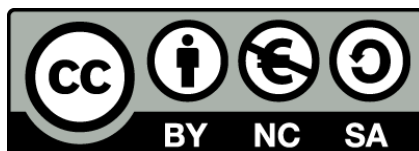




UNIVERSITAT DE
BARCELONA

De qué hablamos cuando hablamos de Proyecto Artístico. Derivas desde los artistas, la institución y el arte contemporáneo

Paola Villanueva González



Aquesta tesi doctoral està subjecta a la llicència **Reconeixement- NoComercial – CompartirIgual 4.0. Espanya de Creative Commons.**

Esta tesis doctoral está sujeta a la licencia **Reconocimiento - NoComercial – CompartirIgual 4.0. España de Creative Commons.**

This doctoral thesis is licensed under the **Creative Commons Attribution-NonCommercial-ShareAlike 4.0. Spain License.**

**De qué hablamos
cuando hablamos
de Proyecto
Artístico. Derivas
desde los artistas, la
institución y el arte
contemporáneo.**

Paola Villanueva González
Fernando Hernández Hernández (dir.)

De qué hablamos cuando hablamos de Proyecto Artístico. Derivas desde los artistas, la institución y el arte contemporáneo.

Paola Villanueva González
Fernando Hernández Hernández (dir.)

Gracias de todo corazón a Fernando, por su generosidad y acompañamiento. A Carla, que tanto me inspira. A Marc, por aguantarme en días inaguantables y apoyarme en todo momento. A mis amigas y amigos Tina, Cris, Helen, Guille y Javi, por quererme, darme cobijo, hacerme la vida más divertida y otras muchas cosas. También a Cami, Mar, Clarissa y Julen, mis joyas del 2011. A Mariana, María Luisa, Dionisio, Mayte, María del Mar y Mercedes, docentes que, desde el bachillerato, el conservatorio y la universidad, me han contagiado su pasión por la enseñanza. A José María, por esas tardes de taller con olor a madera (y con altas dosis de humor y optimismo). A mis compañeras y compañeros del máster y del doctorado, por animar los debates hasta límites insospechados. A Laia, por asesorarme en el diseño de esta tesis, introducirme en nuevos caminos profesionales y hacerlo con mucho cariño. Y, por supuesto, gracias a Daniel, Harley, Irene, Joan, Marta y Pablo, por compartir conmigo sus experiencias desde el compromiso y la honestidad. Y a Oriol, Txuma y Marta, por abrirme las puertas de la Sala d'Art Jove. Sin vosotros, esta tesis no habría sido posible.

Barcelona, enero del 2017

Resumen y palabras clave	10
Presentación. Pasen y lean	13
Intro. El día que acabé de escribir esta tesis	17
Una vida antes del Proyecto	19
Las preguntas y sus transformaciones	29
Una posible ordenación temática	36
Doble entrada: metodologías y contexto	45
El ensamblaje	56
Deriva 1. Mucho más que una sala de exposiciones	67
Un día, una inauguración	69
Aires de cambio	76
Mucho más que una sala de exposiciones	82
La Sala d'Art Jove como espacio para la investigación	90
Algo llamado tutor	96
Llama y corre	103
Deriva 2. Pasando de hacer obra a hacer Proyecto	117
La biblioteca puede ser un lugar mágico	119
Objetivación	127
Desmaterialización	133
Relación	142
Proyección	153

Deriva 3. El Proyecto Artístico en el nuevo espíritu del capitalismo ...	161
Nuevos espíritus	163
“Adaptarse o morir”, variante del refranero popular	171
<i>Application forms</i>	181
La sala transparente	190
No es oro todo lo que reluce	199
Deriva 4. El Proyecto Artístico como espacio para la investigación	209
Qué te preocupa	211
Investigación e investigación artística	217
Procesos, revisiones y palabras	228
Sobre métodos y metodologías	236
Artistas más allá de “lo artístico”	246
Deriva 5. El Proyecto Artístico como dispositivo pedagógico	257
Entrada: texto de bienvenida	259
Pasillo 1: Llars de creació	268
Pasillo 2: De com la línia es va fer recta	277
Sala grande: Cas ober	285
Pasillo 3: De camino a la salida	293
Coda. Por qué esta tesis no tiene un final	303
Referencias	311
Anexos	339

Resumen: *De qué hablamos cuando hablamos de Proyecto Artístico. Derivas desde los artistas, la institución y el arte contemporáneo* es una narrativa parcial y fragmentada en torno a la idea de Proyecto Artístico. A partir de la voz de seis artistas emergentes seleccionados en la convocatoria de la Sala d'Art Jove en el año 2014, exploro distintos sentidos y significados que moldean la praxis del Proyecto Artístico, pensando cómo opera en la práctica de estos artistas en un contexto institucional, qué realidades construye o cómo se construyen los artistas en estas realidades. Esta indagación se organiza en cinco derivas, cada una de las cuales ofrece una posición desde la que mirar la complejidad de este dispositivo social, económico, político o, en definitiva, pedagógico. El foco de esta narrativa reside en las conversaciones con estos artistas, concebidas como espacios flexibles donde se producen las experiencias sobre las que se hilvana el devenir de la investigación. Para dialogar con estas conversaciones y convertirlas en relato, empleo una metodología híbrida que parte de la etnografía, avanza con la investigación narrativa y la Investigación Basada en las Artes, y se ensambla bajo los efectos de una perspectiva postcualitativa de la investigación. Algunos de estos efectos son la apertura a la generación de saberes corporeizados, rizomáticos, nómades, interdisciplinares e inconclusos. Y el rechazo de la universalización del conocimiento, la departamentalización del saber o las teorías estáticas, en este caso, alrededor de este dispositivo pedagógico. Con ello, este estudio trata de funcionar como un Proyecto Artístico en sí mismo, que no se limita al producto o los resultados de la investigación, sino que problematiza y muestra el proceso a través del cual se ha conformado.

Palabras clave: proyecto artístico, investigación postcualitativa, arte emergente, sistema del arte, producción artística, aprendizaje nómade, narrativa corporeizada.

Abstract: *De qué hablamos cuando hablamos de Proyecto Artístico. Derivas desde los artistas, la institución y el arte contemporáneo* is a partial and fragmented narrative about the idea of Artistic Project (AP). Based on six emerging artists' voices, selected under the call for proposals of Sala d'Art Jove in 2014, I explore different meanings that shape the AP praxis. By doing so, I wonder how the AP works in the artists' practice within an institutional context; which realities do the AP constructs; or how the artists are constructed in these realities. The inquiry is organised around five "drifts". Each drift shows a position from which the AP complexity can be seen: as economic, social, political and, ultimately, pedagogical device. The whole story lies on my conversations with the artists, conceived as flexible spaces. In order to dialogue with the experiences arising from the conversations, I use a hybrid methodology. Starting with ethnography, I move on through narrative inquiry and Arts-Based Research (ABR). Finally, the story is assembled under the effects of post-qualitative research methods. Some of these effects take me into a rhizomatic, embodied, nomadic, interdisciplinary and open-ended knowledge. And move me away from universalised and compartmentalised knowledge, as well as static theories around the AP. In this way, this research attempts to work as an AP itself, not limiting the research to the resulting product, but problematising and making visible the process through which the research has been constructed.

Keywords: artistic project, post-qualitative research, emerging art, art system, artistic production, nomadic learning, embodied narrative.

PASEN Y LEAN

Esta historia se concentra en mi trabajo como investigadora en el programa de doctorado *Artes y educación*, entre los años 2012 y 2016, y gira en torno a mi curiosidad por saber de qué hablamos cuando hablamos de Proyecto Artístico¹; una noción clave y recurrente en el sistema profesional del arte contemporáneo y en la vida de los artistas² que se proponen entrar a formar parte de este sistema. Para indagar en esta cuestión, he conversado con Daniel, Harley, Irene, Joan, Marta y Pablo, seis de los artistas seleccionados en la convocatoria pública anual para artistas menores de treinta años de la Sala d'Art Jove, en Barcelona, dentro de la modalidad de creación, en la temporada del 2014. Los proyectos con los que fueron seleccionados son *Anuncia la feina un cop acabada* (Daniel), *El Milagro* (Harley), *Casa Bloc* (Irene), *Viaje al fin del mundo (Cartagena)* (Marta) y *DEF. Diálogos ElectroFlamencos* (Pablo).³ Ellos son los protagonistas de esta historia y en nuestras conversaciones, diecisiete en total, late el corazón de esta investigación.

En estas conversaciones –que mantuve de forma individual entre abril del 2014 y junio del 2015, y que adjunto en los anexos de esta investigación con la ilusión de que despierten la curiosidad de otras personas

1 Utilizo “Proyecto Artístico” en mayúscula para referirme a las realidades que, en el contexto de esta tesis, hemos construido sobre esta noción, facilitando su identificación como el tema de estudio y distinguiendo los sentidos que nosotros le hemos dado a estas palabras respecto a otros sentidos posibles.

2 En esta historia, me referiré al artista, además de como “artista”, con los nombres “productor”, “productor cultural” o “agente cultural”. Utilizando estas palabras como sinónimas, subrayo el polifacetismo del artista que, además de trabajar en la creación de su obra (pensada como un proceso y no únicamente como un producto final), opera como gestor, investigador, educador, divulgador o cualquier trabajo relacionado con la cultura. Siguiendo a Joan Morey, este tipo de artista también se clasifica como el artista “tipo barra (/): Una persona / Múltiples carreras”, un término acuñado por Marci Alboher ante la dificultad de responder a la pregunta “y tú, ¿a qué te dedicas?” (Morey, 2014: 24).

3 A lo largo de la investigación, haré referencia a estos proyectos con distintas finalidades. Se pueden visitar en los siguientes enlaces: Daniel: www.danielmorenoroldan.com; Harley: <https://vimeo.com/127919334>; Irene: <http://www.lafilladelfotografu.com/sculpture/casa-bloc-wip/>; Joan: <http://joanbennassar.com/proyecto/futuro-memories-case-study-calvia-mallorca-2014/>; Marta: <http://mar-tavantartwijk.tumblr.com/viajefindelmundo>; Pablo: <https://vimeo.com/107829026>

para investigar desde ellas– no he buscado crear una definición sobre el Proyecto Artístico. Tampoco he pretendido configurar un manual de uso ni una guía de “buenas prácticas”. Más bien, he tratado de entender, de manera flexible y en continuo movimiento, cómo el Proyecto Artístico funciona, qué efectos produce, qué realidades construye o cómo se construyen los sujetos en estas realidades. Partiendo de las experiencias particulares de estos seis artistas emergentes, el resultado de esta investigación es una narrativa parcial, situada, en proceso, por capas y fragmentada sobre el Proyecto Artístico.

El guión de esta narrativa no estaba definido de antemano, sino que lo he configurado a medida que las conversaciones han tenido lugar: no sabía de qué iba a hablar en esta tesis (cómo iba a hablar del Proyecto Artístico) hasta que no hablé con estos artistas. La historia que resulta es un *collage* y, para ensamblarla, he operado como *bricoleur*. Como tal, me he aproximado a aquellos campos de conocimiento que, por lejanos que me resultaran, me han ayudado a entender y situar los relatos que las voces de estos seis artistas estaban abriendo. Desde esta posición, me he aventurado hacia la interdisciplinariedad y el mestizaje metodológico, borrando las barreras entre el experto y el aprendiz, y trabajando de forma horizontal y colaborativa; una forma de trabajo fuertemente marcada por la impredecibilidad y el aprendizaje a la deriva.

**INTRO.
EL DÍA QUE
ACABÉ DE
ESCRIBIR
ESTA TESIS**

UNA VIDA ANTES DEL PROYECTO

Todo empezó en el 2011, tres años después de acabar Bellas Artes, los estudios de piano en el conservatorio profesional de música y muy cerca de obtener el ya extinto Diploma de Estudios Avanzados (DEA). Aquellos tres años fueron trepidantes. Me sentía imparable. Quería salir a la calle y demostrarle al mundo lo que había aprendido a ser, lo que había aprendido a hacer. Con esta energía, durante estos tres años, realicé un par de exposiciones individuales (y otras tantas colectivas), y recibí algunos premios y becas en el ámbito del grabado y otras artes visuales que me permitieron degustar los beneficios económicos del arte. Viví la experiencia de ser “artista en residencia” en centros de artes gráficas nacionales e internacionales, y me aficioné a asistir a seminarios en la esfera de las artes, las humanidades y las ciencias sociales; incluso me atreví a participar como *speaker* en uno de ellos. Inicié nuevas carreras y me matriculé, primero, en Filosofía y, después, en Antropología Social y Cultural. Duré menos de un trimestre en ambos casos. Eran demasiadas actividades para un día de solo veinticuatro horas.

Desde que acabé la carrera en el 2008, mis ganas de seguir aprendiendo no hacían más que crecer. Eran insaciables. Mi plan era ser una investigadora, artista y profesora universitaria. Una *a/r/tographer* (Springgay, Irwin, Leggo... et al., 2008). Intensos y llenos de aventuras, aquellos tres años también fueron complicados. Los múltiples rechazos de mi solicitud para obtener una beca de investigación predoctoral –junto a la crisis económica que empezaba a azotarnos y a mis ansias de emanciparme sin dejar de estudiar y de producir arte–, me llevaron a una desorientación y frustración como nunca antes las había vivido. Pero no estaba dispuesta a rendirme. Aunque exhausta, con la resaca de esta intensa etapa, mis ansias de seguir aprendiendo no habían decaído, y pensé que cambiar de marco podía ser una forma para recargarme y ver las cosas de otra manera. Me fijé en Barcelona, donde había un máster que parecía interesante. Se trataba del máster *Artes visuales y educación: un enfoque constructorista*. Presenté mi

solicitud y me aceptaron. Pedí un préstamo en el banco e hice la maleta. Me mudé en septiembre.

Con mi mudanza, el año 2011 fue muy especial por tres motivos. Primero, porque había salido de mi zona de confort, dejando el contexto en el que había crecido y en el que me movía con cierta facilidad, estabilidad y protección. Segundo, porque, a raíz de este máster, había entrado en contacto con un marco que desestabilizaría los juicios y prejuicios que traía en mi mochila de viaje; un marco que se presentaba como una oportunidad excelente para seguir aprendiendo desde nuevas perspectivas movilizadoras, y en base a la interdisciplinariedad que estaba persiguiendo desde hacía varios años. Y tercero, porque había encontrado el lugar en el que nacería esta tesis de doctoral, aunque esto aún no lo sabía.

En lo que se refiere al segundo acontecimiento, el inicio de esta pérdida de estabilidad estuvo marcado por el construccionismo social. Este posicionamiento me hizo mirar a mi alrededor de forma desconfiada, reticente y precavida. Me despertó una mirada dispuesta a cuestionar todo aquello que había venido asumiendo como natural, obvio, correcto o evidente (Íñiguez, 2003). Por ser la perspectiva base del curso, tenía sentido que el primer seminario fuera *Introducción a la perspectiva construccionista*, a cargo de Fernando Hernández. Sentí este seminario como un terremoto. De la mano de textos como *Municiones para disidentes. Realidad-Verdad-Política* (Ibáñez, 2001) o *La psicología social en la encrucijada postconstruccionista. Historicidad, subjetividad, performatividad y acción* (Íñiguez, 2003), me adentré en terrenos exóticos y desconocidos. En un primer momento, me impactaron con fuerza dos ideas que determinarían el resto del camino, así como la forma en la que construiría los trabajos correspondientes a cada seminario del máster, mi trabajo final y también esta investigación: la cuestión del dualismo objetividad/subjetividad y la idea “Verdad”, que tenía asociada al rigor académico bajo la influencia de las tradiciones positivistas de investigaciones cuantitativas.

