[43] Rodríguez, Reina María. *Catch and Release*, La Habana, Editorial Letras Cubanas, 2006, p. 34.
[44] Ibídem, p. 54.

(…)
Vuelve a tocar la palabra en recorrido
y el mismo tren de regreso despedaza la imagen,
despedaza el porvenir que se repite
por compases largos, largos, largos,
atravesados por siglos del uso que la vence.
Y cuando toma el líquido que al fin ha echado
en aquel recipiente que no se atreve a nombrar,
con su mano llagada, pequeña y temblorosa,
lo ve impuro, turbio, balancearse contra el fondo,
y ya no está contenido, ya no es real,
ya no lo ve[45] .

Los modos de escritura -"las diferentes hablas"- constituyen modos de apropiación, de posesión. Nombrar el mundo es construir / imponer un mundo, de acuerdo con ello, la hegemonía de una poética deriva en estrategia de control: el mundo propuesto, denominado, como único mundo posible. Lo que está afuera, lo que no puede ser nombrado de acuerdo a los presupuestos de las estéticas de lo posible, no existe. Ante esta circunstancia, hacerse escritor para acabar con las lógicas de poder -hacerse la escritora-. El sujeto poemático nos propone apropiarnos de la realidad con "mano llagada, pequeña y temblorosa" -frente a la mano fuerte y segura de la literatura-monumento-, despojar al lenguaje de su operatividad como mecanismo de contención, re-construir el lenguaje vencido como sistema abierto.

En la misma línea encontramos la composición "Te blaps présage de la mort", donde "vuelven y vuelven los pajarracos reales, / los impúdicos somas / que recrean lo extraño"[46]:

Hay un horror rondando en el fondo del frasco
con sus nombres velados
por la falsedad del reconocimiento
durante la observación
(…)
Estado críptico de las cosas que no tienen palabras
y de las palabras que ya no obtienen cosas[47].

De nuevo, el horror del no-reconocimiento -esa escritura no me representa-. Los "impúdicos somas", que creen poder mostrar el *todo*, acaban por ocultarlo a través de su cerrada y unidireccional significación, velando la realidad que pretenden comunicar. Desde el texto, el sujeto reacciona ante las múltiples críticas que han sido emitidas contra toda poética no hegemónica -no referencial-: ocultistas, crípticas, veladas… son adjetivos

[45] Ibídem, p. 54-55.
[46] Ibídem, p. 84.
[47] Ibídem, p. 85.

aplicados insistentemente sobre las nuevas escrituras emergentes. El yo poético reubica esta categorización: la palabra encerrada, que fija e impone un único modo de apropiación, constituye el verdadero velo.

Ante esa incesante vuelta de los pajarracos reales, "ella cierra los ojos y la página" y proclama: "el libro de vivir se ha terminado / mientras corta los nudos de otras trampas"[48]. Frente al gran libro de la Revolución, el texto nos ofrece "mi pequeño libro", con el que lograr "alguna infiltración, aquella voz, otro lenguaje"[49].

3. LA TENSIÓN DEL LÍMITE COMO ACTO POLÍTICO

Lo que la crítica ha tratado como una emergencia del yo frente al nosotros revolucionario, como un reclamo, una exigencia de los escritores a partir de los ochenta frente la reiterativa literatura de la pluralidad promovida por el régimen, aparece en Reina María no como una exigencia sino como una consecuencia. La emergencia de lo privado, de lo íntimo, como resultado de un proceso de exclusión, de desaparición del exterior: "un viejo vendedor de periódicos se sienta a mirar las Olimpiadas cubanas. El gerente lo saca. El viejo con sus periódicos doblados se retira. «Esto no es para el pueblo» -dice. El viejo sin casa ni televisor apela a un espacio público, dolarizado. Apela a un antiguo lugar que «ella» le dio (y le quitó)"[50]; o, cuando pasa el camión que fumiga, "ella tiene la sensación de que, más que una protección o una defensa contra la epidemia, le están avisando de algo tenebroso que podía suceder si sale del límite del balcón, si se sobrepasa y abre las ventanas"[51].

Alberto Abreu, en su ensayo *Los juegos de la Escritura o la (re)escritura de la Historia* -Premio Casa de las Américas 2007 de ensayo artístico-literario-, describe la segunda mitad de la década de los ochenta como un:

> Proceso de formación de una nueva escritura, desde el cambio operado en lo que constituye la unidad sociosimbólica (la coherencia entre el signo, su sistema y la sociedad, esta última instancia unificante del lenguaje). El desplazamiento del arte por los bordes e instersticios del conjunto social y el consecuente resquebrajamiento de la lógica unificadora de su sistema normativo. Crisis en el sistema de los signos y por tanto de la ideología y las grandes totalidades. Fin de todo monismo. La apertura del significante hacia los terrenos de la oposición y la diferencia[52].

[48] Idem.
[49] Ibídem, p. 87.
[50] Rodríguez, Reina María. *Variedades de Galiano*, La Habana, Editorial Letras Cubanas, 2008, p. 79.
[51] Ibídem, p. 104.
[52] Abreu Arcia, Alberto. *Los juegos de la Escritura o la (re)escritura de la Historia*, La Habana, Foro Editorial Casa de las Américas, 2007, p. 187.

La producción de Reina María Rodríguez se inserta en ese "fin de todo monismo" al afirmar "no hay estilo: hay actuaciones, simulacros de actuar y de ser"[53] -sujeto y escritura preformativos-, en este supuesto fundamenta su apertura del significante. La escritura que nos propone es la de los "hombres y mujeres desactivados" por los modos de decir del régimen revolucionario, aquellos que la escritura-monumento no puede contener: "lo inservible, lo desechado es la única y verdadera categoría"[54].

De manera paralela a la publicación de sus obras, Reina María desarrolla diversos proyectos vinculados a las prácticas poéticas, tal vez el más destacable de ellos sea la "Torre de las Letras" -todavía en funcionamiento-. La "Torre" emerge como espacio paralelo al circuito cultural oficial, lugar de intercambio de textos velados o invisibilizados por la estética hegemónica:

> En el 2001 surge el proyecto "Torre de Letras" a partir de un encuentro con poetas de la "Escuela del lenguaje" de la Universidad de SUNY, en Búfalo, dirigidos entonces por Charles Bernstein que visitarían La Habana para hacer un festival. Después del éxodo al que me referí, mi idea era que los autores que todavía quedaban en la Isla tuvieran un sitio para leer, dar sus conferencias y publicar sus obras de una manera alternativa, sin propaganda de los medios, un sitio para trabajar y producir —también crear una biblioteca que fuera la biblioteca del escritor, con los libros más necesitados y queridos de algunos de ellos—, y que la Torre —cúspide del punto más alto de la colonia en la Habana Vieja—, recibiera otros proyectos de artistas y que allí se otorgaran becas muy discretas para ayudar a los escritores con sus proyectos[55].

La intersección entre la poesía cubana emergente a partir de los años ochenta y la "Escuela del Lenguaje" norteamericana produce un marco de lectura de especial interés para la autora que nos atañe. La escuela de la Poesía del Lenguaje tuvo sus inicios en los años sesenta y surgió como respuesta a la poética norteamericana hegemónica. Néstor Cabrera, en el prólogo a *La política de la forma poética* -obra en la que se recogen gran parte de los principales postulados de esta escuela- apunta que:

> Desde el principio, su propósito fue concentrarse en el lenguaje del poema, para establecer una nueva manera de interactuar con el lector. Al crear rupturas en el lenguaje, difíciles de comprender, estos poetas exigen del receptor una búsqueda y una actitud menos pasiva para decodificarlo, de esta manera lo involucran y le dan mayor participación en la construcción del significado. Muchas veces tal intención crea incomodidad o

[53] Rodríguez, Reina María. *Variedades de Galiano*, La Habana, Editorial Letras Cubanas, 2008, p. 120.
[54] Ibídem, p. 83.
[55] Rodríguez, Reina María. "Poesía cubana, tres generaciones", *LL Lengua y Literatura*, vol. 7, nº 1, 2012.

> inconformidad (actitudes también predominantes en el modo en que esos autores enfrentan la propia creación, y que luego emergen en la lectura)[56].

La priorización del lenguaje, su proceso de desautomatización o la exigencia de una práctica de lectura diferente se erigen como puntos de contacto entre *las dos orillas*. Charles Bernstein, en el prefacio a la edición en inglés de esta misma obra, señala:

> La atención particular de este conjunto de ensayos está en los modos en que la dinámica formal de un poema modela su ideología; y en específico, en la manera en que estilos poéticos radicalmente innovadores, pueden tener significados políticos. ¿De qué forma las posibilidades de la gramática, el vocabulario, la sintaxis y la narración reflejan la ideología?[57]

Este aspecto, la producción se significados políticos, se conforma como punto clave. El Estado cubano -y el circuito cultural generado a partir de él- ha experimentado una fuerte polarización durante las últimas décadas. No obstante, el lenguaje estatal -corpus-Norma- y el lenguaje oposicionista -corpus-desvío- se configuran como dos caras de un mismo lenguaje, un lenguaje-institución fundamentado en los mismos presupuestos. La producción de Reina María intenta hacer saltar este dispositivo, señalar la crucial importancia de re-apropiarse de la palabra. Sin una concepción diferente del lenguaje resulta imposible una apertura del sistema –literario-. No puede haber desvío si su cauce de expresión está comprendido dentro de los parámetros estipulados por las estrategias de contención oficiales. Erica Hunt, también miembro de la "Escuela del Lenguaje" explicita esa directa relación entre los modos del discurso y los mecanismos de control:

> Los modos dominantes de discurso, el lenguaje de la vida ordinaria o de la racionalidad, del manejo moral, de la ciencia del Estado, las amenazas intimidatorias de la prensa y los medios, utilizan las convenciones y las clasificaciones para atarnos y organizarnos. La conveniencia de estas etiquetas sirve como control social. Los lenguajes empleados para preservar el dominio son complejos, y a veces, contradictorios (…) Estos lenguajes nos contienen, a la vez somos sostenes de los códigos de contención. Cualquier daño o distorsión de los códigos, se impone en nuestra concepción subjetivamente elástica de nosotros mismos; actuamos de manera social en una cámara de resonancia de los rasgos que nos atribuyen[58].

---

[56] Cabrera, Néstor. "Prólogo". En Charles Bernstein (comp.) *La política de la forma poética*. La Habana, Torre de las Letras, 2006, p. 5.