La posición de Ibáñez frente al concepto de objetividad fue el detonante de este primer impacto.¹ Comencé a alejarme de aquellos procesos

1 Según el autor, la objetividad implica lo siguiente: “Que se neutralice cualquier influen-

que “objetivizan” el conocimiento, que despersonalizan los procesos o que eluden a los sujetos en el proceso de generación de saberes. Y opté por distanciarme del legado ideológico de la Modernidad, deslegitimizando la racionalidad científica y apartándome de los cuatro mitos² que, desde la “ideología de la representación”, conforman su pensamiento. A partir de entonces, empecé a asumir la reflexividad³ como un modo de reflexión y acción, y traté de ponerla en práctica en todas las dimensiones de mi vida.

Desde este primer impacto entendí que, adoptando un posicionamiento construccionista, la realidad se aprehende y construye mediante los relatos que hacemos de ella, resultando una realidad versionada y múltiple a partir de nuestras intervenciones, interpretaciones y reapropiaciones. Aprendí que estos relatos suceden dentro de una compleja red de contingencias y de circunstancias, en ocasiones, impredecibles (Gergen, 1996, 2011). E incorporé en mi mochila de viaje la idea de que el contexto, los objetos y los sujetos con los que me cruzaría modificarían mi forma de aprender, de generar conocimiento y de hacer investigación.

Respecto al segundo impacto, en estrecha relación con el primero, comprendí que, deslegitimizando la racionalidad científica, estaba dejando

cia del sujeto productor de conocimientos sobre los conocimientos producidos. Se postula de esta manera una estricta separación, una dicotomía radical entre sujeto y objeto que aparecen, por lo tanto, como los dos polos pre-establecidos, pre-existentes, necesarios ambos a la generación del conocimiento, pero siempre que no se mezclen y se confundan. La estricta dicotomía sujeto-objeto, garantía de la objetividad, conduce a autonomizar el producto, es decir tal o cual conocimiento científico, de sus condiciones particulares de producción” (Ibáñez, 2001: 254).

2 Siguiendo a Ibáñez, estos cuatro mitos son “el mito de la representación”, “el mito del objeto”, “el mito de la realidad independiente” y “el mito de la verdad” (Ibáñez, 2001).

3 La reflexividad es la fuente que alimenta la perspectiva construccionista en la actualidad. Debe su desarrollo conceptual a la sociología del conocimiento científico, a la Actor Network Theory (ANT), a la epistemología feminista y a la performatividad. La sociología del conocimiento científico afirma que no solo los hechos están contruidos socialmente, sino que la descripción de los modos en los que se produce la factualidad son también construcciones sociales (Íñiguez, 2003). La ANT hace referencia a una posible “Psicología Social de los Objetos”, al subrayar la importancia de los objetos en la construcción de lo simbólico. La epistemología feminista se reafirma en la no-objetividad de la mirada científica desde que entiende la mirada científica como una mirada de género. Por su parte, la performatividad es la respuesta a la crítica a la que se somete el construccionismo por su exceso de “idealismo lingüístico”, y sirve como una herramienta fundamental con la que la epistemología feminista, de la mano de Judith Butler, revoluciona las nociones de identidad o subjetividad en su propuesta sobre la producción performativa de la identidad sexual (Íñiguez, 2003).

atrás su “retórica de la verdad”, que consiste en creer que los criterios que definen el conocimiento válido científico son independientes de nosotros (Ibáñez, 2001). Desde Ibáñez, esto me llevó a pensar que nosotros no participamos de estos criterios de validez, y que nuestras prácticas sociales (no necesariamente históricas o contingentes) no influyen, por tanto, en la construcción de estos criterios. Esto significaría que “la realidad” es el único criterio que define el conocimiento válido –lo que es correcto y lo que no lo es–, y derivaría en una anulación del sujeto, del “nosotros” y, con ello, de la primera persona. Apartándome de esta racionalidad, estaba acercándome a un posicionamiento construccionista e iniciándome en un camino en el que cada paso funcionaría como un acto de desmitificación. Por ejemplo, rechazando “el mito de la representación”, estaba reemplazando la validez del conocimiento científico como absoluto por un conocimiento relativo; cuestionando “el mito de la verdad”, estaba dejando de lado la creencia en la Verdad (en mayúscula), que es resplandeciente, inquebrantable, sólida, aplastante, absoluta, que no es negociable, que es inamovible, universal, inalterable. Una Verdad que no admite “medias verdades”, sino una sola y única Verdad. Una verdad que es también una “voluntad de Poder” y que, como tal, quiere dominar y permanecer inalterable para siempre (Ibáñez, 2001).

Sobre estas bases, continué mi viaje. El trayecto fue abrupto y rizomático. El mapa de autores y textos de cabecera seguía creciendo. El ecuador del curso había llegado. Era el momento de definir el problema de la investigación que guiaría mi Trabajo Final de Máster. No hacía mucho que había finalizado mi periodo de prácticas en la Fundació Antoni Tàpies, y redactado el trabajo correspondiente a este periodo. Estaba entusiasmada con los interrogantes que se habían abierto en el marco de estas prácticas, que tenían que ver con la visibilidad e invisibilidad del trabajo educativo en el museo. Y, en una sesión en la que expusimos posibles temas para nuestros trabajos finales, planteé estos interrogantes como vías de estudio. A pesar de que mi presentación despertó cierto interés, había algo que me inquietaba de aquella propuesta. No estaba del todo convencida. Me encontré con Fernando al salir de la Facultad y le pregunté si podía hablar

con él. Me invitó a que compartiéramos el recorrido de la línea verde que teníamos en común. Me sinceré. Le conté mis inquietudes, mis inseguridades y las posibles direcciones sobre las que podía caminar aquel proyecto. Tímida, balbuceé una dirección alternativa, y completamente diferente, a la que había presentado en clase esa misma tarde. A la altura de Sants Estació, a pocas paradas de mi destino, me dijo: “Tira por la segunda, mereces darte ese gusto”. Fue epifánico. Me decidí. Y, en este vagón de metro, nació el tercer acontecimiento que hizo del 2011 un año muy especial.

Mi TFM se tituló *Una memoria de la enseñanza del arte*. En este ejercicio de memoria, encontré un lugar para problematizar cómo había aprendido a relacionarme con las artes durante mi formación como estudiante de Bellas Artes, desde el 2003 al 2008, y que entonces se organizaba en torno al Plan de 1980. Desde esta cuestión, pensé las tendencias de educación artística más significativas que había experimentado en mi trayectoria como estudiante en la universidad, y las puse en relación con algunos marcos de pensamiento abiertos en el máster. Para ello, abordé las tensiones que pueden surgir al pensar tendencias logocéntricas de la educación artística desde el construccionismo social, visibilizando mi tránsito entre programas formativos epistemológica y metodológicamente diferentes: cómo me movía entre ellos y cómo mi subjetividad se construía en este desplazamiento. Es decir, como Fernando me recordó en una de nuestras conversaciones, mi tránsito entre “una artista con vocación de serlo y un sujeto nómada que se mira para reconfigurarse”. La idea de tránsito adquirió un papel fundamental, y estaba íntimamente relacionada con la propuesta de Rosi Braidotti sobre la figura del sujeto nómada. Según Braidotti, el modo nómada es un tipo de conciencia crítica que se resiste a establecerse en los modos socialmente codificados de pensamiento y de conducta. Es un proyecto que consiste en “expresar y nombrar figuraciones diferentes para representar este tipo de subjetividad descentrada” (Braidotti, 2000: 73). En un deseo continuo de transgresión, el nomadismo trata de romper con la idea de lo fijo e inamovible. Es un estilo de pensamiento figurativo y fragmentario, ocasionalmente autobiográfico, que puede parecer un monólogo interior epistemológico, que se adapta a las posiciones cambiantes,

y se mueve por itinerarios errantes. El nomadismo consiste en ser capaz de recrear el propio hogar en cualquier parte, y esta “falta de hogar como una condición elegida incluye la heterogeneidad como forma de pensamiento” (Braidotti, 2000: 48-49).

Partiendo del trabajo de Arthur D. Efland (2002) en *Una historia de la educación del arte*, para problematizar los programas formativos con los que me relacioné, me apoyé en las nociones de arte y de artista que estos manejaban. Con este acercamiento, fui contrastando y definiendo estos modelos, sus principales objetivos, y sus formas de hacer y pensar desde el arte. En este trayecto por distintas concepciones sobre el arte, los artistas y la educación artística, hice énfasis en dos movimientos: el arte academicista del periodo comprendido entre los siglos XVII y XIX, y el arte de la postmodernidad. Este énfasis se expandió a lo largo de todo el texto, dilatándose, contrayéndose, construyéndose y reconstruyéndose. Organicé este recorrido en cinco capítulos que presenté como “cuadros”. Cada cuadro representaba una escena de la licenciatura. Y cada escena correspondía a cada uno de los cursos de la misma, de primero a quinto, y también a cada una de las plantas del edificio en el que sucedía la acción. Este recorrido, que más que ascendente fue circular, empezó en el sótano y acabó en la tercera planta.

El primer cuadro se tituló *La cabeza romana*. Tuvo lugar en la asignatura *Iniciación a las técnicas de modelado* y se situó en el sótano del edificio. Este cuadro comenzaba con mi camino a la Facultad el primer día de clase, y continuaba con una breve descripción y reseña histórica del edificio, junto al lugar de la ciudad en el que se emplaza. Un poco más adelante, describía el aula, mis primeras impresiones, una parte del programa de la asignatura y algunas indicaciones facilitadas por la profesora. Con estos ingredientes, me imaginaba como una escriba en el *scriptorium*, como una aprendiz en una escuela monástica de la Baja Edad Media. Esta imagen me sirvió para preguntarme acerca de un sistema de educación artística basado en el modelo gremialista, y en el que la formación del artista se organiza en torno a la adquisición de destrezas manuales; un sistema pensado para “asegurar la transmisión de un alto nivel de calidad artesana-

nal” (Efland, 2002: 48). Aprendí que este modelo entiende al artista como un reproductor y confeccionador de objetos bien acabados, presta especial atención a las artes mecánicas o subraya el valor de la transmisión oral del conocimiento del maestro al aprendiz (Agirre, 2005).

El segundo cuadro se llamó *La clase de dibujo* y lo coloqué en la asignatura de segundo *Dibujo del natural*, en la planta baja. En este cuadro, en el que por primera vez me enfrentaba al dibujo de la figura humana desnuda, me distancié de la imagen del *scriptorium* y me introduje en el que sería el modelo de educación artística que protagonizaría gran parte de la carrera: el modelo academicista. Este modelo entiende que la esencia del arte es la perfecta imitación de la naturaleza; aplica la jerarquía y la disciplina, bases del pensamiento racionalista, a la enseñanza de las artes; y pone énfasis en el desarrollo de las habilidades representativas a través de la enseñanza del dibujo (Agirre, 2005). Articulé esta escena desde *Las Academias del Arte* de Pevsner (1982), deteniéndome en la Académie Royale de Peinture et de Sculpture de París como un referente señalado de la institución en la que me encontraba. A través de esta academia, me aproximé a la teoría del arte del Renacimiento y, con ella, a las nociones de arte y de artista imperantes en la época, construidas sobre el ideal de belleza y la figura del artista-genio-creador. Con este acercamiento, enmarqué el momento en el que el artista dejaba de ser un trabajador de taller para convertirse en un trabajador intelectual libre. Un cambio que adquirió su máxima expresión con la figura de Miguel Ángel, estigma y estereotipo del “primer artista moderno, solitario, movido de una especie de demonio que aparece ante nosotros, el primero que está poseído de una idea y para el que no hay más que su idea” (Hauser, 1968: 421).

Gauguin dio nombre al tercer cuadro, que sucedió en tercero de carrera, en la primera planta. Este resultó de una distracción durante la clase de *Historia del Arte* ante la proyección de *De dónde venimos, quiénes somos, adónde vamos*, fechada en 1897. Esta pintura me sirvió para repensar lo que había pasado hasta entonces y para prepararme para los dos cuadros que estaban por venir. En relación al cuadro anterior, comencé recuperando algunos de los factores en los que el programa logocéntrico de la educación

artística basa su eficacia pedagógica, como son: el respeto por la norma y el procedimiento para que el estudiante haga un “uso legítimo de las habilidades artísticas”; la dirección del aprendizaje bajo la guía y autoridad del maestro o especialista; una metodología precisa basada en una secuenciación de ejercicios acumulativos que ascienden de lo fácil a lo difícil; o su orientación productivista a partir de estos ejercicios acumulativos (Agirre, 2005). Desde estas características, me detuve en algunas limitaciones que podían emerger de esta tendencia. Volviendo a los impactos que me produjo el seminario *Introducción a la perspectiva constructorista*, una primera limitación tenía que ver con la objetificación frente a la subjetificación. Es decir, con la eliminación de la agencia de los sujetos en el proceso de aprendizaje y generación de conocimiento, en este caso, desde el arte. Para ampliar esta limitación, abordé la cuestión de la experiencia desde el punto de vista del feminismo postestructuralista (Braidotti, 2004; Ellsworth, 2005; Padró, 2011).

El cuarto cuadro recibió el título *El profe progre o la excepción que confirma la regla*. Sucedió en *Grabado I*, en cuarto de carrera, en la tercera planta. En contraposición a las escenas anteriores, este cuadro se desarrolló como una alternativa al modelo academicista, o logocéntrico, y a partir del cual saboreé las principales características de una educación artística postmoderna. Mediante el docente que se ocupó de dirigir la asignatura, me acerqué a la idea de la postmodernidad y, con este acercamiento, a nuevas concepciones de artistas, posicionamientos o planes de acción. Frente a la concepción moderna del arte entre cuyos objetivos destacan la proporción de experiencias estéticas, navegué por un arte entendido como una forma de producción cultural en la que, lejos de la idea de la historia como una lectura unitaria de vicisitudes del ser humano, el artista se convierte en un productor y crítico cultural que apuesta por la fragmentación o la belleza disonante, y que rechaza, entre otros, la construcción renacentista del artista-genio-creador (Efland, Freedman y Sthur, 2003).

El quinto cuadro, *Pinta y colorea*, también ocurrió en la tercera planta, pero esta vez en la asignatura *Grabado II*. Planteé este cuadro como un cambio inesperado de dirección ya que, cuando todo apuntaba a que

el logocentrismo y el academicismo habían quedado atrás, en el último curso de la carrera volvía a encontrarme con un modelo basado en el valor del objeto frente al sujeto, que camuflaba la experiencia en el proceso de aprendizaje, y que dejaba de lado la contingencia entre individuos, conceptos y contextos para la construcción de realidades múltiples. Utilizando como metáfora la toxicidad de un aula de grabado, abordé la vuelta a una pedagogía modernista o clasicista desde la “pedagogía tóxica” de la que habla María Acaso (2009) en *La educación artística no son manualidades. Nuevas prácticas en la enseñanza de las artes y la cultura visual*. Subrayando las limitaciones que había localizado en el tercer cuadro, y resonando de nuevo el impacto del seminario *Introducción a la perspectiva constructorista*, la reflexión en torno a la cuestión de las verdades absolutas entrecerró este recorrido.