[57] Bernstein, Charles (comp.). *La política de la forma poética*, La Habana, Torre de las Letras, 2006, p. 12.

[58] Hunt, Erica. "Notas para una poética oposicionista". En Charles Bernstein (comp.) *La política de la forma poética*. La Habana, Torre de las Letras, 2006, p. 147.

Por su parte, Bruce Andrews en su texto "Poesía como explicación, poesía como praxis" -incluido en la misma recopilación de ensayos-, reitera el desenmascaramiento de este modo de dominación y propone una escritura que implique una práctica de lectura diferente, *salvaje*, a contrapelo: "No puedo oír "dominado", sin oír "denominado" (…) Definir la comprensión como algo más que consumo (*otra entonces*), es politizar: una *lectura* radical incluida en la escritura. Una escritura que es en sí una "lectura salvaje", *que pide* una lectura salvaje"[59].

Con respecto a la priorización de las prácticas de lectura, es Nicole Brossard, en "Política poética", quien postula su fundamental realización política: "No es en la escritura donde un texto poético es político, es en la lectura donde se convierte en político"[60]. Y añade, más adelante: "La memoria, la identidad y la solidaridad están en peligro cuando la lectura se toma como política; sólo la transgresión, la subversión y la exploración están en peligro cuando la escritura se toma como política"[61].

El elemento diferenciador que marca la distancia entre la producción de Reina María y la de gran parte de sus contemporáneos se halla precisamente en este punto. Reina nos está proponiendo no sólo un modo diferente de escribir sino un modo distinto de leer, constituye el paso de la mera transgresión -experimentación formal- al profundo cuestionamiento. Desde este análisis, volvemos atrás y repensamos la recepción crítica de la obra de Reina María, basada fundamentalmente en su intimismo, en su exaltación del yo privado. La acción de focalizar su relevancia en la expresión de lo interior, funciona como una consecuencia de "la tendencia ideológica moderna que conduce al potenciamiento de lo privado y el vaciamiento paulatino de lo público"[62]. A través de esta "desaparición del exterior" se despolitiza la obra de Reina, aislándola en el interior, en el espacio privado, convirtiéndola en aséptica, desactivando su peligrosidad: "La desaparición del muro (por así decirlo) exterior coincidiría con el punto más avanzado en la interiorización de ese muro"[63].

El Estado cubano, con su política cultural, encierra a la escritura *en las prisiones de lo posible* -Marina Garcés- y la inmoviliza propiciando *la desaparición del exterior* -Antonio Méndez Rubio-:

---

[59] Andrews, Bruce. "Poesía como explicación, poesía como praxis". En Charles Bernstein (comp.) *La política de la forma poética*. La Habana, Torre de las Letras, 2006, p. 29.
[60] Brossard, Nicole. "Política poética". En Charles Bernstein (comp.) *La política de la forma poética*. La Habana, Torre de las Letras, 2006, p. 56.
[61] Ibídem, p. 58.
[62] Méndez Rubio, Antonio. *La desaparición del exterior*, Zaragoza, Editorial Eclipsados, 2012, p. 43.
[63] Ibídem, p. 20.

> Lo nuevo es que nos ha vuelto imposible pensar y vivir en relación a un mundo otro. Lo otro del mundo no es un mundo mejor: es el no-mundo de lo excluido y condenado a no existir. El mundo se ha hecho radicalmente único y no sirve ya de nada desviar la vista hacia soñados horizontes, lejanos o futuros. Todos los caminos conducen a él. Todos los posibles confirman y conforman su realidad (…) Obvio y a la vez arbitrario, se impone como incuestionablemente único no por la fuerza de sus verdades sino por la metástasis de sus posibles, que no dejan nada fuera (…) Referirse a lo posible no abre lo inacabado del mundo ni nos pone en situación de hacer, deshacer y rehacer el mundo. Al contrario: sus pautas de inteligibilidad y sus claves de legitimidad nos atan al orden abierto de un mundo contingente pero único[64].

Reina María Rodríguez propone tensar el límite del lenguaje -el código de representación- como modo de "producción de *espaciamientos*, de perforaciones o aperturas imprevistas"[65] que nos permitan asomarnos a ese otro mundo que las estéticas de lo posible o poéticas de la referencialidad niegan.

Su extensa producción atraviesa el Quinquenio Gris, el Periodo Especial y llega hasta nuestros días, pero no se trata solamente de una transversalidad cronológica sino estética. Reina María Rodríguez renueva y extiende sus reflexiones en torno al lenguaje en cada libro, produciendo una obra que se constituye como Poética, manteniéndose en la vanguardia cubana de la reflexión metaliteraria. Esta vocación renovadora de la práctica poética, junto a su labor de creación de espacios de encuentro -primero, las reuniones en su azotea y, después, su proyecto "Torre de las Letras"-, la han convertido en un referente ineludible para los poetas que se han ido incorporando al circuito de la cultura cubana en los últimos tiempos. La azotea de Reina -su conocida casa en la calle Ánimas de Centro Habana- ha constituido un punto de reunión imprescindible; su escritura, un último reducto de resistencia en tiempos difíciles.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Abreu Arcia, Alberto. *Los juegos de la Escritura o la (re)escritura de la Historia*, La Habana, Foro Editorial Casa de las Américas, 2007.

- Andrews, Bruce. "Poesía como explicación, poesía como praxis". En Charles Bernstein (comp.) *La política de la forma poética*. La Habana, Torre de las Letras, 2006, pp. 25-33.

[64] Garcés, Marina. *En las prisiones de lo posible*, Barcelona, Edicions Bellaterra, 2002, p. 15-16.
[65] Méndez Rubio, Antonio. *La desaparición del exterior*, Zaragoza, Editorial Eclipsados, 2012, p. 35.

- Bernstein, Charles (comp.). *La política de la forma poética*, La Habana, Torre de las Letras, 2006.
Disponible en: http://writing.upenn.edu/library/Bernstein-Charles_ed_Politica-forma-poetica.pdf
[Fecha de consulta 30 de septiembre de 2012].

- Brossard, Nicole. "Política poética". En Charles Bernstein (comp.) *La política de la forma poética*. La Habana, Torre de las Letras, 2006, pp. 52-60.

- Cabrera, Néstor. "Prólogo". En Charles Bernstein (comp.) *La política de la forma poética*. La Habana, Torre de las Letras, 2006, pp. 5-11.

- Daumal, René. *El monte análogo*, Mundonuevo, 1994.
Disponible en:
http://www.reddenoviolenciaactiva.org/rnvactiva/Daumal,%20Ren%E9%20-%20El%20monte%20an%E1logo.pdf
[Fecha de consulta 27 de septiembre de 2012].

- Dykstra, Kristin. "Un deseo de querer eso que no es. Entrevista a Reina María Rodríguez", *Actual*, 47 (33), 2001, pp. 312-321.

- Garcés, Marina. *En las prisiones de lo posible*, Barcelona, Edicions Bellaterra, 2002.

- Hunt, Erica. "Notas para una poética oposicionista". En Charles Bernstein (comp.) *La política de la forma poética*. La Habana, Torre de las Letras, 2006, pp. 145-158.

- Méndez Rubio, Antonio. *La desaparición del exterior*, Zaragoza, Editorial Eclipsados, 2012.

- Meschonnic, Henri. *La poética como crítica del sentido*, Buenos Aires, Mármol/Izquiero, 2007.

- Rodríguez, Reina María. *La foto del invernadero*, La Habana, Fondo Editorial Casa de las Américas, 1998.

…te daré de comer como a los pájaros…, La Habana, Editorial Letras Cubanas, 2000.

El libro de las clientas, La Habana, Editorial Letras Cubanas, 2005.

Catch and Release, La Habana, Editorial Letras Cubanas, 2006.

Variedades de Galiano, La Habana, Editorial Letras Cubanas, 2008.

"Poesía cubana, tres generaciones", *LL Lengua y Literatura*, vol. 7, nº 1, 2012.
Disponible en red:
http://ojs.gc.cuny.edu/index.php/lljournal/article/view/1212/1283
[Fecha de consulta 1 de octubre de 2012].

- Spivak, Gayatri Chakravorty. *¿Pueden hablar los subalternos?*, Barcelona, MNAC, Museu d'Art Contemporari de Barcelona, 2009.

ENTREVISTA A ROMÁN DE LA CALLE

Carlos Martínez Barragán

Universidad Politécnica de Valencia

carmarb2@dib.upv.es

Citación: Martínez Barragán, Carlos. "Entrevista a Román de la Calle". En *Revista Sonda: Investigación y Docencia en las Artes y Letras,* nº 1, 2012, pp. 94- 116.

Durante el mes de noviembre del 2012 el equipo editorial de la Revista Sonda pudo entrevistar a Román de la Calle -Alcoi (Alicante), 1942-, es Catedrático de Estética y Teoría del Arte de la Universitat de València-Estudi General, ensayista y crítico de arte. Se ha dedicado profesionalmente a la docencia durante más de cuarenta años. Actualmente es el Presidente de la Real Academia de Bellas Artes de San Carlos. Las contribuciones del profesor Román en el campo de las humanidades y del arte, muy especialmente en Valencia, forman parte de la historia viva de la cultura y la creación en España. La presente entrevista está dedicada a la historización y análisis de la investigación artística desde los años setenta hasta la actualidad.

1. En su opinión, desde que entrada la década de los años setenta se crearan las Facultades de Bellas Artes en España, iniciándose una nueva etapa, ¿cuáles cree que son los principales logros de la investigación artística, es decir, aquellas aportaciones hechas desde este campo al conjunto social y que hayan podido tener un alcance internacional?

Es una pregunta compleja, que contempla aspectos diferentes. Yo creo que tal conversión, en facultades universitarias de las históricas Escuelas de Bellas Artes, ha supuesto un paso ciertamente muy importante y francamente positivo para tales instituciones docentes. Aunque habría bastantes aspectos que tratar, tanto históricos como metodológicos y funcionales. Piénsese que la tarea de las primeras era exclusivamente docente. Se trataba de preparar a profesionales, sobre todo en sus técnicas específicas para convertirse socialmente en pintores, escultores o grabadores. Tarea que desde el XVIII habían asumido las Reales Academias de Bellas Artes, como instituciones

ilustradas. Conozco bien tal historia, como Presidente de la Real Academia de Bellas Artes de San Carlos de Valencia, creada oficialmente el 14 de febrero en 1768 por Carlos III. Y, sin duda, fue una exitosa tarea didáctica y sociocultural durante siglos, con sus luces y sombras. Pero era lógico que dichos estudios, ya en el último cuarto del siglo XX, se normalizaran integrándose oficialmente en la universidad.