Como era de esperar, este viaje autoetnográfico acabó con más preguntas que respuestas. A la vez que comprendía cómo había aprendido a relacionarme con las artes, me daba cuenta de lo que no había aprendido. En este ejercicio de memoria, el eco de lo que no había aprendido se amplificó considerablemente cuando empecé a introducirme en el mundo profesional como una artista emergente, y me di cuenta de que mis obligaciones no solo no acaban cuando finalizara la obra que tuviera entre manos (Morey, 2014), sino que comenzaban mucho antes de empezar a materializarla. El motor de este engranaje parecía funcionar, en una lectura superficial, gracias a la financiación. Y estar mediado, al menos en esta primera etapa, por convocatorias públicas o privadas, en mi caso, de creación en artes visuales. Hice un escáner de estas convocatorias, cunas de la financiación, y diferencié las orientadas al desarrollo de proyectos y las convocatorias que premiaban una obra realizada (además de las ayudas destinadas a la formación). Mientras que en las convocatorias dirigidas a premiar una obra realizada me desenvolvía con facilidad, las convocatorias de proyectos me resultaban tremendamente complejas. Tanto, que sacaron a la luz mi dificultad para hablar no tanto de los trabajos que había realizado, sino de los que me proponía realizar. Es decir, para conceptualizar *a priori*, para diseñar una estrategia, para comunicar y presentar una idea aún no realizada, para crear una narrativa teórica y coherente sobre lo que me

interesara investigar desde el arte. En definitiva, subrayaron mi dificultad para proyectar.

Tratar de ser competente en Barcelona, mi nuevo contexto cultural más cercano, me mostró una versión del artista profesional⁴ que desconocía, la cual potenció mi dificultad para plantear no tanto lo que quería hacer, sino lo que quería hacer con ello, lo que quería comunicar desde ello y lo que podía aprender a través de ello. E inmersa en una especie de alfabetismo artístico contemporáneo, cerré *Una memoria de la enseñanza del arte* entreabriendo nuevos caminos desde los que explorar esta deformación profesional y desde los que dialogar con las preguntas que se habían abierto a partir de este recorrido. Atenta al periodo de preinscripción del programa de doctorado que continuaba después del máster, el programa *Artes y educación*, reorganicé estas cuestiones y presenté el proyecto de esta tesis.

4 Como explica Joan Morey en *Herramientas de profesionalización para artistas*, “ser un ‘artista profesional’ significa tener los conocimientos y el control de todas y cada una de nuestras competencias. Entendiendo las competencias como aquellas capacidades de poner en operación los diferentes conocimientos, habilidades y destrezas de forma integral –según la personalidad de cada uno– en las formas diferentes de relacionarnos con otras personas tanto en el ámbito personal, como en el profesional. Además de investigar, conocer los procesos de producción y realizar la obra, todo creador deberá saber comunicar y presentar su trabajo de forma adecuada con el objetivo de ser competente en su ámbito profesional” (Morey, 2014: 4). En el mismo trabajo, el autor amplía esta aproximación recurriendo a Thomas Hirschhorn, a partir del cual explica que “la figura del artista se define como un ‘productor’ de obras o proyectos con medios para su ejecución y con capacidad para gestionar dichas producciones. Sin estas cualidades un artista no podría desarrollar su labor creativa como tal y le sería muy difícil entrar en un marco de buena relación con la institución, la galería o cualquier otro espacio destinado al Arte. Es indispensable que la actitud y comportamiento del artista se encuentren al mismo nivel profesional que cualquier otro trabajador del sector. No debemos olvidar que el artista es un profesional más dentro del ámbito de la cultura” (Morey, 2014: 23).

LAS PREGUNTAS Y SUS TRANSFORMACIONES

Partiendo de estas dificultades, planteé mi proyecto de tesis en base a la pregunta “¿cómo se configura la praxis de un Proyecto Artístico?”. Esta pregunta, que desprendía cierto olor genealógico y descriptivo, incluía otros interrogantes igual de grandes y ambiciosos, con los que contemplaba abarcar aspectos ontológicos, epistemológicos o metodológicos de esta praxis. Algunas de estas preguntas eran: ¿qué entendemos por Proyecto Artístico?, ¿cómo se genera el conocimiento en este modo de hacer y de pensar?, ¿cuáles son sus antecedentes históricos y culturales?, ¿cómo es el proceso desde la idea de la que parte hasta la presentación de “resultados”?, ¿con qué tensiones se encuentra el artista al idear, desarrollar y presentar un Proyecto Artístico? Además, en la línea de la memoria que acababa de realizar, creí que dialogar con estas cuestiones me permitiría conocer qué nociones de arte y de artista emergen desde una praxis de lo proyectual, cómo es la institución que trabaja con el Proyecto Artístico o, mirando aún más lejos, cómo un artista aprende a ser a través del Proyecto Artístico, y cómo se configuran las pedagogías para que los artistas emergentes puedan responder a demandas profesionales como las que yo me había encontrado al tratar de adentrarme en el que, desde el 2011, sería mi contexto profesional geográficamente inmediato.

Fernando Hernández, director de esta tesis y también tutor de *Una memoria de la enseñanza del arte*, me recordó que estas preguntas necesitaban un marco en el que discutirse. Seguí su sugerencia y contactamos con la Sala d’Art Jove, una institución basada en Barcelona que trabaja con artistas emergentes del territorio, que se organiza en torno a una convocatoria pública anual, que utiliza el Proyecto Artístico como un dispositivo de trabajo con estos artistas, y cuyo modelo institucional la ha colocado en un lugar de referencia en el mapa catalán del arte y de la cultura. La Sala d’Art Jove era el tipo de institución de la que me habría gustado formar parte como artista emergente, cuando llegué a Barcelona. Y, con esta motivación, apliqué en varias ocasiones sin éxito. Un rechazo que acrecentó mi

curiosidad por entender los procedimientos de la Sala y los de sus artistas, e hizo que me resultara aún más interesante situar las preguntas de esta investigación entre las redes de su tejido institucional.

La Sala accedió a colaborar con esta tesis y pasó a ser el lugar en el que aterrizarían mis interrogantes. Entré a formar parte de su organigrama, pero no como artista sino como una investigadora externa, fuera de su programación. La tensión dentro-fuera y la posibilidad de aprender desde una institución que había subrayado mis deformaciones profesionales, hacían de esta situación una ocasión excepcional para aprender desde acontecimientos paradójicos, y desde los cuales comprendería las relaciones pedagógicas como impredecibles, rebeldes o incontrolables (Ellsworth, 2005).

Mi proyecto de tesis fue aceptado. Me puse a trabajar. Pero, como suele ocurrir en los proyectos, este plan inicial se fue transformando con el paso del tiempo. Fui todavía más consciente de sus transformaciones gracias al seguimiento anual propuesto en nuestro programa de doctorado (en este seguimiento, los investigadores en formación compartimos los avances y cambios de nuestras investigaciones, y somos evaluados por una comisión académica, para nosotros, anónima). A raíz de la devolución sobre el informe de seguimiento que presenté tras mi primer año de investigación, y coincidiendo con la comisión que lo evaluó, estos interrogantes relegaban a un segundo plano la vida social de la Sala, así como la vida de los actores que la habitan. Este desplazamiento, que era incoherente con el posicionamiento constructorista que había adoptado desde mi entrada en el máster, me hizo replantearme las cuestiones sobre las que giraba esta tesis doctoral, y también la forma de dialogar con ellas. A partir de entonces, me acostumbré a que las respuestas desplazaran a las preguntas y, con ello, a detectar cuándo y cómo estaba encarnando un aprendizaje significativo. Como dice Ellsworth desde Felman, el aprendizaje tiene lugar en este desplazamiento: “Cuando ‘la respuesta está en efecto obligada a desplazar la pregunta’ y cuando lo que ‘se retorna a sí misma, desplaza radicalmente el punto de observación’” (Felman, cit. Ellsworth, 2005: 27). A partir de entonces, asumí esta investigación como la consecuencia de desplazamientos múltiples de preguntas y respuestas.

Comencé esta ruta de desplazamientos pensando la frecuencia con la que la noción de Proyecto Artístico aparece en el lenguaje del arte contemporáneo, y que puede localizarse, por ejemplo, en las bases de convocatorias como las de la Sala d'Art Jove. Permeable a las temáticas que estaban surgiendo en diversas sesiones del doctorado, y que también habían sido recurrentes en el máster, conecté esta frecuencia con el debate en torno a la investigación artística (Biggs, 2006; Borgdorff, 2007; Hernández, 2006; Lesage, 2011; Sullivan, 2005). Y esboqué que conceptualizar la práctica artística desde la idea de Proyecto puede conllevar un cambio de paradigma en lo que se refiere a pensar y producir arte en la contemporaneidad. Me sumergí en lecturas seminales sobre este debate y noté dos tensiones: que sus discusiones tienden a mantenerse dentro de la academia; y que generalmente estas discusiones son conducidas por académicos, historiadores del arte, críticos o *curators*, y no por los artistas que suelen estar en el centro del debate (Sullivan, 2011). Ante estas tensiones —y a medida que me adentraba en las singularidades de la Sala d'Art Jove y profundizaba en la bibliografía sobre la cuestión de la investigación artística en relación al Proyecto Artístico—, me detuve en la importancia y pertinencia de visibilizar las voces de los artistas que protagonizaban silenciosamente este debate. Para ello, me basaría en las voces de los artistas que estaban pasando por la Sala d'Art Jove.

Por un lado, creí que, centrándome en las voces de los artistas en la Sala, rendiría tributo a estos testimonios ausentes en el debate sobre la investigación artística, participando en este debate desde sus fracturas y respondiendo a la observación de la comisión académica de colocar a la Sala d'Art Jove en el centro de la investigación. Y, por otro, creí que, habiendo escuchado las historias que estos artistas iban a contarme, podría proponer un modelo cualitativo de diálogo entre dos comunidades (la académica y la profesional emergente fuera de la academia) que no siempre se encuentran.

Junto a estos dos objetivos, según este proyecto inicial, las voces de los artistas que accedieran a colaborar en esta investigación funcionarían como experiencias y casos particulares que representarían, desde la diversi-

dad, el paso de la formación universitaria al terreno profesional. También, las coherencias e incoherencias que pueden producirse al “poner en práctica” debates académicos en contextos profesionales no necesariamente vinculados a la academia. Sin embargo, en mi tránsito por la institución y por las conversaciones con los seis artistas que aceptaron colaborar en esta tesis, pasaron cosas muy diferentes. Lejos de mis pretensiones, los relatos que estos artistas estaban construyendo sobre el Proyecto Artístico daban pie a otras narrativas y, con ellas, a preguntas en las que no había reparado en mi plan inicial. Fiel a estas voces, descarté hacer de este modelo cualitativo de diálogo el foco de la tesis.

Los meses iban pasando y las conversaciones iban teniendo lugar. Junto a ellas, la tarea de transcribirlas y problematizarlas. Los seminarios del doctorado también alteraban mis rutas como exploradora; en especial, el seminario sobre investigación postcualitativa⁵, que se cruzó con la investigación entre las fases de análisis de las conversaciones y el proceso de escritura. Este seminario, que tuvo lugar cuando estaba iniciando mi cuarto año, colisionó con fuerza sobre el camino, pero no destruyéndolo sino creando otros dibujos sobre el terreno. Entre otras cuestiones, me ofreció una nueva perspectiva desde la que mirar cómo se habían transformado

⁵ En el texto *A Brief and Personal History of Post Qualitative Research. Toward a “Post Inquiry”*, Elizabeth A. St. Pierre se refiere a lo postcualitativo como la imposibilidad de intersección entre las metodologías de investigación tradicionales de las humanidades (que adjetiva “monolíticas”), y los “post” (postmodernismo, postestructuralismo, posthumanismo...); es decir, las fricciones al tratar propuestas feministas postestructuralistas, por ejemplo, desde el panorama cualitativo y sus criterios de validez y rigor académico. Entre estos criterios de validez, la postcualitativa cuestiona nociones como “voz”, “dato” o “evidencia”, generalmente usadas en las investigaciones cualitativas. La autora utiliza esta imposibilidad de intersección para proponer rutas de investigación alternativas a la investigación cualitativa y que, añadiendo el prefijo “post”, podrían ser englobadas bajo esta forma de investigación postcualitativa. Para ello, abre dos vías: la primera consiste en reutilizar formas de análisis ya disponibles desde el pensamiento “post”, como la arqueología/genealogía de Foucault, el rizoanálisis de Deleuze y Guattari, o la deconstrucción de Derrida; y la segunda se coloca bajo el paraguas del giro ontológico, en las formas del nuevo empirismo y los nuevos materialismos (St. Pierre, 2014). Por su parte, en *Post-qualitative research*, un artículo anterior que escribe con Patti Lather, las autoras se preguntan qué viene después de la investigación cualitativa, reconociendo esta forma de investigación como una forma de neo-positivismo en la era del *big data* y la *metric mania*. En este marco, se cuestionan “how we operate withing and against tradition so that we might, collectively, serve the movement of qualitative research toward useful, doable, and critical ends that help us all grapple with the implications of the ‘post’” (Lather y St. Pierre, 2013: 629).

los interrogantes de la investigación, y me proporcionó nuevos asideros⁶ para dialogar con estos interrogantes y para dar cuenta de este diálogo en el proceso de escritura. Entre otras cuestiones, estos textos me llevaron a preguntarme cómo había determinado y soldado los problemas de la investigación sobre una superficie que, en realidad, no era fija, sino que estaba en movimiento, en continua transformación y mediada por infinitas interacciones (Lather y St. Pierre, 2013). Una superficie fragmentada que, como el postestructuralismo y el feminismo postestructuralista, colonizaba terrenos horizontalmente alimentándose de la idea del investigador como *bricoleur*, de la noción de ensamblaje, de la precariedad de los conceptos, de la idoneidad de representar una investigación como una historia incompleta, de la oportunidad de encontrar el rigor académico en “tierras yermas”, de la posibilidad de investigar sin codificar o, incluso, de investigar sin un foco estable y definido de antemano.

En este seminario, leí por primera vez a Patti Lather, Elizabeth Adams St. Pierre, Lisa A. Mazzei o Maggie MacLure. El pensamiento de estas autoras me provocó algunos de los efectos que el seminario buscaba: polemizar los supuestos ontológicos, epistemológicos y metodológicos que estaban guiando mi investigación, y cuestionar cómo estaba orientando mi proceso de trabajo. Abierta a dialogar con estos efectos, el enmarcado⁷ de estas autoras me llevó, en primer lugar, a repensar la ontología humanista en la que me había colocado desde mi entrada en el máster; y, en segundo lugar, a recontextualizar cómo estaba concibiendo y empleando metodologías cualitativas de investigación en el arte, la educación, las ciencias sociales y las humanidades (más adelante, me detendré en este segundo lugar). Como consecuencia de estos efectos, me pregunté si estaba privilegiando el *knowing* sobre el *being*. Si estaba reduciendo una serie de experiencias vividas y corporeizadas a categorías como “datos” o “evidencias”. Si estaba utilizando las conversaciones que había tenido y las personas con las que

6 Muchos de estos asideros ya habían aparecido en seminarios anteriores, aunque en esos momentos no los enmarcáramos bajo el nombre de lo postcualitativo.