1. Román de la Calle en su despacho de la Real Academia de Bellas Artes de San Carlos. Imagen procedente de *Los ojos de Hipatia:*

http://losojosdehipatia.com.es/cultura/arte-2/roman-de-la-calle-“hay-que-rentabilizar-al-maximo-todo-el-potencial-disponible”/

También, curiosamente, me tocó vivir, en cierta manera de forma directa, esa etapa histórica de transformaciones, en lo que respecta al contexto valenciano. Quizás sean poco conocidos ciertos extremos de aquella coyuntura de cambios embrionarios de finales de la década de los setenta. De hecho, yo regresé de la Universidad Complutense a la de Valencia en el otoño de 1977, por traslado de plaza, pues en 1974, por oposición, fui asignado a la Facultad de Filosofía de la Complutense para impartir las disciplinas del área de conocimiento de “Estética y Teoría de las Artes”, mi especialidad, durante 45 años. En realidad, desde 1968 las impartía, en paralelo tanto en la Universitat de València-Estudi General como en la Universidad Politécnica de Valencia, recién inaugurada entonces (aún como

Instituto Politécnico Superior, hasta algunos años después). En realidad, para mí se trataba, pues, de "regresar de nuevo a casa", tras el paréntesis madrileño. De hecho, desde mi área siempre me decanté, tanto en la docencia como en la investigación y gestión cultural, hacia las artes plásticas y visuales. De ahí mi especial conexión con el ámbito de las bellas artes.

Pues bien, al retornar a Valencia, se me rogó que, como peaje administrativo del traslado, me hiciera cargo de la Secretaría de la Facultad de Filosofía y Letras, tarea que desempeñé durante casi una década, justo en los momentos más intensamente cambiantes de aquellos centros universitarios. Viví así, en primerísima línea de gestión, el desmembramiento de la vieja Facultad de Filosofía y Letras en otra serie de facultades: la Facultad de Filología, la de Filosofía y la de Historia. Y luego también la de Psicología, escindida a su vez de Filosofía y Ciencias de la Educación. Toda una aventura, pues, de pactos, equilibrios, repartos y compensaciones, en numerosas facetas y vertientes. Estábamos precisamente en esa coyuntura de negociaciones escalonadas cuando, de pronto, se plantea además la posibilidad de que la Escuela de Bellas Artes, oficialmente legalizada, por decreto sobrevenido, como Facultad de Bellas Artes se incorpore a la Universitat de València-Estudi General. En realidad, parecía normal que los estudios artísticos se conectaran al ámbito de las humanidades. Como la otra universidad valenciana, jovencísima en su existencia, era de perfil tecnológico/politécnico, el dossier en trámite se dirigió, por parte de los representantes y gestores de "la nueva facultad" (aún sólo sobre el papel) a la denominada entonces todavía coloquialmente como "la Universidad Literaria", pensando en su posible incorporación en ella, como un centro más, con sus especificidades, objetivos y funciones. En esa misma época se estaba gestando asimismo un idéntico trámite respecto a los Conservatorios Superiores de Música, no tanto desde los centros concretos, sino, en este caso, desde las altas esferas decisorias de las especialidades musicales, que deseaban ver revisada su legislación. Se vivía así intensamente la discusión acerca de si había o no que incorporarlas oficialmente a la universidad, normalizándolas como estudios superiores universitarios de música y ciencias de la música, con mucha suspicacia también, es cierto, por parte de los afectados, que nunca lo tuvieron muy claro.

Es ésta una cuestión –su asimilación universitaria-- que, en principio, al menos, afectaba casi por igual a ambos estudios: los de Bellas Artes y los de Música. Había una tendencia a lograrlo en los niveles oficiales y las gestiones se adelantaron en lo referente a las Escuelas de Bellas Artes, que realmente no plantearon resistencia alguna a su transformación en Facultades. Más bien determinados grupos veían en ello posibilidades de desarrollo personal e institucional, en nivel social, económico, en medios y objetivos. Aunque la mayoría del profesorado y el alumnado estaban a verlas venir. Seamos sinceros. Aunque, de hecho, no faltaban asimismo inseguridades, dudas y temores ante las nuevas obligaciones, esfuerzos y reciclajes que iban a

llegar. Algo bastante diferente sucedió en el dominio de los estudios musicales superiores de los Conservatorios, que votaron en contra de tal asimilación universitaria, prefiriendo mantenerse –como aún sigue ahora, en buena medida, a pesar de los Institutos Superiores de Enseñanzas Artísticas-- en una esfera independiente, con legislación específica.

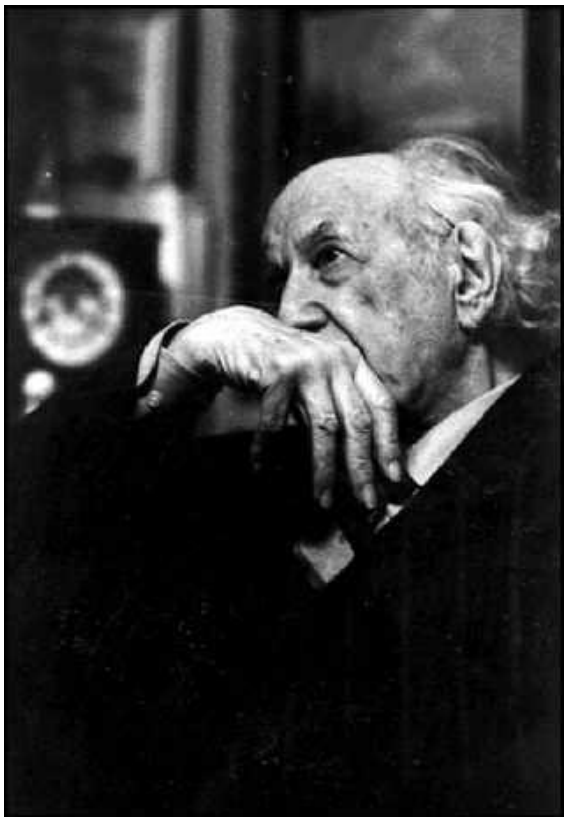
Creo que se equivocaron y que perdieron un tren, que aún no han conseguido tomar en marcha, a pesar de los intentos posteriores. Siempre defendí, y sigo haciéndolo, que los estudios superiores de música gozaran de nivel universitario pleno y que en dicho marco desarrollaran su propia historia, al máximo grado y con los mejores perfiles y metas posibles. En ambos casos, tanto respecto a los estudios de Bellas Artes como a los de Ciencias de la Música, he hecho todo cuanto he podido, como universitario, por colaborar en esa ruta apuntada, desde mi cátedra de Estética y Teoría de las Artes. Y en ello sigo comprometido firmemente, aún hoy.

Algo más astutas supieron ser las Escuelas de Bellas Artes. He de decir que personalmente esta posibilidad de cambio me alegro mucho. Tenía el pleno convencimiento de que esa transformación debía producirse, aunque en aquellos momentos mi contacto con la propia Academia era más bien distante. Sí es cierto que el profesor Felipe Garín (padre)[1], entonces Presidente de la Academia, había sido profesor mío, logrando que el tema de la historia del arte me interesase mucho, hasta el punto que llegué a plantearme mi plena dedicación a la especialidad, aunque al mismo tiempo, la filosofía también me atraía enormemente y pudo conmigo. Mantuve una profunda e intensa amistad con Garín padre, a extremos, y no desvelo nada especial, que cuando había alguna plaza vacante para la Academia de Bellas Artes solía hablar conmigo para poder escuchar mi opinión al respecto de los méritos de los candidatos posibles. (Siendo así que yo no era aún académico y que tardé muchos años en serlo, pues no era algo prioritario para mis metas docentes, investigadoras o de gestión cultural). Así, hubo académicos a los que yo sugerí o respaldé y que hoy son colegas míos en la Academia, ignorando toda esta trastienda funcional, tan particular de la época. Imagino que el profesor Garín actuaba de este modo porque, ya por entonces, yo me dedicaba intensamente y con convencimiento a la crítica de arte, lo que era, por cierto, algo muy significativo, al exigirme estar al día, investigar y conocer el panorama artístico del momento, también en beneficio de mis alumnos universitarios. Para mí esa combinación entre docencia y crítica de arte me aportó considerables frutos de conocimiento y dominio de la materia

[1] Felipe María Garín y Ortíz de Taranco, Valencia, 1908-2005. Fue durante años Presidente de la Real Academia de Bellas Artes de San Carlos, Director de la Escuela de Bellas Artes de Valencia así como también del Museo de Bellas Artes Valencia. Históricamente eran tres cargos, a menudo, coincidentes, ya que Escuela y Museo tenían sus raíces en la propia Academia.

impartida, con su explicable eco sociocultural, al participar además, con cierta asiduidad, en los medios de comunicación.

Por otra parte, es importante tener en cuenta, para comprender el peso de la figura del profesor Garín Ortiz de Taranco, que todavía era considerable durante esos años, y más aún históricamente lo había sido (el hecho de ocupar la Presidencia) desde el siglo XVIII, como hemos ya sugerido. Efectivamente, ser Presidente de la Academia lo era prácticamente todo en el contexto artístico valenciano: controlaba la Escuela y el Museo, asesoraba e informaba los proyectos oficiales que tuvieran que ver con el patrimonio artístico y su ampliación o mantenimiento... Hoy, afortunadamente, ya ha cambiado todo, en ese sentido. Por tanto me siento plenamente libre para opinar y ejercer mis responsabilidades. Fue además el profesor Felipe Garín quien me informó que había salido un decreto por el cual iba a darse el salto de Escuelas de Bellas Artes a Facultades y estuvimos hablando sobre el tema e intercambiando opiniones al respecto.