7 Entiendo por “enmarcado” un proceso enraizado en el espacio y en el tiempo, y que, frente a la rigidez del contexto, deja al conocimiento en una posición inestable. El enmarcado es una apuesta por la movilidad, el cambio, la transformación y la interdisciplinaridad (Bal, 2009).

estaba trabajando como herramientas al servicio de mis hipótesis. Si, por muy “post” que me creyera, estaba reproduciendo unos modelos que cano- nizan la estructura de una investigación cualitativa que corría el riesgo de convertirse en una nueva forma de positivismo o humanismo ilustrado (St. Pierre, 2014).

Volví a mi mirar en mi investigación, en las conversaciones. Y, próxima a propuestas como las de Lather (2007) en *Getting Lost: Feminist Efforts Toward a Double(d) Science*⁸, redimensioné importantes decisiones que había tomado al comenzar el trabajo de campo: no ser yo quien tra- jera la teoría a las conversaciones, sino dejar que la teoría se abriera en las conversaciones. Es decir, no limitar las conversaciones a las preguntas que había planteado previamente, sino permitir que las preguntas se articula- ran, fluyeran y se recondujeran a partir de los pensamientos que habíamos construido en las mismas; a partir de la movilidad, interacción y transfor- mación de nuestros contextos, nuestras subjetividades y las teorías que ha- bían acontecido en estos espacios dialógicos. Entonces recordé cómo había disfrutado del devenir, del descontrol, de la ignorancia, de la sorpresa, del aprender juntos y de vivir la experiencia de la pedagogía entendida como una conversación cultural.

Gracias a estas influencias y alteraciones, y en relación a mi com- promiso con el pensamiento nómada, reconsideraré por qué las preguntas de esta tesis se han formulado a medida que la investigación se ha producido y, por tanto, que difieran de las que había propuesto en mi proyecto inicial. Desde mi curiosidad por pensar de qué hablamos cuando hablamos de Proyecto Artístico, las principales preguntas que finalmente nos han guia- do o perdido en esta investigación, son las siguientes: ¿cómo se construye la

⁸ *Getting Lost* es la continuación de Patti Lather (1997) a *Troubling the Angels*, una etno- grafía experimental escrita junto a Chris Smithies acerca de mujeres de Ohio que viven con VIH/ SIDA. Inspirada en el pensamiento de Deleuze y Guattari, entre otros, en *Getting Lost*, Lather da cuenta de qué significa perderse, performatizando esta pérdida como una metodología y como un modo de representación. Con ello, la autora ensambla una narrativa experimental con la que invita al lector a aceptar la pérdida como una fuerza de aprendizaje, como una manera de aprender a pensar de forma diferente y a producir conocimientos diferentes. En esta narrativa, cuestiona la autoridad del saber experto y apuesta por trabajar desde los límites de la deconstrucción (Childers, 2008; Clarke, 2009; Fotheringham, 2013).

realidad del Proyecto Artístico en relación a la tradición objetual del sistema del arte occidental?, ¿cómo el Proyecto Artístico funciona como efecto de una desmaterialización del arte?, ¿qué realidades políticas, económicas y sociales desvela el Proyecto Artístico entendido como un sistema de trabajo?, ¿qué sistemas del arte define?, ¿qué tipos de trabajadores artísticos forma y deforma?, ¿cómo afecta a la subjetividad de estos trabajadores?, ¿cómo funciona como espacio para la investigación desde el arte?, ¿qué nociones de investigación artística puede promover?, ¿qué metodologías de investigación artística puede incentivar?, ¿cómo el Proyecto Artístico se configura como dispositivo pedagógico?, ¿cómo se puede aprender asumiendo una realidad pedagógica del Proyecto Artístico desde posicionamientos particulares fragmentados, situados, corporeizados y en tránsito?

UNA POSIBLE ORDENACIÓN TEMÁTICA

Estas preguntas han organizado la estructura de esta tesis. La diversidad de estas preguntas la convierten en una tesis multifocal, ordenada en cinco derivas. Cada deriva es un relato que responde a un foco de la investigación, y resulta de los énfasis de Harley, Marta, Pablo, Daniel, Joan e Irene al pensar de qué hablamos cuando hablamos de Proyecto Artístico. He optado por una narrativa parcial del Proyecto Artístico situada en nuestras conversaciones, antes que por una historia universal, estanca y conclusiva sobre esta forma de trabajo y de vida. Por ello, estos focos no configuran un manual sobre qué es el Proyecto Artístico o una guía sobre cómo hacer un Proyecto Artístico. Más bien, huyendo del carácter enciclopédico en el que podría haber caído, estos focos giran en torno a qué realidades particulares produce, cómo se producen estas realidades y los artistas dentro de ellas. Junto a estas cinco derivas, esta narración cuenta con esta introducción, que hace de *making-of*, y con una coda en la que explico por qué esta historia no tiene un final.

Cada relato funciona como una esfera que se configura como un espacio de producción de conocimientos corporeizados (Haraway, 1988). Y cada esfera, que podría haber sido la base de una tesis independiente, dimensiona una realidad del Proyecto Artístico que no es única ni exclusiva, sino particular y condicionada por unas intersecciones específicas. Además, y como también está pasando en este *making-of*, la ordenación y estructura de la investigación tiende a la dispersión y, aunque haya propuesto una división temática, los conceptos en los que me voy apoyando en cada relato no necesariamente se cierran en el momento de su aparición. En ocasiones, estos reaparecen como una luz intermitente, nutriéndose y ampliándose en función de la situación en la que se sitúen. Con esta decisión, he apostado por una escritura en movimiento e inconclusa que da cuenta del fluir del pensamiento y de un aprendizaje que no pretende alcanzar la globalidad ni la especialización disciplinar.

Con esta apuesta por el pensamiento inconcluso, cada relato fun-

ciona como el pedazo de una historia que camina sobre una serie de acontecimientos notorios por lo problemático. Siguiendo a Deleuze en *Lógica del sentido*, “el modo del acontecimiento es lo problemático. No debe decirse que hay acontecimientos problemáticos, sino que los acontecimientos conciernen exclusivamente a los problemas y definen sus condiciones” (Deleuze, 2005: 85). Los excesos y defectos de estos acontecimientos comunican entre sí los relatos de la investigación y, como decía un poco antes, pueden leerse como el efecto de un desplazamiento continuo de preguntas y respuestas, o como el tránsito entre acontecimientos singulares y problemáticos. Por ello, estos acontecimientos dibujan una historia fragmentada del Proyecto Artístico, cuya estructura se organiza sobre la ramificación, la coexistencia o el diálogo entre los espacios vacíos que se distribuyen por el texto.

La deriva número uno, *Mucho más que una sala de exposiciones*, está dedicada a la Sala d’Art Jove, marco que acoge las derivas siguientes sobre el Proyecto Artístico. Este relato parte de mi necesidad por comprender cómo la Sala d’Art Jove se ha convertido en un centro de referencia para los artistas emergentes del territorio catalán. Para responder a esta necesidad, realizo un recorrido por las transformaciones que la Sala ha experimentado con el paso de los años, temporada tras temporada, desde su redefinición en el 2005. Estas transformaciones, que se han producido a partir de la negociación con los agentes que forman parte de ella, me han permitido leer en su modelo institucional, en sincronía con otros centros del territorio y con quienes comparte posicionamientos comunes respecto a la producción cultural. Este recorrido también me ha permitido detectar aquello que, en mi opinión, explica las singularidades de esta entidad. Entre otras, estas singularidades me hacen pensar en la Sala d’Art Jove como un espacio de funcionamiento orgánico que se edifica sobre los cambios que se van produciendo en su relación con el contexto y con su estructura interna. Para organizar estas singularidades, sigo la ordenación cronológica de los catálogos anuales generados por la Sala, en colaboración con las personas implicadas en cada temporada, y que funcionan como memoria y evaluación de sus procesos de trabajo. El afán por documentar estas trans-

formaciones, y la forma en la que se documentan, refleja el sentido crítico y reflexivo que esta institución ha perseguido desde su reformulación, y da cuenta de cómo se ha definido desde la heterogeneidad y el diálogo con los sujetos que pasan por ella, y con la precariedad del sistema que engloba su actividad.

Mientras navego por la memoria de la Sala d'Art Jove, me detengo en marcos teóricos y focos de debate que me ayudan a emplazar algunas de estas singularidades y transformaciones. Por ejemplo, que la Sala retome su camino contando con un equipo de tutores –que, además de acompañar a los productores culturales seleccionados, hacen de *curators* en la Sala–, me lleva a detenerme en el “giro educativo” (Mörsch, 2010; Rogoff, 2008). Su forma de pensar los museos y centros de arte como zonas de conflicto e intercambio (Padró, 2005), me conduce a redimensionar las posibilidades pedagógicas de la institución cultural (Rodrigo, 2011). En su interés por visibilizar el carácter procesual de las operaciones artísticas, reconozco la influencia que el arte conceptual sigue ejerciendo sobre las nuevas generaciones de artistas del territorio, y en los efectos que esta influencia supone sobre el sentido de la temporalidad del trabajo en el arte (Segade, 2011). Su apuesta por incluir una modalidad de investigación me dirige al debate sobre la investigación artística (Borgdorff, 2007), y me sitúa en las tensiones que se producen al separar la teoría y la práctica artística (Román, 2010). Que coloque el diálogo en el corazón de su cuerpo institucional, me invita a pensar en la Sala no como una sala de exposiciones al uso, sino como una comunidad de aprendizaje (Flecha y Larena, 2008).

La deriva siguiente, *Pasando de hacer obra a hacer Proyecto*, nace de la recurrencia de artistas como Harley en pensar el Proyecto Artístico en contraposición a la idea de obra de arte; una recurrencia sobre la que Fernando me había sugerido trabajar en diversas tutorías. A partir de esta recurrencia, cargada de matices, recorro a un sentido original de la palabra “proyecto”, y navego desde un *proiectare* (como idear, trazar o proponer un plan) hasta un *disegno* (como un proyecto o plan que comunica una intencionalidad). Para pensar sobre el término “diseño”, me apoyo en Vilém Flusser (2009), que ofrece una interesante aproximación etimológica de

esta palabra desde las raíces griegas y latinas *arts*, *techne* o *mechos*.

Con este punto de inicio, comienzo una ruta de la desmaterialización de la obra del arte; ruta que arranca en pensadores que reflexionan sobre lo proyectual de esta disciplina y del trabajo de los diseñadores frente al trabajo de los artistas (Potter, 1999). Continúo moviéndome entre teorías del arte que recuerdan la importancia de la objetualidad del producto artístico a lo largo de la historia del arte occidental (Tatarkiewicz, 1987). Sigo avanzando por las historias del arte que miden el valor del arte en base a dicha objetualidad y sobre los efectos e impactos sensoriales que produce sobre el espectador (Greenberg, 2006). Más adelante, me fijo en las transformaciones artísticas sucedidas desde las vanguardias hasta la contemporaneidad, que explican el proceso con el que el arte abandona la autonomía de la obra y empieza a concebirse como un medio de reflexión no necesariamente vinculado a la realización de productos materiales (Marchán, 2012). En este tramo del camino, recupero cuestiones clave del arte conceptual y sitúo el momento en el que este se presenta al mundo como “obra” (Lippard, 2004).

Este recorrido desemboca en el énfasis en lo proyectual, lo procesual y lo relacional, que ya había abierto en el relato anterior, y se detiene en las prácticas que buscan “to do something with art beyond the art object itself” (Sansi, 2015: 10). A distintos niveles y con complejidades diversas, el trabajo de la Sala d’Art Jove, en general, y el de los seis artistas que han colaborado en esta tesis, en particular, representan este tipo de prácticas. Ensanchando esta parada, hago alusión a la relación e influencia mutua entre el arte y la antropología bajo el llamado “giro etnográfico” (Foster, 2001), y que ejemplifica la interdisciplinariedad que promueve el modelo de trabajo de la Sala d’Art Jove. Con todo ello, asiento las arenas movedizas sobre las que caminaremos en los relatos siguientes. En este camino, como ocurrirá a partir de este relato, poco a poco iremos conociendo a Pablo, Marta, Harley, Daniel, Irene y Joan –y también los proyectos que desarrollaron en su paso por la Sala d’Art Jove– en relación con los ires y venires de la teoría, el desarrollo de las conversaciones, la transformación de nuestros contextos particulares y nuestras posiciones en estos contextos.

La tercera deriva, *El Proyecto Artístico en el nuevo espíritu del capitalismo*, arranca con el acento de Marta sobre las cuestiones económicas que le ayudan a explicar su visión sobre el Proyecto Artístico. Este acento, que se repite en las voces de Harley o Daniel, me hace caer en la importancia de pensar el Proyecto Artístico como un sistema de trabajo que evidencia un marco económico determinado y una realidad profesional específica. La posición de Marta me lleva a problematizar el Proyecto Artístico en el marco del tercer capitalismo, para lo cual me dirijo al trabajo de Boltanski y Chiapello (2002) en *El nuevo espíritu del capitalismo*. Este libro, del cual supe gracias a que Oriol Fontdevila lo mencionara en nuestra conversación, cuenta con un capítulo dedicado a la por ellos bautizada “ciudad por proyectos”. Este capítulo está en la base de este tercer relato, y me permite ordenar las derivas que había ido acumulando desde hacía varios meses. Además, me ayuda a apuntar los interrogantes de esta investigación que se colocan bajo epígrafes como la flexibilidad en el trabajo o la construcción de la subjetividad de los trabajadores en el marco del capitalismo flexible (Sennett, 2007).

Después de introducir el espacio en el que se expande la ciudad por proyectos de Boltanski y Chiapello, profundizo en cómo se conforma la subjetividad de los trabajadores flexibles a través del trabajo por proyectos, a partir de nociones básicas sobre el trabajo y la productividad en el marco de la *New Economy*. Todo ello me permite allanar el terreno para dialogar con un tema recurrente desde el inicio de la investigación: las convocatorias de arte. Para dialogar con esta cuestión, consulto el trabajo de Octavi Comeron (2007) en *Arte y Postfordismo. Notas desde la Fábrica Transparente* y el de Jorge Ribalta (1998) en *Servicio Público. Conversaciones sobre financiación pública y arte contemporáneo*. Ambos trabajos hacen aún más complejo el mapa sobre el que camina el relato, y visibilizan tanto los debates en torno a la propiedad intelectual y el *General Intellect*, como el cuestionamiento de las condiciones laborales en las que se encuentran los productores culturales hoy. Junto a ello, al reconocer el Proyecto Artístico como herramienta para conseguir financiación, me acerco a temas relacionados con la financiación pública y privada en Occidente desde la Segunda

Guerra Mundial (en concreto, desde el nacimiento de instituciones como el Arts Council en Inglaterra, el Ministerio de Cultura Francés o el National Endowment for the Arts en los Estados Unidos, en 1945, 1959 y 1965 respectivamente). Entre otras cuestiones, esta deriva me esclarece la situación en la que se encuentran instituciones públicas como la Sala d'Art Jove –dependientes de financiación pública, y, por tanto, de decisiones políticas sobre el devenir de la cultura– o la precariedad en la que trabajan productores culturales como Pablo, Harley, Marta, Irene, Joan y Daniel.

La cuarta, *El Proyecto Artístico como espacio para la investigación*, parte de la posición de Joan, quien, próximo a Irene o Marta, construye la lógica del Proyecto Artístico sobre lo que quiere decir investigar. El Proyecto Artístico le sirve a Joan para aprender sobre algo –para conocer y profundizar sobre un tema de interés–, para lo cual necesita un plan de trabajo que contemple las metodologías y herramientas que guiarán su indagación. Desde la voz de Joan, interpreto que, por un lado, el Proyecto Artístico es este plan de trabajo (o “*dossier*”, como lo llama Daniel); pero, por otro, el Proyecto Artístico representa un proceso de aprendizaje y acaba actuando como sinónimo del “producto” que resulta de la indagación. Esta lectura de Joan me lleva a pensar el Proyecto Artístico desde una noción de investigación entendida como “an attempt to explore or formulate a relation to a question. It can be seen as an intensification of a field of questioning” (Anastas y Gabri, cit. Calderón, 2015: 82). Coherente a esta noción, en este relato exploro cómo el Proyecto Artístico funciona como un lugar en el que el productor cultural desarrolla una curiosidad y cómo, de esta manera, el Proyecto se presenta como un marco apropiado para la investigación artística.

Esta aproximación al Proyecto Artístico vuelve a dirigirme al debate sobre la investigación artística, para lo cual profundizo en textos como *Campos, temas y metodologías para la investigación relacionada con las artes* (Hernández, 2006), *The Artist as Researcher: New Roles for New Realities* (Sullivan, 2011) o *The Debate on Research in the Arts* (Borgdorff, 2007). Con la ayuda de estos textos, comienzo pensando diversos sentidos sobre el término “investigación”. Y continúo preguntándome acerca de los

ingredientes que tiene que tener la práctica artística para ser considerada como investigación ante la mirada de la academia. Para ello, me coloco en las transformaciones que la educación artística superior europea ha sufrido desde el Proceso de Bolonia, que reconozco como uno de los focos de este debate. De la mano de Irene, amplió el sentido de la idea “proceso”, que conecto con el camino hacia la desmaterialización del arte que había iniciado en el segundo relato. Pienso en la relación entre lo proyectual y lo procesual, y vuelvo a ubicarme en las prácticas artísticas que priorizan el proceso sobre el producto. Concluyo este relato identificando algunas de las metodologías que estos seis artistas han utilizado en sus proyectos, que me permiten seguir conociendo la definición de estos proyectos según cómo se han desarrollado, y me recuerda la importancia de la interdisciplinariedad para entender las nociones de arte y de artista que se promueven desde instituciones como la Sala d’Art Jove. Al reconocer metodologías de trabajo “propias” de la antropología o la sociología, vuelvo sobre el camino del giro etnográfico, que se expande gracias al pensamiento de Hal Foster (2001) en *El artista como etnógrafo*, dentro de *El retorno de lo real*.

A diferencia de los anteriores, la quinta deriva, *El Proyecto Artístico como dispositivo pedagógico*, no emerge en un acento por parte de Harley, Marta, Joan, Pablo, Daniel e Irene al pensar de qué hablamos cuando hablamos de Proyecto Artístico. Este relato nace en la periferia de estas conversaciones, en el silencio de estos productores al problematizar la dimensión pedagógica de este dispositivo. Fernando Hernández estaba de acuerdo en que este silencio tenía mucho que decir, y decidimos hacerle un espacio dentro de esta historia fragmentada.

Este relato se construye a través de mi recorrido por *Segueixi els rastres com si fos miop*, una exposición realizada con motivo del décimo aniversario de la Sala d’Art Jove, y que tuvo lugar en el Arts Santa Mònica, en Barcelona, entre los meses de julio y octubre del 2016. Respondiendo al texto de bienvenida de la exposición, transito por esta muestra encarnando el “modo pedagógico de direccionalidad” que propone Elizabeth Ellsworth (2005) en *Posiciones en la enseñanza. Diferencia, pedagogía y el poder de la direccionalidad*. El modo pedagógico de direccionalidad, noción procedente

de los estudios fílmicos, le permite a la autora pensar la pedagogía como una relación social cercana que, cargada de tensiones imperceptibles, promueve situaciones en las que el conocimiento y el aprendizaje se hacen profundamente personales. La autora se apoya en los modos pedagógicos de direccionalidad que huyen del control, y que prestan atención al movimiento y a las diferencias de las voces que participan en una relación pedagógica. El modo pedagógico de direccionalidad reconoce las contingencias y tensiones en un proceso de enseñanza y aprendizaje, y se dirige a una concepción de la pedagogía que se construye desde la paradoja, como decía un poco antes (Ellsworth, 2005). A partir del modo pedagógico de direccionalidad del que habla Ellsworth, me aproximo a esta muestra desde la pregunta “¿qué dice esta exposición de la dimensión pedagógica del Proyecto Artístico?”.

Abierta a “seguir sus rastros como si fuera miope”, me detengo en aquellos lugares de la sala de exposiciones cuyas resonancias activan esta pregunta. Cada uno de estos lugares, cinco en total, añade una cara al prisma a través del cual miro las dimensiones pedagógicas del Proyecto Artístico. A su vez, estos lugares amplían mi lectura sobre las singularidades de la Sala, que realicé en el primer relato, y sobre cuestiones que se repiten y esparcen por los huecos de esta investigación. Estos lugares, y a partir de textos como *La organización del currículum por proyectos de trabajo. El conocimiento es un caleidoscopio* (Hernández y Ventura, 2000), me hacen viajar por la experiencia deweyana (Dewey, 2004), por la noción de experiencia como concepto clave de las teorías feministas (Padró, 2011), por lo que puede significar encarnar el conocimiento o generar conocimientos situados (Haraway, 1988), o por cómo un Proyecto Artístico puede promover aprendizajes críticos y dialógicos (Green, 2005). Habitando estos lugares, me pregunto cómo la Sala d’Art Jove funciona como un dispositivo de aprendizaje, y buceo por distintas concepciones de la pedagogía que no se limitan a los muros de una institución educativa (Giroux, 2010). En relación con el relato *El Proyecto Artístico en el nuevo espíritu del capitalismo*, finalizo este recorrido con una paradoja: cómo el Proyecto Artístico es una herramienta que nos permite cuestionar un marco de producción

neoliberal, pero que, utilizándola, estamos reproduciendo este marco de producción.

DOBLE ENTRADA: METODOLOGÍAS Y CONTEXTO

Como las preguntas o la estructura de esta tesis, las metodologías que he utilizado para configurar estas derivas se han ido transformando con el proceso de investigación. De hecho, las transformaciones metodológicas explican el porqué y el cómo de las transformaciones de estas derivas, las preguntas que las articulan y su estructura multifocal; también, el cómo he aprendido e investigado como un sujeto nómada. Atenta a no separar la metodología de la epistemología y la ontología, he tratado, por un lado, de no instrumentalizar la metodología o reducirla a una técnica; y, por otro, de esquivar un método prescriptivo y planeado en exceso (St. Pierre, 2014). Por ello, el conocimiento que ha derivado de estos vaivenes, en ocasiones, se ha generado desde el caos o la planificación *in situ*, y desde el hecho de enfrentarme a los rastros y acontecimientos de la investigación (las “evidencias” de la investigación) no con una finalidad estrictamente codificadora, sino conectora. Esta finalidad tiene mucho que ver con la idea de *plugging in*⁹, entendida como un proceso más que un concepto, como un proceso continuo de hacer y deshacer, “the process of plugging in as a production of the new, *the assemblage in formation*” (Jackson y Mazzei, 2012: 2). Haciendo del *plugging in* una fuente rica y única de aprendizaje –y permeable a lo que estaba sucediendo en mi tránsito por las conversa-

⁹ He tomado esta noción de *plugging in* del capítulo *Plugging one text into another*, dentro del libro *Thinking with Theory in Qualitative Research. Viewing Data Across Multiple Perspectives* (Jackson y Mazzei, 2012). Las autoras llegan al concepto de *plugging in* desde el de *assemblage*, ambos de Deleuze y Guattari, y recogen el fragmento donde se encontraron con la noción de *plugging in*, en el marco de *Mil mesetas: capitalismo y esquizofrenia*: “When one writes, the only question is which other machine the literacy can be plugged into, must be plugged into in order to work” (Jackson y Mazzei, 2012: 1). A partir de esta forma de entender la conexión (el *plugging in*), Jackson y Mazzei reflexionan cómo piensan con la teoría, cómo se configura su pensamiento y cómo generan conocimiento con la teoría, a la que acceden a través de textos o “máquinas literarias”. Reconociendo la multitud y naturaleza de las máquinas literarias a través de las cuales piensan para hacer investigación, las autoras conciben el *plugging in* como un proceso de conectar una cosa con otra, y en el que en cada conexión aparecen nuevas ideas que llevan a nuevas conexiones. Este proceso de conexiones en movimiento continuo desemboca en el ensamblaje, entendido como el proceso de organizar y colocar estas conexiones y, así, crear nuevos sentidos desde las mismas.

ciones, así como en mis avances o retrocesos conceptuales—, la metodología de esta investigación se ha definido durante el camino, añadiendo a este batido procedimental ingredientes de metodologías diversas. El resultado es un mestizaje de metodologías que puede desgranarse leyendo en las capas o ingredientes que han configurado este batido o devenir metodológico. Mirar cómo han sucedido estas transformaciones en el tiempo me ayuda a ordenar este proceso de hacer y deshacer y, así, entender y explicar los sabores y las texturas de esta metodología híbrida.

Cuando diseñé el plan de esta investigación, a mediados del 2012, estaba prendada de las posibilidades que me había abierto la autoetnografía, una metodología situada en el giro narrativo¹⁰ muy próxima a la investigación autobiográfica. Siguiendo a Fernando Hernández y Montserrat Rifà (2011) en *Investigación autobiográfica y cambio social*, la autoetnografía —que puse en práctica por primera vez en *Una memoria de la enseñanza del arte*—, me pareció especialmente interesante por varias cuestiones: por promover una praxis que deja al descubierto el yo investigador; por acoger una escritura que puede ser fragmentada; por hacer de la experiencia un lugar desde el que investigar; por tratar de movilizar al lector para repensar sus propias experiencias; por huir de textos cerrados y dirigidos a la gene-

10 En *Investigación autobiográfica y cambio social*, Fernando Hernández y Montserrat Rifà (2011) sitúan el giro narrativo en los años setenta, siguiendo a Kristin Langellier. Según los autores, este giro coincide con un distanciamiento de la epistemología realista y el representacionismo, y puede entenderse desde cuatro movimientos: 1. “Las críticas que se plantean desde las ciencias sociales a los modos positivistas de investigación y a su epistemología realista”, con las que se cuestionan la regularidad del objeto, el realismo ontológico, el optimismo metodológico y el citado representacionismo; 2. “El ‘boom’ de la memoria en la literatura y en la cultura popular”, relacionada con los movimientos de los derechos civiles en Estados Unidos, las reivindicaciones de las mujeres, el interés en la historia cultural y el cuestionamiento de los límites entre lo privado y lo público; 3. “Los nuevos ‘movimientos identitarios’ vinculados a los esfuerzos de emancipación de grupos de mujeres, gays y lesbianas, negros y otros grupos marginalizados”; y 4. “La extensión de una cultura terapéutica que se centra en la exploración de la vida personal en terapias de diverso tipo” (Hernández y Rifà, 2011: 25-26). Dirigiéndose hacia el trabajo de Denzin y Lincoln (2000) en *Handbook of Qualitative Research* —pasando por Kohler-Riessman (2008), Eisner (1998) o Barone (2001, 2003)— los autores también clarifican que “el giro hacia lo narrativo es una respuesta a los efectos alineantes tanto en los investigadores como en las diferentes audiencias con las que se relacionan, de los reclamos de una verdad impersonal, desapasionada y abstracta generados por las prácticas de investigación revestidas de un excluyente discurso científico” (Hernández y Rifà, 2011: 27).

realización; por focalizarse en la intersección entre la experiencia personal y el contexto social; por su atención al proceso de narrar las relaciones pedagógicas; por promover una reflexividad crítica a partir de resonancias y el diálogo; o por perseguir “participar en la construcción social de normas y prácticas de investigación al tiempo que buscan cómo influir en la construcción social de un determinado fenómeno” (Hernández y Rifa, 2011: 27). Fuertemente conectada con el seminario *Museos, Narrativas y Construcción Social*, que Carla Padró dirigió en el máster en el que nació esta tesis, la autoetnografía también me resultó atractiva por dialogar con pensamientos feministas desde conceptos como “posicionalidad”, “experiencia situada”, “experiencia del *self* o de mí” o, de nuevo, “nomadismo”.

Desde la idea de posicionalidad, asumí que el conocimiento se produce en acción y en relación, que es inconcluso. Asumí que cada persona construye sus experiencias, subjetividades y conocimientos según una posición social, de género y raza (Garber, 2003). Y entendí que, de acuerdo con posicionamientos feministas, “la única manera coherente de hacer acotaciones teóricas generales consiste en tomar conciencia de que uno está realmente localizado en algún lugar específico” (Braidotti, 2004: 16), y que ese lugar empieza en el cuerpo. En relación a la idea de posicionalidad, con la noción de experiencia situada incorporé que “el conocimiento siempre está incardinado en un sujeto con unas experiencias vividas” (Padró, 2011: 21). De acuerdo con ello, en la narración de esta historia, describo los tiempos y espacios en los que acontecen las acciones, conectando momentos de encarnación de conocimientos con estas lecturas de la posicionalidad y la experiencia. Por su parte, a través del concepto de experiencia del *self* o de mí, me situé en el feminismo de los ochenta y noventa, en su idea de que lo personal es político y lo político es personal, y me pregunté cómo investigar cuestionando las políticas e epistemologías dominantes, a la vez que reflexionaba sobre cómo me he constituido como estudiante, profesional e investigadora mujer, blanca y de clase media. En lo que respecta a la idea de nomadismo, este concepto atravesaba todos los anteriores, y los englobaba creando una malla tensa y, en principio, resistente.