2. Felipe María Garín y Ortíz de Taranco. Imagen procedente de El Levante. http://www.levante-emv.com/cultura/2008/04/08/cultura-erudito-arte-valenciano/430163.html

Tal como acabamos de subrayar, hacía más de una década que, por mi parte, había ejercido como profesor, impartiendo distintas asignaturas tanto en la Universidad de Valencia (UV) como en la hoy ya conocida como Universidad Politécnica de Valencia (UPV). Al regresar de la Complutense, la tesitura en la que me encontraba me determinó, con mucha fuerza, a crear el Departamento de Estética en la Facultad de Filosofía y a colaborar asimismo en la constitución de la Asociación Valenciana de Crítica de Arte (AVCA) junto con Vicente Aguilera Cerni y una serie de amigos y colaboradores comunes. No es un detalle sin importancia; hay que recordar que hasta entonces la Estética no era más que una asignatura aislada y suelta, más bien especulativa. Imaginad el esfuerzo llevado a cabo, desde esos primeros pasos germinales, hasta que logramos tener incluso nueve profesores con exclusiva en el departamento, vinculados a facultades distintas. Vi muy claro que era necesario hacer pactos con la nueva Facultad de Bellas Artes para los estudios de doctorado, también con Historia del Arte, con Arquitectura y con Filología (Sección de Cine, Radio y TV). Pero eso vendría ya después y, como decía, mi relación con la Academia era algo distante todavía.

Fueron concretamente dos hechos los que acabarían implicándome ineludiblemente en la situación que comentamos. En primer lugar quiero recordar que el profesor Ricardo Marín[2] reforzó mi interés por la docencia e investigación artística, al alentarme al acercamiento al dominio de la creatividad, como veremos. En efecto, además de las asignaturas que me encontraba impartiendo estaba cursando, por mi cuenta, la especialidad de Pedagogía -creo que me faltó tan sólo un par de asignaturas-, aunque también he de decir que no me he dedicado nunca a ello. Ciertamente, en ese contexto abierto de posibilidades, me atrajo de una manera especial el tema de la docencia artística y la investigación sobre ese ámbito, que no existía en nuestra especialidad filosófica ni en humanidades en general; sí que había una asignatura de educación artística en la Escuela de Bellas Artes y también se abordaban tales cuestiones en Magisterio, con sus responsables había tenido algunos contactos a través de alguna profesora, que se jubiló de inmediato.

En realidad, siempre me ha dejado perplejo el hecho de que no haya una disciplina en la Facultad de Bellas Artes de Valencia que abordará este asunto, aunque tampoco la hay en las especialidades de Filosofía, ni en Psicología, ni en Historia del Arte... Lamentablemente, esa capacidad didáctica de la pedagogía artística y estética se le presupone al docente en estos ámbitos y en cualesquiera. Creo recordar que hice Pedagogía, en paralelo a mi actividad como profesor, aconsejado por el profesor Ricardo

[2] Ricardo Marín Ibáñez, Cheste, Valencia, 1922-1999. Catedrático de Pedagogía de la Universitat de València realizó grandes contribuciones a su campo, entre ellas haber fundado el Institut de Creativitat e Innovacions Educatives en la Universitat de València-Estudi General, también el Institut de Ciències de l´Educació de la Universitat Politécnica de València, o la revista pionera *Innovación creadora* (1975-1986).

Marín porque él quería que me hiciera cargo de determinadas responsabilidades de la Universidad Laboral de Cheste, aunque yo pensaba que aquello más que acercarme me alejaba de los objetivos profesionales [...]

Digo todo esto porque precisamente el profesor Marín, Decano entonces de la Facultad, estaba en Sudamérica cuando se reunió la Junta de Gobierno; por mi parte, yo iba representando al centro, como Secretario de Filosofía, y constaté que en la orden del día venía el estudio de la petición oficial de la nueva Facultad de Bellas Artes (recién transformada ya de Escuela en Facultad) de incorporarse a la Universitat de València-Estudi General, como un centro más, algo que me pareció personalmente estupendo, pues se hallaba precisamente en la línea de mis proyectos de solidificar y ampliar el Área de conocimiento que coordinaba de Estética y Teoría de las Artes, en el marco valenciano. Lo que yo no podía imaginarme, era efectivamente que aquella votación iba a ser resuelta, de manera rápida, en contra de mis expectativas, casi de forma unánime. No me lo podía explicar realmente; estaba claro que el tema ya se había estudiado previamente con detenimiento y estaba acordada la decisión; había a priori una especie de temor y desconfianza con la investigación artística y sus particularidades, algo que volvería a repetirse de nuevo, poco después, con la música. Este es el perfil del momento; no estoy diciendo nada que no ocurriera. Quienes participaron en esa Junta es algo que se puede constatar; basta con consultar los periodos a los que me refiero. Salvo dos o tres personas que levantamos la mano para opinar, más de veinte se opusieron a esa aprobación de manera rotunda. Nadie apostaba por esta incorporación universitaria. Yo no sé si la propia Facultad de Bellas Artes se encontraba insegura, o los músicos, o tal vez los dos bloques no argumentaron debidamente sus peticiones iniciales. Pero los resultados fueron esos. Mi decepción aún hoy la siento viva.

Cuando la Universidad Politécnica de Valencia arrancó era el año 1968-69 y se hallaba centrada físicamente en el entonces edificio de Agrónomos, en la avenida Blasco Ibáñez. (Hoy Facultad de Psicología). Pero su ritmo de crecimiento se intensificó muchísimo, tanto es así que pienso que el hecho de que la Universidad de Valencia rechazara la incorporación de la Facultad de Bellas Artes acabó beneficiándola y decantándola para que eligiera incorporarse a la Politécnica, aun cuando aquella decisión fuera bastante discutida. Fíjate el azar de aquel contexto de intensos cambios y decisiones sobrevenidas y hasta repentizadas lo que puede hacer... Desde mi condición entonces de profesor en ambas universidades -una situación en la que considero que he sido bien tratado, haciéndome sentir en cualquiera de las dos contextos como en mi propia casa- yo me hubiese sentido feliz de haberme podido encargar “interuniversitariamente” de esas áreas, siempre que hubiera sido efectivamente posible; el creciente departamento de Estética y Teoría de las Artes podría haberse responsabilizado de todo, ya con carácter interuniversitario. Sin embargo la escuela se incorporó a la UPV.

Tal había sido mi entusiasmo en ese deseo de unificación, durante el periodo, que personalmente fui a hablar, en su momento, con el Director de la Escuela Superior de Arquitectura para asumir, si era posible, las materias correspondientes, que habían quedado disponibles, con el fin de propiciar, con la incorporación asimismo de tal Escuela Superior de Arquitectura oficialmente a la Universidad Politécnica, un Área global para la Estética y las artes plásticas en general, desde la filosofía. Recuerdo perfectamente las conversaciones mantenidas con estudiantes de arquitectura, en tal sentido, siendo Director del Colegio Mayor San Vicente Ferrer de Valencia, hacia finales de los sesenta y principios de los setenta, llegando a firmar, incluso, la solicitud de presentación a la oposición de la cátedra de Estética y Composición, por mi parte, pensando obsesivamente en ese proyecto ambicioso, que luego quedo cercenado, por toda una cadena de hechos. Años después, cuando se convocaron las plazas a las cátedras de Estética de Arquitectura los firmantes éramos Rubert de Ventós, Simón Marchán y yo mismo. Personalmente ya había optado, entonces, por circunscribirme decididamente a la filosofía y las humanidades, al no ser viable aquel deseo unificador (que desde la filosofía postulaba proyectarse sobre la Arquitectura y las Artes Plásticas, igual que lo estaba haciendo sobre las Artes Visuales y las Humanidades). Ellos dos, lamentando mi decisión, pues las plazas convocadas entonces eran tres, se incorporaron a sus respectivas cátedras de arquitectura, para --bastantes años después-- abandonarlas y regresar al socaire de la filosofía de nuevo. Sobre el tema en cuestión hablé con ellos luego reiteradamente. Soy de la opinión que sólo un proyecto como el soñado por mí podía consolidar la conexión *a tres bandas* entre la filosofía, la estética y el dominio operativo correspondiente, fuese éste la arquitectura, las artes plásticas, las artes visuales, las humanidades (poesía, literatura, historia del arte…). De nuevo, años después otros ensayos como el de Eugenio Trías o Félix de Azúa de incorporarse a la docencia de la Estética de la especialidad de Arquitectura también, tras ganar sus cátedras, se han visto afectados por el síndrome del retorno a la filosofía. También la plaza de Estética de Ingeniería en la Escuela Superior de Ingenieros de Caminos, desempeñada por José Antonio Fernández Ordóñez en Madrid ha pasado a mejor vida. Muchas veces lo hablé directamente con él, pues éramos amigos ¿Quién tenía razón, en el sueño del proyecto, a tres bandas, como plataforma fundamental, para consolidar tal interdisciplinaridad? Quizás el lugar que ha podido retomar tal antorcha sea actualmente, en la universidad de Salamanca, el grupo potenciado por José Luis Molinuevo, con quien también sostuve, en su momento, largas conversaciones sobre el tema, que mantiene esa dinámica vinculación, a tres bandas, entre filosofía, estética y el dominio operativo respectivo de las artes plásticas y las artes visuales, añadiéndose incluso el dominio de la música, a través de un grupo potente de profesores e investigadores. Siempre mantuve, e insisto, que la investigación --en estos dominios que nos ocupan-- debe ser, por una parte intensamente interdisciplinar en sus contextualizaciones y enfoques globales y, por otra,

decididamente específica y concreta en sus aplicaciones a los dominios operativos determinados. La fórmula de armonizar ambas vertientes es, para mí, tan imprescindible como viable. Tiempo al tiempo. La máxima especialización y la suma contextualidad interdisciplinar aseguran, en su simultaneidad y diálogos continuos, los mejores resultados y la más intensa actualidad. Apertura relacional y exhaustividad específica son dos parámetros que en cada momento necesitan activarse. Esa es su historia.

Curiosamente, volviendo a nuestros corderos, en aquella coyuntura de la incorporación de la Facultad de Bellas Artes a la Universidad Politécnica de Valencia, he de decir que no nos dimos por vencidos plenamente, ni unos ni otros, ya que poco tiempo después firmamos –entre el Departamento de Estética y Teoría de las Artes de la Facultad de Filosofia y la Facultad de Bellas Artes-- un convenio de estudios de tercer ciclo, a través del cual fuimos, durante al menos quince años, profesores de Bellas Artes para la UPV y a la inversa, toda una serie de profesores de Bellas Artes impartían docencias concretas a filósofos interesados en tales dominios. Sin duda, algo inusitado, que dio sus frutos. ¿Cuántos profesores de Bellas Artes son filósofos o historiadores? Tal intercambio también beneficiaba a los alumnos, por parte de las dos universidades. Algunos han seguido, luego, otras especialidades, como cruzamiento de oportunidades e intereses. Fue una solución que funcionó muy bien hasta que finalmente tuvimos que independizarnos, al hilo de los nuevos planes de estudios, ya en las proximidades del nuevo siglo. Curiosamente, tales convenios de colaboración con Bellas Artes, no atrajeron a la Facultad de Historia del Arte, ni siquiera cuando sólo era departamento. Esta es para mí la primera anécdota significativa, justificando la historia de tal acercamiento y de preocupaciones cruzadas por la interdisciplinaridad. Y los hechos han podido constatarlo, hasta hoy mismo. Ayer, sin ir más lejos, estuve presidiendo una tesis doctoral en el Departamento de Escultura de la Facultad de Bellas Artes (*La Escultura y el Vacío*).