Complementando ideas pasadas e ideas por venir, la noción de nomadismo que manejo en esta investigación se basa en el pensamiento de Rosi Braidotti, una autora que nace en Italia, crece en Australia, se forma en Francia y vive en Holanda. Braidotti parte de la desterritorialización o “nomadology” de Deleuze y Guattari, de la forma con la que Foucault piensa la subjetividad¹¹, de la idea derriniana de deconstrucción o del psicoanálisis de Lacan. También, de las perspectivas postestructuralistas (y su discurso sobre la crisis del sujeto), de las postmodernas y, por supuesto, de las feministas. Se pregunta, entre otras cuestiones, “cómo recuperar un sentimiento de intersubjetividad que permita el reconocimiento de las diferencias para crear un nuevo tipo de vínculo de una manera inclusiva (es decir, no excluyente)” (Braidotti, 2000: 78). Dialogando con esta cuestión, la autora abre problemáticas como la interconectividad entre la identidad, la subjetividad y el poder en una perspectiva postestructuralista de la diferencia sexual, la decadencia de las identidades estables o la resistencia política a la ilusión de unidad. Y propone un proyecto creativo y emancipado de las fuerzas opresoras del enfoque teórico tradicional en el que el nomadismo opera como forma de pensamiento y de subjetividad. Tratando de definir una filosofía materialista y transmóvil de la subjetividad femenina, y planteando figuraciones alternativas a los esquemas de pensamiento tradicionales, el sujeto nómada es una fricción política y una entidad múltiple que se constituye en el seno de la interconectividad. Es una representación de la experiencia situada de un sujeto que, a diferencia del exiliado, asume la dispersión y la transición como claves de su organismo (Braidotti, 2000). Adoptar una subjetividad nómada significa “cruzar el desierto con un mapa que no está impreso sino salmodiado, como en la tradición oral;

11 Sobre la subjetividad según Foucault, Braidotti escribe: “Foucault sostiene que la constitución del sujeto frágil, escindido, de la era postmetafísica, es un proceso que consiste en codificar culturalmente ciertas funciones y actos como significativos, aceptables, normales, deseables... Uno llega a ser un sujeto a través de una serie de interdicciones y permisos, que inscriben la propia subjetividad en una base pétrea de poder. El sujeto es, entonces, un montón de partes fragmentadas que se mantienen unidas gracias al adhesivo simbólico que es el apego al orden falocéntrico o la identificación con él. Un montón de chusma, que se llama a sí misma el centro de la creación; un nudo de carne deseante y temblorosa, que se proyecta a las alturas de una conciencia imperial” (Braidotti, 2000: 42).

significa olvidar el olvido y emprender el viaje independientemente del punto de destino; y, lo que es aun más importante, la subjetividad nómada se refiere al devenir” (Braidotti, 2004: 66).

En la autoetnografía, y en estos conceptos, había encontrado un lugar confortable desde el que seguir investigando. Sin embargo, esta metodología no parecía encajar con la investigación a la que me enfrentaría en la Sala d’Art Jove.

Como me había propuesto pensar cómo se construye la praxis del Proyecto Artístico a partir de los proyectos seleccionados en la Sala, que seguiría durante un periodo de tiempo, era más apropiado plantear esta investigación como un estudio de caso que, aunque partiese de una autoetnografía, se basaría en estrategias etnográficas para reconstruir el caso de una manera narrativa. Acorde a las primeras preguntas de mi plan de trabajo, este método etnográfico¹² de investigación me permitiría, por un lado, entender, definir y representar el espacio social de la Sala a partir de los artistas con los que iba a investigar, y con otros agentes que pudieran colaborar en la investigación; y, por otro, construir una narrativa sobre la praxis del Proyecto Artístico desde las historias, los problemas y las incertidumbres que estos artistas quisieran contarme (Vázquez y Angulo, 2003). Con este método de investigación bajo el brazo, comencé mi trabajo de campo, que tuvo lugar durante la temporada del 2014, entre enero y diciembre.

Mi posición se definió pocas semanas antes de que comenzara la temporada. Había presentado mi solicitud en la convocatoria “Beques tutorial: col·laboradors en residència” y mi posición dependería de esta resolución. Una de las principales motivaciones que me llevó a presentarme a

12 La etnografía puede considerarse como la forma más básica de investigación social (Hammersley y Atkinson, 2001). Pese a ser una estrategia común a diversas disciplinas, es apropiada principalmente por la antropología. La etnografía puede definirse como “la descripción de los grupos humanos. Una descripción que se consigue tras una determinada estancia en un contexto entre el grupo en cuestión, en la que mediante la observación participante y el empleo de informantes, se obtienen los datos que se analizan (Guasch, 1997: 15). Una de sus principales características es que el etnógrafo se traslada a un contexto social específico para observar y analizar, de forma encubierta o negociada, el día a día del contexto. La investigación etnográfica permite prestar especial atención al punto de vista de los actores, a la vez que subraya la mirada del investigador. Un investigador que, como uno más del grupo, puede observar y acompañar a los actores en sus rutinas.

esta modalidad/convocatoria fue la posibilidad de desarrollar mi trabajo de campo asumiendo un rol activo y reconocido dentro de la institución; una ventaja que me permitiría seguir su actividad y vivir sus relaciones sociales no como una agente periférica, sino desde dentro. Mi solicitud fue rechazada. Aunque mi primera reacción fue la frustración, pronto me abracé a los beneficios de la posición que finalmente tomaría: aproximarme a la vida social de la institución como una observadora participante, aprovechando la distancia que esta posición permite para la toma de decisiones y el desarrollo espacio-temporal de la investigación.

Asumí este rol y asistí a la reunión de bienvenida de la temporada del 2014, que tuvo lugar el 11 de febrero en el espacio de la Sala d'Art Jove, en la calle Calàbria. En esta reunión, a la que asistieron la mayoría de los productores culturales seleccionados¹³ y el equipo gestor, me presenté como investigadora en formación e introduje brevemente mi proyecto de tesis, junto a la pertinencia de haberlo colocado en la Sala d'Art Jove. Además de para presentarme, esta reunión inaugural me permitió establecer una primera toma de contacto con los participantes de la temporada. Y pocas semanas después, previa negociación con el equipo gestor (formado por Oriol Fontdevila, Txuma Sánchez y Marta Vilardell), contacté vía *email* con los seleccionados en la modalidad de creación. En este *email*, que envié el 17 de marzo de ese mismo año, escribí:

13 Los productores culturales seleccionados en la temporada del 2014, organizados por modalidad, fueron los siguientes. **"Premis Art Jove a projectes de creació"**: Consol Llupià Garcia, con *S/T*. Irene Visa Carreras, con *Casa Bloc*. Erik Harley Martínez Lavado, con *El Milagro*. Marta Van Tartwijk Crespo, con *Viage al fin del mundo (Cartagena)*. Joan Bennassar Cerdà, con *Expectatives (future prospects)*. Clàudia Pagès Rabal, con *So much flex*. Laura González Llaneli, con *Why Patterns?* Pablo Pérez Becerra, con *DEF*. Daniel Moreno Roldán, con *Anuncia la feina un cop acabada*. Juan Martín Rico Villegas, con *Deserción de circuitos ideológicos*. **"Premis Art Jove a projectes d'edició"**: Javier Martín Llavaneras, con *La Cova Gran*. Antònia del Rio Ferrer y Miquel Garcia Membrado, con *Los rechazados*. **"Premis Art Jove a projectes d'educació"**: Pablo Pérez Becerra, con *DEF*. Javier Martín Llavaneras, con *La Cova Gran*. **"Premis Art Jove a projectes d'investigació"**: Joan Bennassar Cerdà, con *Expectatives (future prospects)*. Ariadna Guiteras, con *Zen fascist*. **"Premi Art Jove a un projecte d'intervenció en l'àmbit museístic i patrimonial"**: Enric Farrés y Joana Llauredó, con *Josep Llimona, Eva, 1904*. **"Premi Art Jove a un projecte d'intervenció en relació amb la natura i el paisatge"**: Lucas José Rullo y Miguel Ayesa, con *Post-paisatge: Relacions entre la memòria, el territori i l'escolta*. **"Beques tutorial"**: Inés Jover y Clàudia Segura, Irene Ruiz Pérez y Elena Martínez Cebrián.

Querido/a ____,

Me pongo en contacto contigo en relación a mi tesis doctoral, para la cual me encantaría contar con tu colaboración a partir de tu participación en la presente convocatoria de la Sala d'Art Jove con el proyecto ____.

Sería genial que pudiéramos quedar en los próximos días y continuar la conversación que iniciamos el pasado martes, así como cuadrar agendas en función de tu disponibilidad para formar parte de este proyecto que con tanta ilusión estoy llevando a cabo.

Pese a que en este momento me resulta difícil hacerte llegar el listado de preguntas que podrían orientar la conversación, principalmente porque el formato de la misma sería el de entrevista abierta y semi-estructurada, sí puedo adelantarte las ideas sobre las que me gustaría partir, que son: qué entiendes por Proyecto Artístico, en qué momento de tu trayectoria te has cruzado con él, cómo te relacionas con este concepto y en qué medida afecta a tu práctica artística.

A través de estas preguntas, y las que se generarían a partir de ellas, mi intención es pensar cómo se constituye la praxis del Proyecto Artístico situándolo, en este caso, en la Sala d'Art Jove como un centro de referencia en Barcelona que apoya la práctica de artistas emergentes. Adjunto una breve presentación de mi proyecto de tesis, pero siéntete libre de preguntarme cualquier duda que tengas o aclaración que necesites.

¡Espero tus noticias!

Un abrazo,

Paola

Trabajar con diez artistas me parecía demasiado, pero no quería condicionar esta investigación a la selección que yo pudiera hacer de los proyectos participantes (y para lo cual solo contaba con aquella presentación en grupo, con una charla breve y con los dosieres que los artistas

habían presentado a la convocatoria). Además, ya en aquella fase de la investigación, sabía que esta tesis no trataría de los proyectos de estos artistas, sino que estos proyectos serían la excusa, el pistoletazo de salida, para dialogar en torno a lo que significa para estos artistas trabajar mediante proyectos en el arte. El tema de sus proyectos era secundario. Para mi sorpresa, obtuve respuesta de ocho de estos diez productores, de los cuales finalmente trabajaría con seis: Daniel, Harley, Irene, Joan, Marta y Pablo. El año se presentaba cargado de acontecimientos, que puedo ordenar según las actividades incluidas en la programación de la temporada, y según las actividades que llevé a cabo en paralelo a esta programación.

En primer lugar, sobre las actividades relacionadas con la programación de la Sala d'Art Jove, desde la reunión inaugural del 11 de febrero, participé en la vida social de la institución a través de mi asistencia a: las reuniones de trabajo entre el equipo gestor de la Sala y el tutorial; las reuniones de trabajo grupales entre los productores culturales seleccionados; y las actividades programadas en el marco de la temporada del 2014. Gracias a mi asistencia a las reuniones de trabajo (entre el equipo gestor de la sala y el tutorial) y a las reuniones grupales, pude vivir de primera mano las dinámicas de trabajo de la Sala, en general, y el funcionamiento de esta edición, en particular. Las dinámicas de esta edición se construyeron a partir del diálogo entre el equipo gestor, el tutorial y los productores culturales. En estos diálogos, realizados entre febrero y mayo del 2014, se establecieron las bases y el discurso teórico de la temporada, que recibió el nombre de *Pica i Fuig!* Haciendo énfasis en la organicidad perseguida por el equipo gestor, *Pica i Fuig!* subrayaba la diseminación que caracteriza el modelo de trabajo de la Sala, y que es coherente con un objetivo que se repite a lo largo de sus catálogos anuales: difundir proyectos desde un marco que tiene como prioridad la comunicación y el intercambio de conocimiento entre los agentes implicados, así como generar procesos de colaboración continua con otras organizaciones e instituciones para favorecer este intercambio y aprendizaje colaborativo y en red. Entre otros, esta diseminación me hacía pensar en el paso del centralismo de la política cultural situada en el corazón de la institución artística y expositiva –mu-

seos, centros de arte, espacios de creación, etc.– hacia una red de agentes sociales que trabajan fuera del lugar legitimado para ello (Rodrigo, 2013).

En relación a las actividades programadas durante la temporada del 2014, tal diseminación se escenificó tanto en su teorización, como en su desarrollo y comunicación. La coherencia de tal diseminación no habría sido posible sin la variada y compleja organización de las actividades durante la edición del 2014 y que, como novedad, se articuló sobre la dinámica del taller o *workshop*. Fueron tres talleres en total, desarrollados entre los meses de mayo y junio, y se titularon *Documentació, Narrativitat* y *Comunitats*. Estos talleres –que además contaron con la participación de Isidoro Valcárcel Medina, Martí Manen o el colectivo CCCBarrio, entre otros– se definieron en función de los intereses planteados por los artistas, investigadores y educadores en la sesión de trabajo que tuvo lugar un mes después de la reunión inaugural, un 11 de marzo.

En segundo lugar, respecto a las actividades que realicé en paralelo a la programación de la Sala d'Art Jove, además de mi asistencia a estos encuentros y a las “exposiciones” de cada proyecto (diseminadas entre septiembre y diciembre en distintos espacios de la ciudad y con formatos diversos), durante el 2014 inicié las conversaciones con los artistas colaboradores. En un primer momento, pretendía que fueran tres, y que coincidieran con la temporalización de *Pica i Fuig!*: conceptualización, desarrollo y presentación. Sin embargo, los tiempos de la producción de los artistas en sus proyectos, y los tiempos de esta tesis, me llevaron a reducir estos tres encuentros a dos, y a desplazar el tercero fuera de la temporada.

El primer bloque de encuentros aconteció en abril del 2014. Con el objetivo de abrir el diálogo en torno a experiencias situadas sobre la noción de Proyecto Artístico, esta conversación fluyó entre las preguntas base que había planteado en el *email* de toma de contacto: ¿qué entiendes por Proyecto Artístico?, ¿en qué momento de tu trayectoria te has cruzado con él?, ¿cómo te relacionas con este concepto?, ¿en qué medida afecta a tu práctica artística? Transcribí dichos encuentros y los compartí con cada artista, a la vez que me ocupaba de una lectura profunda y crítica de las conversaciones, y del diseño del segundo bloque de encuentros. Con este

segundo bloque –que realicé inmediatamente después de la presentación en público de los proyectos, entre noviembre y diciembre–, quería acercarme a la experiencia de cada artista tras su paso por la Sala d'Art Jove. Para ello, planteé un nuevo guión de curiosidades, abierto, como el primero, a desestructurarse y reformularse: ¿cuáles han sido las principales problemáticas con las que te has encontrado a lo largo del desarrollo del proyecto?, ¿cuáles han sido sus principales fallos y aciertos?, ¿cuál es la distancia entre la idea original y su resultado final?, ¿hasta qué punto se han cumplido tus expectativas?, ¿qué rol ha jugado la institución en su desarrollo?, ¿cómo has vivido el acompañamiento del equipo tutorial?, ¿qué nuevas preguntas se han generado a partir de este proyecto?, ¿qué has aprendido a través de él? Como en el primer encuentro, transcribí estas conversaciones y las compartí con los artistas.