La segunda anécdota, a la que me refería, se ciñe también a otra problemática que a muy distintos niveles representaba asimismo la conversión de las Escuelas de Bellas Artes en Facultades, en el caso valenciano, como ya hemos visto, gracias a la disponibilidad y mediación de la UPV. Insisto que, a la larga, ha sido una buena jugada, que ha facilitado su vinculación a vertientes de investigación, medios y recursos tecnológicos que entonces no podía ni ser imaginados. También el desarrollo de las nuevas orientaciones de la excelencia y cualificación de las especialidades les han favorecido y han colocado a la Faculta de Bellas Artes de Valencia a niveles internacionales destacados. Mis mejores felicitaciones, por ese impulso creciente dado a la investigación, la creatividad, la aplicación tecnológica, los intercambios internacionales, los resultados excelentes obtenidos en los rendimientos personales, de grupo, de departamentos o de especialidades, medidos por las agencias encargadas al efecto. Nada de todo ello es fácil,

pero se han sabido organizar equipos de trabajo adecuados, abrir especialidades nuevas en las secciones tradicionales, pero con perfiles diferenciados y metas de alta valoración. De hecho, creo que ha sido un esfuerzo mancomunado entre profesores, alumnos, investigadores, grupos directivos y responsables departamentales. Se ha producido, considero, un buen relevo generacional. Se ha sabido asegurar la continuidad entre los primeros pasos y los siguientes, siempre auspiciando metas cada vez más ambiciosas. Yo he podido constatarlo desde fuera y corroborarlo desde dentro y comparando con el rendimiento de otras facultades de las mismas áreas que tan a menudo he visitado.

Pero si retornamos las coordenadas de aquella concreta coyuntura histórica, recién refrendada la incorporación de la Facultad de Bellas Artes a la UPV, podemos preguntarnos: ¿qué referencias aportaba y tenía la vieja escuela en el puntual ámbito universitario del momento, hacia dónde mirar, con qué vecinos contar y colaborar? De hecho, yo era entonces ya también profesor de aquella universidad, concretamente ejercía en Escuelas Superiores distintas, y la verdad es que --dadas mis especialidades-- era lógico que me preocupara y atrajera aquella nueva aventura. Efectivamente tenía alumnos en Ingeniería o Arquitectura que luego se pasaron a Bellas Artes. Algunos son hoy catedráticos de la misma Facultad y amigos. Pues bien, en ese contexto de transición, dudas, estudio de posibilidades y búsquedas de afinidades electivas, fueron viniendo --primero en cuanta gotas y luego en comandita-- una serie de personas al Departamento de Estética de Filosofía para hablar conmigo, saber mi opinión y que, de alguna forma, hiciera de enlace colaborador de cara al futuro de la investigación que buscaban y querían. El primer paso siempre era la realización de la tesis doctoral, que necesitaban lógicamente para solidificar su postura futura en la propia facultad, de cara a sus titulaciones, oposiciones y plazas. Era claro que el conjunto de la “nueva” Facultad necesitaba normalizarse en su carácter universitario, ya que la estricta firma de un decreto y el establecimiento de un convenio de integración sólo significan la parte visible del iceberg.

La verdad es que la cuestión me atraía y estaba plenamente en la línea de mis preocupaciones e intereses interdisciplinares, que ya hemos comentado. No tardé, pues, en asumir, a nivel personal, la dirección de las tesis de muchos de los que serían pronto los catedráticos del momento: Ramón de Soto, Facundo Tomás, Ángeles Marco, José María Yturralde, Pablo Ramírez, Rafael Calduch, Natividad Navalón, José Miguel García Cortés, José Vivó, etc. y otras personas vinculadas a la Escuela Superior de Arquitectura como Ángela García y Concha de Soto entre otras. Todo aquello me hizo comprometerme al máximo con el centro: tribunales, jurados, amistad... Por lo tanto, me encontré y por muchos años en primera línea; bien es cierto que luego, como sincero reconocimiento, se me dio la Medalla de la Facultad de Bellas Artes; (curiosamente mucho antes de que se me entregara también la de la Facultad de Filosofía, que lo ha sido recientemente). E incluso diez

años después se me dio una segunda medalla por parte de la misma Facultad de Bellas Artes, en este caso, por el atractivo y eficaz proyecto conjunto que fue el MuVIM, aunque lamentablemente, sólo dos meses después de aquel oficial reconocimiento público, me vi obligado a dimitir de aquella tarea directiva, en la que tanta ilusión y entrega había puesto, por intentar someter a censura y expurgar una de las exposiciones fotográficas programadas. Era algo que, lógicamente, no podía aceptar, por muchas presiones que recibiera. Aquel *dictum* de *Nulla aesthetica sine ethica* era para mí una especie de precepto, que marcaba una línea roja infranqueable. Hace poco, en un acto de presentación, llevado a cabo en una institución universitaria de Barcelona, se dio por hecho y así se dijo, que la Medalla de la Facultad de Bellas Artes me la había entregado por la resuelta postura de enfrentarme a la censura institucional y dimitir, precisamente en el acto público de la inauguración de un Congreso Internacional, lo cual disparó asimismo la noticia, junto al hecho específico de que se tratara, ni más ni menos, de la muestra de fotografía auspiciada anualmente por la Unión de Periodistas. Tuve que aclarar que no era así y subrayar que se me había entregado precisamente por las cotas de eficacia y calidad logradas en el funcionamiento del MuVIM, durante los seis años en que mantuve la dirección del centro.

En una rueda de prensa durante los días de dimisión por la censura. Imagen procedente de El Mundo:

http://www.elmundo.es/elmundo/2010/03/12/valencia/1268406288.html

Ciertamente, vuestra facultad ha tenido siempre mucha sensibilidad hacia mí y yo he tratado siempre de corresponder. ¿Tú sabes la comodidad y satisfacción que es para mí ir a la facultad y ver que las personas a las que les dirigí la tesis son ahora catedráticos o directores de departamento? He llegado a perder la cuenta de las tesis que habré dirigido y las que habré presidido. Por lo tanto, os podréis imaginar a la cantidad de debates y de discusiones a los que --por ceñirme al tema que nos ocupa, tanto en el ámbito de las bellas artes como en el de la música-- he asistido y en los que he participado sobre el tema de la investigación, en estos precisos dominios. Incluso, tengo el orgullo de que un antiguo alumno mío, Ricardo Marín Viadel (hijo del anterior profesor y amigo, citado más arriba) de la Facultad de Bellas Artes Alonso Cano de la Universidad de Granada, ha publicado varios libros sobre este mismo tema; estudió conmigo y fue asimismo profesor ayudante del Departamento de Estética, le dirigí también la tesis doctoral hasta que desarrolló ya su propia carrera universitaria en la especialidad de Pedagogía del Arte, dentro Bellas Artes.

De manera que ese enlace y preocupación entre metodología de investigación y filosofía, en mi entorno, permítaseme que insista, ha existido siempre. No en vano, durante años, fui miembro activo del Departamento de Metodología y Filosofía de la Ciencia, en el que realicé mi Tesina sobre "Las relaciones entre Arte y Ciencia en el pensamiento de György Lukács", con premio extraordinario. En esa línea, acabamos de publicar hace sólo unos meses, un libro que acaba de presentarse y que se titula *La investigación actual en Bellas Artes,* coordinado simultáneamente por el prof. Ricardo Forriols y por mí. Igual que, hace un año, hicimos lo propio con otra publicación titulada *Investigar en los dominios de la música*, volumen coordinado por la entonces Directora del Instituto Superior de Enseñanzas Artísticas y por mí. Como ves, estamos aún en el tajo, por fortuna.

Estas han sido las dos anécdotas con las que he tratado de ilustrar algunos de los pasos dados, siempre colectivamente, dentro del devenir histórico de la investigación y de la docencia artística. Una experiencia que, al menos en el reciente contexto valenciano, surge tras estos recién comentados esfuerzos compartidos, de la inquietud de unas generaciones sumamente activas y comprometidas y de las preguntas que nos hacíamos unos y otros sobre tal realidad y su futuro. Y personalmente me vi involucrado en esa pregunta: ¿por dónde se trata de conducir la investigación en bellas artes? porque era muy consciente de que no podíamos arriesgarnos, quienes nos acercábamos a esa tarea de dirigir investigaciones, a imponer exclusivamente --a la nueva facultad-- parámetros de investigación de tipo histórico o teórico propios y provenientes de otros contestos. Estética, Teoría del Arte e Historia del Arte podían funcionar como para-rayos oportunos en aquellas circunstancias. Pero no en modelos determinantes en el nuevo

contexto que comenzaba a desarrollarse. Sin duda, era la posible y socorrida tentación de muchos de quienes venía a solicitar ayuda y respaldo. El riesgo pero era querer imitar la metodología ajena. Y yo les decía que así no podía ser. "Claro que podéis trabajar en Bellas Artes sobre parámetros de historia y de teoría, pero hay que buscar, ante todo, perfiles adecuados". Y volvimos a contracorriente para buscar la especificidad metodológica que podía serles adecuada, según los temas propuestos, cuando casi nadie entonces hablaba ya de especificidad, porque se daban ya otros parámetros interdisciplinares, atractivos ciertamente para la extrapolación. Sin embargo, a nivel metodológico, sí que comenzó a buscarse la aconsejada especificidad diferenciadora de procedimientos, campos u objetivos, siempre según los estados de las cuestiones abordadas.