El tercer bloque de encuentros, ubicado en junio del 2015, tuvo lugar seis meses después de haber finalizado *Pica i Fuig!*, y lo planté como un espacio en el que compartir con los artistas mi interpretación de las conversaciones. De esta manera, ellos podrían corregir, matizar o validar lo que iba a narrar en esta historia fragmentada. Pero además, como les invité a utilizar un objeto, imagen o recurso para hablar desde sí, con este tercer bloque me proponía conocerlos desde nuevas experiencias biográficas. Después de transcribir y compartir con ellos las transcripciones, acabé de configurar los mapas conceptuales que había iniciado desde el primer bloque, y que me permitían ordenar visual y esquemáticamente las resonancias de estas conversaciones. Con la ayuda de estos mapas, tracé la ruta por la que transitaríamos al pensar de qué hablamos cuando hablamos de Proyecto Artístico, y que he distribuido en las cinco derivas que estructuran esta tesis.¹⁴ Según avanzaba en la

14 Para tener una visión lo más panorámica posible del contexto en el que estaba teniendo lugar la investigación, abrí la conversación a Oriol Fontdevila y Txuma Sánchez, como representantes del equipo gestor, y al equipo tutorial. De entre estas peticiones, tuve un encuentro con Oriol, aunque Txuma y Elle Flâne (una de las tutoras) me facilitaron sus respuestas vía *email*. A los tutores les planteé las siguientes cuestiones: desde el punto de vista de la gestión, ¿qué entiendes por Proyecto Artístico? Sin olvidar la diversidad de los proyectos acogidos en Sala d'Art Jove, ¿qué prácticas artísticas crees que se están activando?, ¿qué productos culturales crees que se generan? Pensando en los criterios con los que se escogen los proyectos cada temporada, ¿qué criterios seguís

investigación, la definición de las metodologías con las que estaba trabajando se hacía más compleja.

para la selección de los mismos?; y pensando en estos proyectos y en sus artistas seleccionados, ¿qué productores culturales crees que se están definiendo? Teniendo en cuenta el papel que juega la mediación para el funcionamiento de la Sala, ¿cómo la concebís?, ¿qué herramientas o metodologías utilizáis para ponerla en práctica? Teniendo como referencia las temporadas anteriores, ¿cómo se han sucedido las dinámicas dadas en el marco de la presente temporada?; y después de tantos años de trabajo, ¿en qué lugar diríais que se encuentra la Sala d'Art Jove?, ¿qué nuevos retos y objetivos perseguís? A las tutoras, les planteé estas otras: desde el punto de vista de la gestión/mediación, ¿cómo definirías la noción de Proyecto Artístico? Teniendo en cuenta los distintos agentes que configuran la Sala d'Art Jove, ¿cómo describirías tu rol?, ¿cómo describirías tu actividad como tutora? Si nos situamos en el mapa de relaciones generadas en *Pica i Fui!*, ¿cómo explicarías la relación establecida con la institución y sus agentes (artistas, principalmente)?; sobre esta relación, ¿cómo has vivido el acompañamiento de los artistas y sus procesos de trabajo?, ¿de qué manera los has tutorizado?, ¿cómo se ha construido esta relación? En relación a su desarrollo conceptual, ¿cómo explicarías la temporada de *Pica i Fui!*?, ¿qué referentes has utilizado para conceptualizarla?, ¿qué crees que la ha diferenciado de las anteriores? Sobre su funcionamiento, ¿cómo presentarías las dinámicas llevadas a cabo en el marco de *Pica i Fui!*?, ¿qué metodologías/herramientas habéis utilizado para desarrollar tales dinámicas? Proponiendo una posible evaluación de la misma, ¿cuáles crees que han sido sus principales fallos y aciertos? Volviendo al proyecto inicial que presentaste a la convocatoria, ¿qué distancia existe entre la idea original y lo que finalmente ha pasado? Si pensamos en tu interés inicial en formar parte de Sala d'Art Jove, ¿qué esperabas de Sala d'Art Jove y qué has conseguido finalmente? En relación a estas expectativas, ¿de qué manera esta experiencia ha modificado tu práctica/modos de hacer para proyectos futuros?, ¿qué has aprendido a través de esta experiencia?

EL ENSAMBLAJE

Poco después de tener lugar el tercer bloque de conversaciones, se coló el mencionado seminario sobre investigación postcualitativa. Como decía, las autoras sobre las que giró este seminario sacudieron mi investigación, haciendo temblar mi trabajo de campo en tres niveles de intensidad: mi forma de concebir y analizar las conversaciones; mi modo de dar cuenta de esta concepción y análisis en el proceso de escritura; y el cuestionamiento de las decisiones metodológicas que había tomado previa entrada en el campo.

Respecto a la primera sacudida, de la mano de estas autoras, me recreé en las potencialidades de concebir las conversaciones como acontecimientos pedagógicos¹⁵ en sí mismos, como los nodos desde los que se esparcirían los brotes que generarían un enjambre ilimitado de conexiones. Llegué a esta potencialidad a través del texto de Lisa A. Mazzei (2013) *A voice without organs: interviewing in posthumanist research*; un artículo en el que la autora, desde el concepto de Deleuze y Guattari “Body without Organs”¹⁶, explica cómo las posiciones posthumanistas le permiten repensar el papel de la entrevista y las evidencias que de ella emergen, teorizando una “voz sin órganos” que “does not emanate from a singular subject but

¹⁵ Utilizo la idea “acontecimiento pedagógico” a partir de la lectura que Dennis Atkinson (2012) realiza sobre la noción de acontecimiento según Alain Badiou. Explica Atkinson que, para Badiou, un acontecimiento es un quiebre, una disrupción, del cual surge una verdad que reconfigura el pensamiento, los marcos de conocimiento, las subjetividades y los contextos precedentes a este quiebre. Para Atkinson, el acontecimiento puede pensarse en relación a una situación pedagógica, y representar el “real learning”. Según Atkinson, el *real learning* “involves a movement into a new ontological state; it defines a problem of existence, in contrast to more normative learning and its everyday norms and competences. So the idea of truth allied to real learning concerns what might be termed local epiphanies (or events) of learning that emerge centripetally from the spatio-temporal configuration of the learner and which produces a new alignment of thinking and action” (Atkinson, 2012: 9). Acorde a estas ideas, leo las conversaciones como esos espacios de ruptura a través de los cuales dábamos paso a nuevos conocimientos y acciones, así como a nuevas maneras de producirlos y corporeizarlos.

¹⁶ Como aclara la autora, Deleuze y Guattari utilizan el concepto “Body without Organs” con la finalidad de “enact thinking without a subject and to liberate thought from overcoded images in order to confront a reliance on objects or material representations to understand and explain” (Mazzei, 2013: 732).

is produced in an enactment among research-data-participants-theory-analysis” (Mazzei, 2013: 732). Entre otras cuestiones, a partir de la voz sin órganos de Mazzei, repensar las conversaciones de esta manera era una forma de reconocer que en ellas estaba aprendiendo a aprender de perspectivas parciales (Haraway, 1988) o de la indecibilidad (Derrida, 1997). Desde la posición de Mazzei, recordé y me reafirmé en que las conversaciones no eran solo una fuente para conseguir recursos, sino espacios en los que estábamos produciendo conocimientos mediante la intersección entre la investigación, los artistas, la teoría, el análisis, los datos de/en las entrevistas y yo misma.

Reconsiderar las conversaciones desde esta óptica tenía sentido respecto a nociones clave que había incorporado en mi mochila a raíz del seminario de Padró –posicionalidad, experiencia situada, experiencia del *self*, nomadismo...–, y que tan cómoda me habían hecho sentir en la autoetnografía. En esta comodidad, también redimensioné cómo las conversaciones, y nuestras voces en ellas, funcionaban como un juego de tensiones en movimiento entre lo dicho, lo omitido y lo interpretado; como la simultaneidad de la realidad, su representación y la subjetividad. Con esta entrada, me abracé al sentido de “conversación” como un lugar transitorio en el que perdernos, y como un foco en potencia para la interconectividad.

Recolocarme frente al sentido de conversar también incluía repensar el “análisis” de los “datos” que habíamos construido en estos lugares transitorios. En un principio, planteé el análisis de las entrevistas ayudándome de textos con los que me introduje en la *Grounded Theory* (Fereday y Muir-Cochrane, 2006; Bryant y Charmaz, 2007; Saldaña, 2009). E hice un amago de codificación y tematización de las resonancias en las conversaciones. Me esforcé en ver cómo estas resonancias se repetían en mis encuentros individuales con los artistas para pensar en términos de patrones o repeticiones. Sin darme cuenta, estaba estatizando el conocimiento entre compartimentos sólidos. Me detuve en seco. A la vez que reconocía que estaba muy lejos de la exhaustividad necesaria para cumplir con las bases de la *Grounded Theory*, me percataba de que estaba siendo incoherente respecto al pensamiento nómada. Desde este pensamiento (y recientemente

influenciada por los “nuevos materialismos”), parecía más lógico huir de una lógica de la representación que trata de crear significados estables y categorizados, y correr hacia una nueva lógica que se crea y recrea en los pliegues¹⁷ de la realidad, en sus intersecciones entre los significados y los sujetos. De esta manera, junto a la resituación del sentido de “dato”¹⁸, me incliné hacia una forma de “rizoanálisis”¹⁹. Una inclinación con la que re-

17 Con la noción “pliegue” hago un guiño al trabajo de Deleuze (2014) *El pliegue. Leibniz y el Barroco*. Con el “pliegue” hago referencia a lo múltiple, a lo laberíntico, a lo que no es rectilíneo. En palabras de Deleuze, “se dice que un laberinto es múltiple, etimológicamente, porque tiene muchos pliegues. Lo múltiple no solo es lo que tiene muchas partes, sino lo que está plegado de muchas maneras” (Deleuze, 2014: 11).

18 Como explica Maggie MacLure, “in materialist ontology, data cannot be seen as an inert and indifferent mass waiting to be in/formed and calibrated by our analytic acumen or our coding systems. We are no longer autonomous agents, choosing and disposing. Rather, we are obligated to acknowledge that data have their ways of making themselves intelligible to us. This can be seen, or rather felt, on occasions when one becomes especially ‘interested’ in a piece of data. [...] Or some point in the pedestrian process of ‘writing up’ a piece of research where something not-yet-articulated seems to take off and take over, effecting a kind of quantum leap that moves the writing/writer to somewhere unpredictable. On those occasions, agency feels distributed and undecidable, as if we have chosen something that has chosen us” (MacLure, 2013: 660-661).

19 Siguiendo a Diana Masny (2014) en *Disrupting Ethnography through Rhizoanalysis*, el rizoanálisis no es un método. Es una forma de hacer investigación colocando los datos y la teoría en capas, tendiendo al desorden, visibilizando cómo se “llega a ser” en la investigación mediante un proceso complejo de territorializar, desterritorializar y reterritorializar los conocimientos y la teoría. Partiendo del pensamiento de Deleuze y Guattari (1988, 1993) en diversos trabajos, así como de otros autores que han colaborado en la ampliación de la literatura sobre el rizoanálisis (Alvermann, 2001; Waterhouse, 2011; Perry, 2013; etc.), Masny recoge siete ideas que puntualizan algunas de sus características: “assemblage”, “vignettes”, “raw tellings”, “reading data intensively and immanently”, “palpate”, “provoking questions” y “to think differently about qualitative research”. Respecto a la idea “assemblage”, la autora explica que el rizoanálisis consiste en ensamblar, reensamblar o desensamblar. “Rhizoanalysis invites conceptual experimentation in a research event that consists of reading data, raw telling, provoking questions and producing though becoming/affect different and new connecting relations in an assemblage” (Masny, 2014: 358). Las “vignettes” o anécdotas, que presenta a partir de Colebrook (2002), son esas creaciones que son seleccionadas y colocadas en función de su poder para actuar e intervenir. Por su parte, la noción de “raw tellings deploy intensities that resonate with flows of affects engaging multiplicities, complexities and out-of-boundries messiness” (Masny, 2014: 358). “Reading data intensively and immanently” es parte de la desterritorialización, y potencia la impredecibilidad de las conexiones que pueden producirse en el ensamblaje. La idea de “palpate” tiene que ver, apoyándose en Mazzei (2010), con abrazarse y recrearse en el disconfort, en la pérdida de seguridad o estabilidad. Por último, “provoking questions implies a move away from interpretation and an openness to the potencial/immanent responses that questions produce” (Masny, 2014: 359).

creé una nueva imagen sobre los límites de la representación de los discursos que Marta, Harley, Pablo, Daniel, Joan e Irene habían abierto, así como de los límites de mi propia interpretación de estos discursos a partir de lo que era ininteligible para mi mirada (y de lo que no podía imaginar ni representar en la narración).

Entrando en la segunda sacudida, “liberar” los discursos de su categorización y dejarme llevar por lo rizomático –como forma de relacionarme con las voces y la teoría, y de dar cuenta de esta relación– no parecía fácil. Aunque probablemente haya caído en la piscina de la categorización y el orden, trabajar de esta manera me parecía un reto atractivo y un experimento que no podía dejar pasar. El punto álgido de este experimento llegó con el proceso de escritura.

Empecé a escribir demasiado tarde. Pensaba que la escritura venía después de la interpretación y del análisis de los datos que debía hacer recogido en el trabajo de campo. Pero estaba equivocada. Con la escritura, entré en las profundidades de la investigación, corporeizando los aprendizajes y haciéndolos significativos. Entendí que “el hecho de contar y seguir una historia consiste en ‘reflexionar sobre’ los acontecimientos” (Ricoeur, 1999: 105), y que, de esta manera, escribir tenía mucho que ver con poner en marcha la reflexividad y el modo pedagógico de direccionalidad en el que estaba nadando. Escribir se presentaba como una herramienta poderosa con la que traducir y transformar los acontecimientos que estábamos viviendo bajo la forma de la dimensión lingüística de la historia (Ricoeur, 1999). De la misma manera que había optado por la deriva en las conversaciones, la escritura era una oportunidad para experimentar con cómo estas derivas se escenificarían en la narrativa. La escritura también representaba un tránsito y escribir, una forma de compartir el proceso de adaptación a distintas experiencias y realidades culturales (Braidotti, 2000). Comprendí que escribir sin un guión ajustado de antemano era una manera de performatizar a tiempo real el *plugging in* del que hablaban Jackson y Mazzei y que, con este, la escritura me permitía entrelazar las resonancias que me habían producido las voces de los artistas, con mi interpretación y con otras voces.

La escritura fue el último ingrediente que añadí a este batido me-

todológico, determinante de su sabor y recuerdo en el paladar. Y mi interés por trabajar desde la fractalidad explorando en procedimientos artísticos, y experimentando con los límites de la narratividad a través de una escritura orgánica, me provocó la tercera sacudida que desplazó al estudio de caso y a los métodos etnográficos de la base metodológica de la investigación.²⁰

Cuando empecé a escribir, me di cuenta de que experimentar con la narración era la clave del ensamblaje de esta investigación. Que la narrativa era una herramienta indispensable en la metodología de esta investigación. Que narrar era el ensamblaje en sí mismo. Entendí que, narrando, estaba ensayando el análisis rizomático que me había propuesto, a la vez que estaba practicando otras maneras de representar y dar cuenta de la experiencia en la investigación académica. Percatarme de esto me reconectó con la Investigación Basada en las Artes (IBA)²¹, un movimiento iniciado

20 En la práctica, no realicé el seguimiento etnográfico de la vida social de la Sala que me había propuesto en mi plan inicial. Su diseminación, descentralidad, trabajo individual, horarios flexibles y ubicación inestable hacían difíciles este seguimiento diario. Además, en definitiva, de la etnografía, solo había utilizado la entrevista abierta y semiestructurada (que no es una herramienta exclusiva de esta metodología), y la recogida aislada de notas durante las actividades de la Sala a lo largo de la temporada del 2014.