Puntualmente, acabo de volver de presidir una tesis en la Universidad de Granada y en la discusión de la tesis –*Pintura y Poesía*-- ha vuelto a salir el tema de la diferenciación investigadora en el marco de las artes. Sin duda, es un tema eternamente pendiente. He venido asimismo del País Vasco –*Oteiza y el proyecto arquitectónico de la Alhondiga*-- y también de Barcelona –*Arte, diáspora y esfera pública*-- e ídem. Tres facultades. Cada una de ellas en una punta diferente de España, con ambiciones investigadoras paralelas y evidentemente los mismo problemas de fondo.

Os voy a exponer dos anécdotas recientes, tomadas precisamente de entre estos tribunales de tesis, para que podáis ver con más claridad hasta qué extremos se trata todavía de una cuestión candente y en cierta medida no resuelta, la de la especificidad metodológica de las investigaciones en Bellas Artes, en la que intervienen incluso cuestiones estrictamente burocráticas. En el caso del País Vasco, la tesis se centraba sobre un polémico proyecto de Jorge Oteiza para la transformación de la Alhóndiga de Bilbao**,** un proyecto que no se llevó a cabo, pero del cual quedó suficiente material disponible como para que diera pie para elaborar la investigación propia de una tesis. Para su defensa yo plantee que me parecía oportuno que se leyera la tesis en la misma Alhóndiga, remodelada al fin según otro proyecto; sugerí que se colocaran *in situ* las sillas y allí mismo tuviera lugar la defensa, en plena ciudad; eso permitiría comprender mucho mejor el proyecto, la intención del artista y se entendería directamente, por los asistentes, el trabajo del doctorando, en lugar de hacerlo a 40 kilómetros de la ciudad, donde se halla precisamente ubicada la Facultad de Bellas Artes en el Campus. Pues, con sorpresa mía y de la mayoría del tribunal e implicados, no lo autorizaron, porque suponía alterar las pautas arbitradas para las lecturas de las tesis. Y yo, naturalmente, insistí en que quería ver la Alhóndiga y conocer cuál había sido la solución alternativa arbitrada, para así poder comprender mejor también las claves y el alcance de la tesis. Finalmente no fue posible, si bien al menos sí que pudimos visitarla previamente. Pero fijaos qué poca flexibilidad se mantiene aún en tono a estas investigaciones. La metodología clave hubiese sido comparar una estrategia que no se llegó a hacer, con la

que otro arquitecto y otro equipo sí hizo. Había muchas claves entrecruzadas, que me hubiera interesado desmadejar lo más posible. Políticamente fue, en aquel momento, un asunto de peso, que incluso se reflejó en la lectura misma de la tesis, puesto que allí mismo quedaron reunidos tanto los políticos que se opusieron al proyecto de Oteiza, en su momento, como los que lo apoyaron; la lectura quedó enormemente politizada. Es así. Y me consta que muchos asistentes vieron en todo aquello un afán de controlar los efectos del tema sobre la actualidad. Puedo asegurar que no fue así, al menos por mi parte.

Saltemos ahora a Granada. El tema era la relación entre poesía y pintura. La propia autora de la tesis había generado una parte práctica del trabajo produciendo obra y había aprovechado para mostrarla, como parte práctica de la investigación. Con tal fin dispuso de una de las mejores salas de exposiciones de Granada, la Sala del Centro Cultural de Santa Fe, una sala inmensa y perfectamente dotada. La estrategia operativa de la mitad de la tesis era la aplicación de los juegos de lectura poética en vistas a su utilización para la realización de las pinturas. Había, pues, una parte práctica muy relevante, como aplicación del apartado teórico e histórico. Tal performatividad me interesó ampliamente, desde el momento en que el volumen llegó a mi poder. Solicité, en consecuencia, que la tesis pudiera leerse no en la Facultad sita en Granada ciudad, sino en la Sala de Santa Fe, distante lo suficiente, y que contaba con adecuados salones de actos y medios audiovisuales. Quería ver las obras *in situ,* no sólo reproducidas en el volumen. Había una parte histórica y teórica, claro, pero también había que considerar la parte práctica, poder estimarla y ponderar sus claves y ejecución. No es lo mismo ver las fotos, que las propias obras colgadas coincidiendo además la exposición *ad hoc*, con la lectura de la tesis. Tampoco fue posible hacer la lectura fuera de la Universidad, por estrictos motivos burocráticos. Se perdió, pues, una ocasión única. Conseguí, eso sí, que se aplazara unas horas la lectura de la tesis para que, durante ese tiempo, el tribunal pudiese visitar la exposición, tomar nota, intercambiar opiniones. Pero sin la presencia de la autora. Sigo, aún hoy, perplejo ante tales hechos. ¿Dónde está la metodología especial de la investigación, que se trató tanto de definir y por la que se luchó desde aquel momento del paso de las Escuelas en Facultades, si no se aportan las estrategias mínimas para fomentarla?

No se trata tampoco de impetrar una especialidad única y totalmente diferenciadora. Siempre he dicho que se puede mantener el principio de que la especificidad metodológica está presente en todas las ramas; como lo está también en Medicina o en Física o en Antropología. Cada ámbito es distinto y debe serlo. Pues en el contexto del arte también debe exigirse una aplicación distintiva, por necesidades del guión, no por mero principio diferenciador a ultranza. ¿O es que la creación artística desciende románticamente de alguna genialidad? Cada acción, cada investigación, cada trabajo tiene su

metodología específica adecuada para sus preguntas específicas. Claro que hay tipos e intercambios distintos, claro que hay contaminaciones plurales, pero yo creo que la pregunta metodológica básica postuladora de perfiles adecuados y específicos debe de ir más allá de la mera postulación de interdisciplinariedad, que tanto agrada a la reflexión estética, como común denominador. Creo que hay que buscar la identidad respectiva, dentro del marco interdisciplinar, con el diálogo de las materias pero siempre con la óptica diferenciadora considerada necesaria.

La clave está en responder a preguntas formuladas desde cruzamientos de distintas disciplinas pero a partir del dominio propio, desde el espacio definido como característico. Esa metodología es heterogénea, en cada caso, en la medida en que procede habitualmente de visiones distintas. Por lo tanto quiero saltar desde la identidad a la contaminación sin ninguna mala conciencia. Pero fijaos que cuando hablo de metodología estoy exigiendo de alguna manera que una tesis, que una investigación pueda leerse, estructurarse, articularse, validarse, aplicarse y defenderse fuera, si es necesario, de su ámbito tradicional. No sólo hay que considerar y atender a las distintas clasificaciones metodológicas; también deben cuidadosamente distinguirse y fragmentarse los pautados momentos de su aplicación.

Antes, como de pasada, he subrayado -es una estrategia personal-, el *momento crítico,* es decir, la actividad crítica del que mira, del que escribe, del que construye y crea; no es una actividad aislada, junto al momento crítico, que para mí es el último y es el que hace la cosecha de los momentos anteriores, está asimismo instalado el *momento histórico*. Si tú, como investigador, estás trabajando sobre un tema, tienes que ver y saber quiénes han trabajado antes que tú ese tema, qué influencias tiene, en qué río viajas, en qué piedras del camino te estás dando golpes; hay toda una geografía a considerar y visitar de ese momento histórico. Por lo tanto, el momento histórico, diferenciador de la existencia concreta y del panorama es el clavo ardiendo que tú pones para poder subir y trepar por una pared lisa que investigas. Pero es que el otro gancho, el otro clavo para trepar, es el *momento teórico*. ¿Cuál es la clave normativa que está detrás de este quehacer? Naturalmente cada modo de hacer tiene una poética distinta que hay que rastrear en la propia práctica; y habrá que hablar con el propio artista para que sea él quien cuente sus problemas, inquietudes y dificultades, pero que sobre todo tendrá que penetrar el investigador en la propia obra. Quien detecta las claves de la poética es sobre todo la obra misma; es el lienzo, son los materiales, es el tratamiento, es la concepción, es la técnica aplicada, sus estrategias y recursos.. Pero ese *momento técnico* deberá estar junto al teórico y junto al histórico, posibilitando el momento crítico que es, como acabamos de decir, el de la cosecha definitiva y aporta la última cota investigadora. El crítico poco podrá hacer si no pasa su mirada por el momento teórico. ¿Cómo va a hablar un crítico sobre el grabado si no conoce, por ejemplo, las modalidades de grabado, si no sabe reconocer qué

tipos de grabados hay? No ya para analizar, sino sencillamente para conocer su versatilidad y sus posibilidades. Me encanta hablar de metodología, pero ésta debe adecuarse a los momentos distintos por los que atraviesa el camino. Cada investigación tiene --junto a sus contenidos, su objetivo, metodología, intereses y finalidades-- su *tempus* y su *locus.* E insisto, el momento técnico es vital, pero como también lo son, mutatis mutandis, el histórico, teórico y el crítico. Precisamente de la armonización diferenciadora de todos ellos es de donde nace, arranca y se desarrolla la especificidad contextualizante de cada investigación.

-¿Podríamos, por tanto, afirmar que la metodología de investigación en Bellas Artes presenta un carácter situacional?

Siempre y en todos los ámbitos se perfila así. Como en la vida misma. Sin esa atención situacional no haremos sino aplicar ciegamente y de manera fija unos principios, como si la realidad no variara a cada paso, manteniendo sus raíces. Aun cuando haya una escuela metodológica de fuerte influencia, como lo fue hace unos años, por poner un ejemplo, el momento iconológico e iconográfico en la relación entre las facultades de filosofía y las de historia del arte, siempre hay que estar alerta para no caer en un marcado reduccionismo monotemático; todo quedó tamizado bajo esta óptica, pero posteriormente se debilitó tal estrategia hasta extinguirse, por agotamiento. No es aconsejable potenciar exclusivamente una metodología, ni siquiera porque el catedrático de turno así lo decida o le convenga aplicarlo así. Todo método lleva consigo su propia historicidad. Estamos obsesionados hoy por buscar nuestro propio paisaje. El riesgo está en creer que, una vez descubierto, ya es eterno. Permitidme una analogía, que no sé si será excesivamente polémica. Me atrevería a decir que el mérito de nuestra transición política estuvo en contrastar capacidades diferentes para perfilar una constitución, como vía metodológica de instaurar un contenido útil, eficaz, pactado y discutido en la Carta Magna, para lograr una constancia y duración en sus aportes y soluciones. El riesgo se ha descubierto décadas después, cuando nos hemos topado, pasados 35 años, con que la propia constitución no tenía prevista en su historicidad metodológica, los pasos a dar para seguir actualizando y dando vida a su vigencia adaptativa. Parece que inamovilidad y eternidad son los candados máximos, que se confunden con solidez y coherencia. Hasta la eternidad tiene su historia.

Tantas tesis que he dirigido, muchísimas, cerca de un centenar, y a nadie he obligado a que adoptara nunca, por ejemplo, una metodología estructuralista, fenomenológica, analítica, marxista… por el hecho de que yo en ese momento estuviese practicándolas en mis trabajos. Me parece una barbaridad absoluta aplicar ciegamente un modelo. Puedo aconsejar, sugerir, pero sin olvidar jamás que no toda estrategia es válida en todo momento,

dependerá de quien esté andando el camino, de qué sendero se trate de recorrer y cuáles sean las alforjas con las que viaje o hacia dónde me interese dirigir los pasos.

-**Entendemos entonces que debe darse un mínimo de empatía entre el investigador y su objeto de estudio.**

Totalmente. Con su objeto de estudio convive intensamente el investigador, hasta hacerlo plenamente suyo. Recuerdo a un amigo que investigaba sobre la filosofía de Nicolai Hartmann, allá por los setenta, y nosotros le llamábamos "Hartmann", por su persistente obsesión sobre tal pensador, que le llevaba a deslizarlo en cualesquiera conversaciones. Fue catedrático de filosofía de la naturaleza. Y así podría indicarte miles de casos. Una tesis es como una mochila que te echas a la espalda y que viaja ya contigo año tras año, ya durante parte de tu vida. Desde que vas acercándote al tema, hasta que rastreas la bibliografía y la vas asimilando, no dejas de replantearte desde dónde vas a formular los objetivos, con qué metodologías, que funciones e intereses necesitas subrayar y cuáles son los fines correspondientes. Siempre hay una pregunta pendiente que, en sentido negativo, no dejas de reformularte y que marca las obligadas inquietudes e inseguridades en que te mueves, mientras investigas: ¿Qué me falta? ¿Qué me he perdido? ¿Qué debo de recuperar? Tan importante es ir dando respuestas positivas a nuestras dudas como lo es también eliminar, *pari passu*, las instancias negativas que nos restringen y condicionan, hasta llegar al equilibrio perfecto que supone la ataraxia, la tranquilidad de la llegada a meta del investigador, con las metodologías aplicadas, bien encerradas y amaestradas en la guantera de nuestro vehículo todoterreno.

- **Hablemos desde los hechos. La relación que se establece entre un filósofo del arte o un historiador del arte y su objeto de investigación es una relación con espacios claramente diferenciados porque por más que el historiador de arte o el esteta o el crítico tenga talento para saber elaborar aparatos críticos, teóricos o históricos que logren ampliar nuestro entendimiento sobre ese objeto de investigación, esa misma ampliación no va a cambiar en un sólo ápice la materialidad del objeto, el propio objeto en sí. Eso es un hecho. En las bellas artes esa relación es reversible y porosa porque lo que uno investiga sí que pasa por uno mismo y acaba afectando tanto al sujeto como al objeto. ¿Qué conclusiones podemos extraer de esta especificidad?**

Como hemos estado hablando de metodología fenomenológica voy a hacer una diferenciación fenomenológica muy útil, para abordar precisamente tu pregunta, y que además está históricamente datada.. Se trata de la relevante diferencia establecida entre *objeto artístico* y *objeto estético*. El objeto artístico como tal es la obra de arte. Puede ser un objeto en sí, o puede ser

una performance o una representación teatral, etc. Es decir, aquello que aceptamos como una obra artística en la medida en la que tiene una existencia externa, está ahí. Cuando en los años cincuenta del siglo pasado Mikel Dufrenne hablaba justamente de esto, es curioso, todavía creía en la importancia de la cámara fotográfica como captadora de realidades y como ejemplo determinante que reforzaba aquella mirada objetiva que, al igual que los demás, él quería acuñar sobre el objeto artístico, y decía: si yo tengo una escultura, pongo la cámara fotográfica ante ella y disparo, eso que capta en su *coseidad,* en su *ser en sí,* es el objeto artístico. Hoy no nos parece justamente ése el ejemplo más adecuado, porque yo puedo intervenir y no soy neutral en el uso, enfoque, manipulación, de la cámara en cuestión; pero entiéndase lo que él quería decir escuetamente, como ejemplo paradigmático del objeto artístico captado en su objetividad.

Ya tenemos, pues, el objeto artístico frente a nosotros. Ahora bien, como historiador, como teórico y como crítico, yo puedo preguntarme ¿de qué hablo cuando escribo una crónica sobre la exposición de las obras? ¿Hablo del objeto artístico exclusivamente? ¿Es decir puedo directamente hablar de la obra de arte o de lo que yo capto, veo, toco o escucho de ella? Pasemos entonces, para aclarar tales cuestiones, a la segunda diferenciación. Junto al objeto artístico los fenomenólogos siempre han hablado del objeto estético. El objeto estético es el objeto artístico en cuanto captado por el sujeto; es el resultado del diálogo eficaz entre el objeto artístico y el sujeto. No es que el objeto estético sea algo que subjetivamente se invente el sujeto, no; es fruto directo de un diálogo importante. Por lo tanto, la diferencia entre ambos objetos, *artístico y estético*, no radica en la mera subjetividad *versus* la pura objetividad. Para los fenomenólogos ambos conceptos arrancan de planteamientos objetivistas; el estudio de sus posibles diferencias tienden a la objetividad, porque el sujeto cuando dialoga con la obra da cancha en tal encuentro al objeto artístico, pero también da cabida a su constitución y atiende a su propia formación; todo es fruto de una situación determinada. La situacionalidad de que hablabas también hinca aquí sus raíces fenomenológicas e intencionales **.**

Tal es así, que podemos decir que existen tantos objetos estéticos como distintos momentos contemplativos, de acercamiento a la obra se dan: la misma obra contemplada por mí en un momento no será la misma si la contemplo en otro momento, y por tanto bajo otras circunstancias y condiciones. El diálogo ha variado conmigo y con el entorno mismo. Esa diferencia es fundamental. Se pregunta retóricamente Mikel Dufrenne**:** El crítico, ¿de qué habla? En realidad, no puede hablar sino del objeto estético. Del objeto artístico, en tanto que en sí, no puede hablar. Hará lo posible, al colocarse ante el objeto y describirlo, por identificarse con los resultados de tal diálogo, como fruto de su percepción, su imaginación, su sentimiento, voluntad y entendimiento coadyuvantemente, y, desde esta condición de

síntesis se constituye el objeto estético resultante, siempre en situación. El objeto estético es, pues, fundamental para el contemplador.

El crítico, consecuentemente, comienza su andadura y tarea primero en tanto que contemplador, enfrentándose, pues, al *objeto estético* y partiendo de él; luego pasará asimismo por el filtro activo del historiador y del teórico, sus dos barandillas informativas y analíticas básicas, que aportan datos, en sus afanes de objetividad, en torno al *objeto artístico*; aunque están, de hecho, hablando del *objeto de conocimiento*: tercera modalidad fundamental de esta trilogía de opciones.

Ya tenemos, por tanto, la diversificación de nociones aquí implicada, al objeto artístico, al objeto estético y al objeto de conocimiento. Esa matización es muy importante en la cuestión que estamos abordando. Claro está que si estoy hablando desde la posición específica del historiador o del crítico, no estoy tampoco hablando desde la postura del creador ni de la del estricto espectador. El creador construye su objeto artístico pero esta construcción tiene lugar a través de constantes pasos de objetos estéticos intermedios, de informaciones aportadas desde la historia, la teoría y la crítica, pues a caballo de todos ellos se desplaza en sus informaciones y vivencias mientras investiga y construye sus propuetas.. Y seguro que el objeto de conocimiento está como punta de lanza de aquello que quiere de alguna forma conseguir. Y luego cerrará la última de las miradas como explicación teórica correspondiente... ¿Acaso el creador no tiene también madera de historiador y de teórico? Son actitudes límite, que fácil y cómodamente se solapan e intercambian.

Yo mismo, por ejemplo, cada vez me siento más creador, al elaborar los juegos literarios propios de mis trabajos de investigación. Durante muchísimo tiempo quería –como sujeto concreto-- desaparecer entre las bambalinas de las escenografías frente a las que me movía al estudiar el arte en su globalidad y las manifestaciones artísticas en su concreción; ahora, sin embargo en mis textos, cada vez hablo de mí, de mis experiencias, de mis obsesiones, de esa relación entre el lenguaje, la imagen y el pensamiento, que me rodea intensamente, porque soy consciente de que debo y quiero involucrarme, como sujeto que vive en una época, en el porqué y cómo de las posibles metodologías aplicadas en los estudios de los diferentes momentos estéticos, teóricos, históricos, técnicos y críticos que el arte posibilita. No quiero distanciar ni separar mis actitudes personales de mis preocupaciones, intereses y trabajos. Por eso hablar del arte puede ser –en conjunto-- construir una teoría, a la vez que desarrollar una reflexión crítica, pergeñar una historia, contrastar el estado de las técnicas y fruir experiencias como contemplador.

Pongamos un ejemplo. Refirámonos a la actitud hacia el objeto de conocimiento. Si efectivamente “hablo acerca de” determinada obra como

objeto de conocimiento, estoy de hecho construyendo un objeto, que no es ya precisamente el objeto artístico ni el objeto estético. ¿Quién sería capaz de hablar del objeto artístico, como tal, sin captarlo, entenderlo, decantarlo en el lenguaje? Hubo, en esta línea de cuestiones, una famosa polémica entre el pensador escolástico Etienne Gilson y el fenomenólogo Mikel Dufrenne, a la que quisiera referirme brevemente. Durante los años sesenta participaron en un congreso de estética muy apasionados ambos. Gilson era un esencialista y por lo tanto el objeto artístico lo era todo para él, involucrado directamente en demostrar la objetividad de la belleza que el arte manifiesta. Y Dufrenne**,** por su parte, se inclinaba hacia la prioridad del objeto estético, aunque sin renunciar nunca a la referencia del objeto artístico, como tal. Según él, el despliegue del objeto estético trata precisamente de hacer justicia al objeto artístico. Poco tendría que hacer el objeto artístico si no se convirtiese en objeto estético mediante la experiencia estética del sujeto, frente a él y con él. Cualquier mirada, si es cognoscitiva, estará construyendo el objeto de conocimiento del que se habla. Pues bien, aquella polémica entre ambas figuras históricas de la investigación estética se resumía esquemáticamente contraponiendo dos posturas en un ejemplo. Un escultor realiza una excelente y hermosa escultura mientras viaja en un trasatlántico conocido. Hay un accidente, el paquebote se hunde, la escultura desaparece en los fondos del atlántico norte. ¿Nunca más será vista? No obstante, allí estará durante siglos o para siempre… Para Gilson la belleza estará allí por los siglos, pero existirá, según sus planteamientos esencialistas y objetivistas. Para Dufrenne, si nadie la vuelve a ver, la belleza idealizada por la historia, de hecho no existe. Sólo la relación entre el sujeto observador y el objeto asegura la presencia de la belleza, fenomenológicamente hablando.

¿Tú crees que yo no me he preocupado durante décadas por el hecho de que los profesores, al explicar disciplinas de arte, no hablasen sino frente a las habituales diapositivas? Y eso que ya había sido --tal paso docente audiovisual-- un fuerte adelanto histórico docente. Había que llevar a los alumnos ante las obras, en la medida de lo posible. La experiencia directa es irreemplazable. La belleza del objeto sólo se manifiesta y se da en la reviviscencia concreta de los observadores al relacionarse con la obra misma.

Yo viví una anécdota (otra más que quiero contar) como alumno; se me concedió un premio durante el bachillerato y obtuve un viaje a París, lo que significó muchísimo entonces para mí. Siempre me había atraído visitar Europa, la verdad es que no sé porqué (o sí lo sé), en mi visita al Louvre (inicios de los años sesenta) me atrajo la experiencia de acercarme a ver la escultura egipcia de *El escriba sentado.* Recuerdo bien que en el libro con el que estudiábamos la historia de Egipto contaba con las imágenes de las pirámides, algún templo y también estaba reproducido *El escriba sentado.* Como no había escala de referencia, siempre me había apasionado la monumentalidad (imaginada por mí) de *El escriba sentado,* entre pirámides y

templos, en aquel libro. Cuando fui al Musée du Louvre recuerdo que lo busqué con impaciencia... y cuando finalmente vi aquella pieza pequeña, se me cayó el mundo encima. Me di cuenta que había estado construyendo un objeto estético que nada tenía que ver con el objeto artístico a causa de una falta de información real. Lo mismo había sucedido cuando lo vi en diapositiva en las primeras explicaciones de bachillerato.

De la misma forma, consideremos cuántas generaciones de profesores ni siquiera han podido construir objetos estéticos en sus experiencias, si se han limitado a manipular diapositivas, sin enfrentarse a las obras, ni poder revivirá esas experiencias ante sus alumnos apasionadamente. (La vieja noción de *Ekphrasis*, como descripción verbal de las obras, que tanto atraían a los griegos). A lo sumo, muchos de nuestros profesores de postguerra se limitaban a comentar el objeto artístico referenciado por un crítico. Qué triste. Qué drama no poderles contagiar a nuestros alumnos el objeto estético directamente vivido, al menos con palabras y descripciones intensas, como recomendaban los sofistas en sus ejercicios de retórica.

Aquella escena en el Louvre de un chaval delante de *El escriba sentado* nunca se ha apartado de mi recuerdo. Me quedé acongojado... Y me interesaba ciertamente con total intensidad investigar y vivir todo ese mundo del arte. Por eso comencé a tomar mis decisiones de cara al futuro, a mi futuro. Otra anécdota (encoré une fois). Además de visitar el Louvre quería acercarme igualmente al Musée de l'Homme. Tengo que decir que siempre me he sentido atraído también, de un modo extraordinario, por todo lo antropológico y etnológico; de ahí precisamente mi satisfacción cuando, como director del MuVIM, pude traer al museo la gran exposición de parte de sus fondos. Unos fondos que no habían salido nunca del mismo museo. Aquel chaval soñador, que en su primera visita a París se extasiaba con tantas piezas históricas de la cultura humana, consiguió cumplir plenamente el sueño de su vida, más de medio siglo más tarde, montando en Valencia la exposición histórica más destacada del momento.

De todo esto puede deducirse la importancia que tiene el hecho de ser consciente de que uno puede construir el objeto de conocimiento mediante lecturas, comparaciones, análisis etc. Y cómo se puede, a partir de ilustraciones, documentos e investigaciones, intentar describir el objeto artístico, pero lo que yo puedo contagiar con viveza y flagrancia es el objeto estético, el fruto de ese diálogo de mi experiencia y la realidad vivida. Y en el cual no puedo poner o añadir, sin más, lo que quiera o se me antoje; se trata de un encuentro fructífero y vivaz, cuyos resultados dialogantes siempre son afortunadamente distintos. Y no es fácil de explicar.

El mismo Umberto Eco, no ya desde la fenomenología, sino desde sus planteamientos semióticos, habla precisamente también de esa relación tan particular diciendo que es como cuando yo voy por un camino, lo sigo pero

muevo mis pies por diferentes derroteros y me fijo en aspectos distintos. En tal metáfora, aplicada por Eco, el objeto artístico es el camino que no tengo más remedio que seguir; puedo mirar los márgenes, el paisaje, los detalles, pero no puedo recorrer otros caminos a la vez y en paralelo, sin salirme de éste. Luego el objeto estético no es sólo subjetivo; no puedo dejar caer sobre él y añadirle así cualquier tipo de experiencia; pondré eso sí, en su entorno vivido, toda la riqueza de mi educación, también mi ética correspondiente y desde ese camino podré mirar paisajes circundantes, pero el camino que recorro es, ni más ni menos el que me propone el objeto artístico, como suyo. Se impone sobre mí. No es, pues, el objeto estético algo subjetivo y el objeto artístico algo objetivo. No. Para hablar del objeto artístico --porque cuando hacemos crítica de arte también estamos hablando del objeto estético--, haré, en todo caso, referencias al objeto artístico para graparlo informativamente en el contexto: quizá el verbo sea ese: grapar, sujetar, añadir, coser...

Para hablar exclusivamente del objeto artístico tendría que ser una divinidad rediviva: ¡verlo todo y en todas sus posibilidades reales, tal cual, sin interferencias ni limitaciones! ¡constantemente! Por el contrario, yo, como sujeto, frente al objeto, necesito deambularlo, rodearlo, necesitaría incluso tocarlo en su tridimensionalidad, mientras no me vea el vigilante del museo. El objeto artístico no sería sino la máxima justicia que la acumulación de los distintos objetos estéticos realizarían en sus posibilidades metafísicas acumuladas. Pero humanamente, experiencialmente, lo que da vida al objeto artístico es el objeto estético, los objetos estéticos, sus constantes sumas y acumulaciones...

Pues bien, yo me atrevería a decir que el drama vuestro, como artistas creadores, es exactamente el inverso: en el objeto artístico estáis viviendo, prefigurando, todos los posibles objetos estéticos, imaginables en los distintos momentos. Pero comenzando por vuestras experiencias, por vuestros puntuales objetos estéticos, frutos de vuestros reiterados y pautados acercamientos durante el proceso de creación del objeto artístico. Es un zigzagueo constante; lo nuestro no. Lo nuestro es la alternativa convertida en un diálogo reiterativamente diferente en su posible espontaneidad y riqueza. El objeto artístico no debe ser el diálogo siempre *in fieri*, deber ser el balanceo, o si acaso el intercambio contrastado y constante entre lo que quiere ser la obra y lo que efectivamente está siendo. Y vosotros sois, de hecho, los únicos testigos de esa experiencia investigadora que es --y no puede dejar de ser-- la creación artística.

Sólo, al terminar la obra, el artista mejor que nadie dirá si ésta ha sido lo que quería ser. O no lo ha sido Hay un fenomenólogo italiano, Luigi Pareyson, que diferencia entre *forma formante* y *forma formata*. Entre la forma que se va haciendo a sí misma en el propio hacer, en el respectivo proceso de la experiencia investigadora y creativa, y la forma terminada definitivamente, con toda su carga, tal como ella misma soñaba seguramente en llegar a ser.

Tales son sus encomiables y apasionantes palabras. Así pues, la obra en proceso –*la forma formante*-- no es sino el esfuerzo constante por las posibilidades que tiene, y la obra solamente se puede decir que está terminada cuando ha agotado todas sus variantes y deviene *forma formata.* Tras concluirse la investigación desarrollada por el Artista. Sólo al final de todo su complejo proceso se puede realizar la historia de la obra. Claro que a mí esa metáfora –elegante, rotunda y eficaz-- me recuerda las palabras de Heidegger: sólo en el último momento de la existencia humana –y desde él mismo-- se puede narrar la propia historia del sujeto. Sólo cuando la investigación está acabada, es cuando nace la obra. Mientras que en la experiencia estética del sujeto contemplador, toda ella se transforma en investigación experimental y directa, siempre en camino y siempre inacabada. Nunca la obra se agota de hecho. Siempre está abierta y dispuesta a nuevas lecturas. Aunque se pueda interpretar, como hace el propio Benedetto Croce, la experiencia estética del contemplador como el hecho de revivir siempre e incansablemente –observando por la mirilla de la historia de la creación correspondiente-- el complejo e inagotable proceso de su realización.

Román de la Calle

--Presidente de la Real Academia de Bellas Artes de San Carlos--

SONDA

Investigación y Docencia en Artes y Letras

CRÉDITOS

EDITOR

Guillermo Cano Rojas

EDITOR ADJUNTO

Pablo García Sempere

SECRETARÍA

Carlos Martínez Barragán
Ayelén Ruscica

CONSEJO ASESOR

Román de la Calle
Carlos Blas Galindo Mendoza
José Gijón Puerta
Miguel Molina Alarcón
Tomás Pérez Vejo
Jesús Rubio Lapaz
Francisco Salvador Ventura

CONSEJO CIENTÍFICO INTERNACIONAL

Curtis Bauer
Miguel Dávila
Javier Bello
Marzia Fiorini
Oscar Lapeña
Joao Mascarenas
Mercedes Montoro Araque
Begoña Pozo
Sandra Santana

CONSEJO DE REDACCIÓN

Lucía Ayala
Pilar Cano
Francisco Javier Cano
Andrés Navarro
Joaquín Peña-Toro

DISEÑO Y MAQUETACIÓN

Juan Antonio Cerezuela

EDITORIAL

Asociación de Investigación, Formación y Creatividad (INFOCREA), Granada, España. www.infocrea.org

ISSN: 2254-6073

Diciembre 2012