21 La Investigación Basada en las Artes es un tipo de investigación “que utiliza procedimientos artísticos (literarios, visuales, performativos) para dar cuenta de prácticas de experiencia en las que tanto los diferentes sujetos (investigador, lector, colaborador) como las interpretaciones sobre sus experiencias desvelan aspectos que no se hacen visibles en otro tipo de investigación” (Barone y Eisner, cit. Hernández, 2008: 92-93). La IBA se nutre generalmente de tres tendencias: la perspectiva literaria, la perspectiva artística y la perspectiva performativa. La perspectiva literaria comparte características, objetivos y/o recursos con la investigación narrativa. Como tal, nutrirse de la perspectiva literaria hace que la IBA trate de “conectar en un relato las diferentes formas de experiencia de los sujetos, utilizando para ello formas literarias [...] con la finalidad de que las historias de las que se da cuenta no solo contengan las experiencias de quienes ‘hablan’ sino que permite a los lectores encontrar espacios en los que ver reflejadas sus propias historias” (Hernández, 2008: 97). Desde esta influencia, continuando con Hernández, el investigador está dentro, “sostiene historias y no solo las recoge”, está en crisis, es vulnerable, generando un relato que permita a sus lectores generar los suyos propios. Por su parte, la perspectiva artística es uno de los referentes clave de esta metodología, y la hace especialmente característica y diferente respecto a otras metodologías de investigación. De entre las tendencias propias de la perspectiva artística, destaca la *a/r/tography* por el énfasis que proyecta sobre la necesaria relación entre las formas artísticas y textuales. En tercer lugar, la perspectiva performativa presta atención al papel del cuerpo de la narrativa autoetnográfica, centrándose en aspectos como la cuestión del sujeto o la escritura performativa. A través de la perspectiva performativa, se activa una noción del sujeto de conocimiento que se constituye de forma fragmentada, en movimiento y descentrada. Como desarrolla Hernández desde Spry (2001),

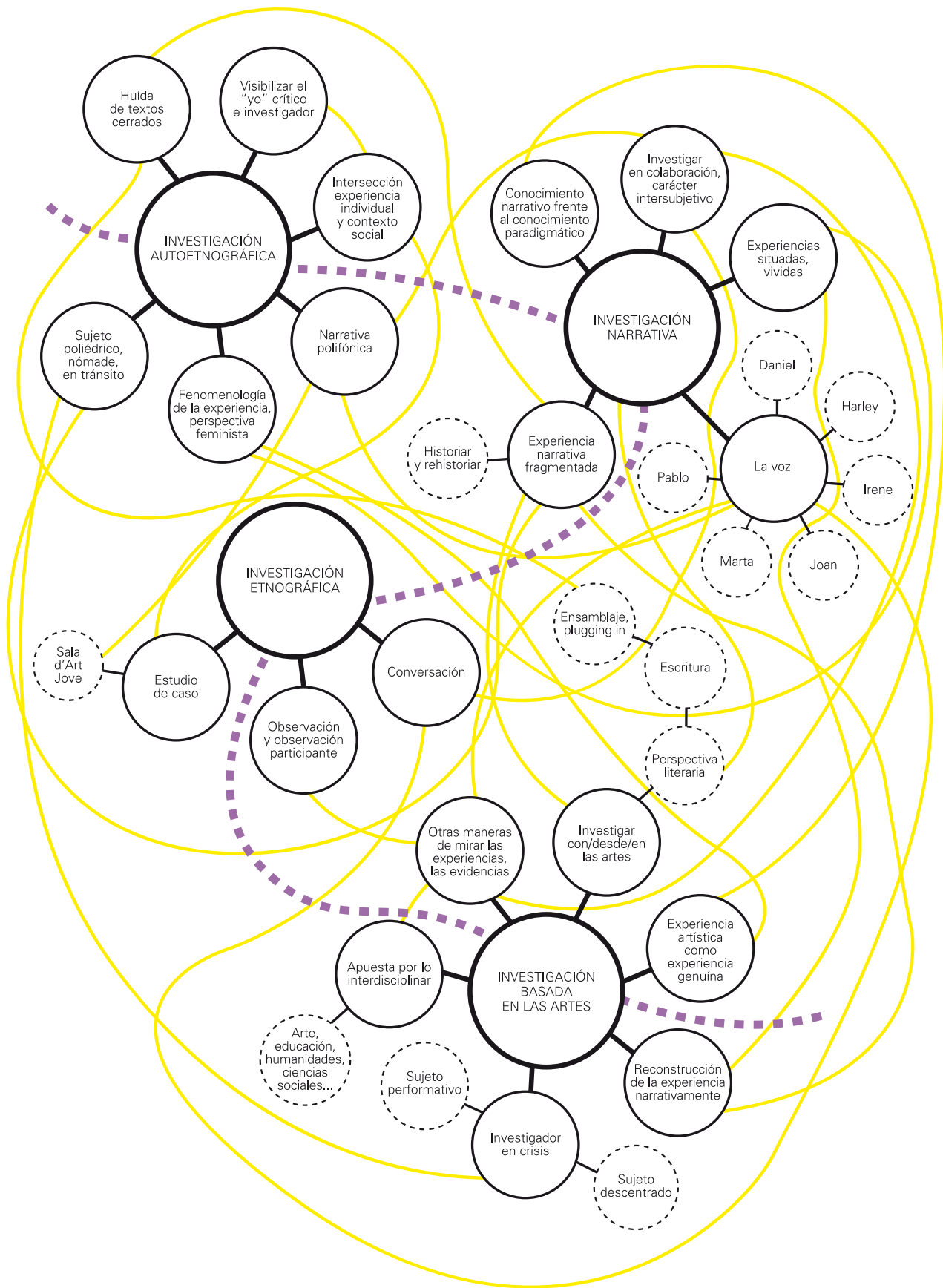
dentro del giro narrativo en educación en ciencias sociales, a principios de los ochenta, y que, *grosso modo*, pone en relación la investigación con las artes en dos estadios: por una parte, en un estadio epistemológico-metodológico desde el que se “cuestionan las formas hegemónicas de investigación centradas en la aplicación de procedimientos que ‘hacen hablar’ a la realidad”; y, por otra, a través de la utilización de procedimientos artísticos, como la literatura, “para dar cuenta de los fenómenos y experiencias a las que se dirige el estudio en cuestión” (Hernández, 2008: 87). La Investigación Basada en las Artes intensificó la reconexión y el impacto de la perspectiva literaria en esta tesis²².

Desde el impacto de la investigación autoetnográfica y una serie de aspectos clave de la investigación narrativa –así como del eco de una

“la noción de ‘performance’ es una forma transgresora en la reflexión del ‘sí mismo’, en la medida en que [...] propone un tipo de narración que habla *a partir* de uno mismo y *de* uno mismo. Esta posición se sitúa en relación con la investigación posmoderna (conectada con la fenomenología de la experiencia y la autoetnografía) que pone el énfasis en el hecho de comunicar una experiencia en la que el investigador está implicado, hasta el punto de que puede ser la experiencia del propio investigador” (Hernández, 2008: 105). Pese a las múltiples aportaciones que ofrece (su reflexividad, su capacidad para captar lo inefable o tratar de ser más accesible que otras formas de discurso académico), la IBA recibe críticas como: su escasa fundamentación teórica; que “no es ni una buena investigación ni un buen ejemplo de arte”; que los investigadores no hacen las conexiones suficientes con las disciplinas a las que hacen referencia; o que los investigadores presentan de forma inadecuada los resultados de la investigación (Hernández, 2008: 113). El International Journal of Education & the Arts (IJE) ha recogido interesantes ejemplos que dan cuenta de esta metodología (Greenwood, 2012; Hofsess, 2013; Kan, 2009).

22 A su vez, reconocer la influencia de la perspectiva literaria para el ensamblaje de esta historia, me llevó a otra metodología que, junto a la autoetnografía, me había conmovido unos años atrás: la investigación narrativa. La investigación narrativa es una metodología que se engloba en el campo de la narratología, y se basa en la construcción y reconstrucción de la experiencia vivida. Esta metodología ayuda a caracterizar los fenómenos de la experiencia humana, y su estudio comprende la forma en la que nos relacionamos con el mundo (de ahí que sea especialmente apropiada por las ciencias sociales y las investigaciones socio-educativas). Una de sus principales características es el carácter intersubjetivo de la investigación, ya que requiere la colaboración de los participantes; un proceso que implica “una mutua explicación y re-explicación de historias a medida que la investigación avanza” (Connelly y Clandinin, 1995: 21). Uno de los objetivos de la investigación narrativa es explicar “vidas relatadas”, generar y contar historias y escribir relatos de experiencia. Algunos criterios en los que la narrativa confía para dar validez a la investigación son la claridad, la verosimilitud y la transferibilidad, para lo cual se detiene en la descripción espacio-temporal de las escenas y otros detalles que ayudan al lector a imaginar las situaciones. Descripciones que, de no realizarse acorde a la veracidad de los hechos, confirmarían una de las críticas que recibe esta metodología: que se aproxime o pueda convertirse en un relato de ficción (Connelly Clandinin, 1995).

etnografía que no acabó de cuajar–, en este punto me decanto por pensar en la Investigación Basada en las Artes como la metodología que engloba y representa las transformaciones ontológicas, epistemológicas y metodológicas de esta investigación híbrida, que está en una situación inestable, transitoria y pretendidamente a la deriva. A través de la IBA, expectante por saber dónde acabaría pero sin demasiado miedo a perderme, he tratado que la escritura actúe como la voz sin órganos de Mazzei y, como tal, que dé cuenta del “enactment among research-data-participants-theory-analysis” del que ella hablaba. De ser así, este texto debe funcionar como un *collage* de voces, experiencias y cuerpos de conocimiento; como “a topographical analysis that uses bits and pieces of theory to listen to the dynamics attuned to ‘figural densities’ of texts set alongside one another” (Lather, 2013: 639). Entender la escritura como un ensamblaje me ha permitido experimentar con una forma de hacer investigación a partir de conexiones inesperadas, con las que he querido construir un objeto literario “pulled out of shape by its framings’ and, equally important, ‘framings pulled out of shape by the object’” (Lather, 2013: 639). Haberlo conseguido o no, es ya otra historia.



Rizoma metodológico

De qué hablamos cuando hablamos de Proyecto Artístico



Daniel (Barcelona, 1990)

“No m’agrada l’espectador. No hi tinc bona relació. En el fons, suposo que tot es remunta al desig de voler no creure en ell; almenys com a figura legítima. És per això que sota la màxima ‘l’actor és l’únic públic lloable’ excuso tot el meu procés de treball. M’interessa trobar punts de fricció, dins de tot allò que es pot considerar diàleg, a partir d’evidenciar aspectes incòmodes en la percepció de les coses. Aquests, tant els puc contemplar com hipòtesis, com puc decidir forçar-los a esdevenir de forma violenta. Alhora, tots ells es poden englobar dins una consigna fonamental: entendre l’experiència estètica com una cosa que no ha de ser exclusivament èpica o transformadora, sinó també –o fins i tot més aviat– decebedora. Al cap i a la fi, és en aquesta experiència on es materialitza la distància entre l’expectativa i la realitat. Decideixo situar l’espectador dins d’espais dominats per objectes aparentment hermètics i desconcertants. Intento, per mitjà d’això, fer creure al públic que l’única via possible, a l’hora de participar del discurs que es proposa, és la pura sospita. Tot i això, aquests objectes sempre són suports d’una experiència intel·ligible. En el moment de dur a terme aquests projectes, prioritzo la reflexió i la crítica per sobre de la gestió i la logística. Arribo al punt d’idear i dissenyar dispositius de dimensions exagerades que finalment ni tan sols s’arriben a realitzar. Tampoc importa. Tot s’acaba convertint, inevitablement, en un exercici d’especulació constant on fins i tot els punts de sortida i referència han quedat oblidats per deixar pas a qüestions secundàries com el to o l’atmosfera”.

*Statement que Daniel incluyó en su proyecto para la convocatoria
Sala d’Art Jove 2014*

DERIVA 1. MUCHO MÁS QUE UNA SALA DE EXPOSICIONES

M'agradaria molt començar a pressentir que una època dominada per monòlegs s'està extingint, per donar pas a una nova etapa en la qual el diàleg aconseguixi superar algunes de les incapacitats que han col·lapsat la ja finalment enllestida dècada dels vuitanta. Encara que mai no se sap el que el destí pot proporcionar-nos, i si ens atenem a les paraules, sempre agres i punyents de l'escriptor austríac Thomas Bernhard, potser ens trobarem amb què un futur dialogant sigui quelcom menys desencisador que un passat saturat de soliloquis: "L'art del diàleg és l'art de la difamació, i l'art del monòleg, l'art més horrible de la difamació" (Picazo, 2001: 63).

UN DÍA, UNA INAUGURACIÓN

Como también hiciera en mi antigua ciudad, pronto empecé a asistir a esas inauguraciones a través de las cuales podría aproximarme a la escena cultural barcelonesa. Mis nuevas compañeras del máster, algunas familiarizadas con el contexto artístico de Barcelona, se estaban ocupando de mantener informadas a las que no lo estábamos tanto. A través de una de estas inauguraciones, y gracias a otros compañeros de clase, supe de la Sala d'Art Jove, una sala de exposiciones cuya programación se planteaba a partir de una convocatoria pública anual dirigida a artistas emergentes. Por la manera en la que escuchaba hablar de ella, y por los formatos que manejaba, parecía puntera, novedosa, experimental.

Animada por Mar para asistir a uno de los eventos que esta organizaba, y vivir la experiencia *in situ*, me dirigí a la calle Calàbria donde, desorientada, buscaba sin éxito el número ciento cuarenta y siete. Pasadas unas tres manzanas desde Gran Via, teniendo como referencia la parada de metro Rocafort, me topé con un edificio cuyos bajos estaban abiertos al público. Parecían unas galerías comerciales. A la entrada, a pie de calle, identifiqué algunos logotipos de la Generalitat de Catalunya. Y, al fondo, pude oír ese ruido tan característico de una inauguración: gente hablando, gente riendo y botellines de cerveza chocando los unos con los otros. Caminé hasta el ruido, recorriendo un largo y ancho pasillo con oficinas cerradas a cada lado. En la mitad del pasillo, había una escalera y una claraboya; también, algo de vegetación. Junto a esta escalera se ubicaba un punto de información, por donde se expandían los asistentes de la inauguración y, con ellos, el alboroto. Había llegado. Al entrar, cogí uno de los documentos informativos situados junto a la puerta y me dirigí a la zona donde repartían la bebida. En esta zona, convivía lo que parecía ser la oficina de la sala –por los ordenadores, las mesas y las estanterías llenas de libros que podía reconocer detrás de la barra– con el almacén.

Con la cerveza y el folleto en la mano, me paseé por la sala, abarrotada de gente que se distribuía en pequeños grupos de cinco o seis perso-

nas. La gran mayoría de la masa que se agolpaba en este espacio irregular no parecía prestar demasiada atención a lo que estaba sucediendo realmente allí, artísticamente hablando. Tampoco yo lo hice, debido, en parte, a la aglomeración y al ruido. Las paredes eran blancas; el suelo, gris oscuro. Había unos diez metros hasta la que se alzaba como la pared principal. Los techos eran bajos y la iluminación era fría, algo sombría. Hacía calor. Por fin me encontré con Mar y con otros compañeros de clase. Como yo, andaban desubicados. También me encontré con Paco Chanivet, un antiguo amigo de mi ciudad, quien me explicaba cuánto tiempo llevaba viviendo en Barcelona, cómo le iba y a qué se dedicaba. Satisfecho, me dijo que él era uno de los artistas seleccionados en dicha temporada, la del 2011. Mi curiosidad e interés por esta sala de complicado acceso empezó a crecer.

Emergía entonces cierta curiosidad, algo *naif*, para aproximarme a su historia, a su trayectoria y a su contexto; una aproximación facilitada, en gran parte, gracias a las publicaciones que la Sala se había preocupado de editar año tras año. Estas publicaciones le servían como evaluación de sus temporadas anuales, como espacio crítico para repensarse de cara a las siguientes y como alternativa a una evidente carencia de medios digitales de comunicación.

Para mi sorpresa, empecé sabiendo que la Sala d'Art Jove existe desde 1984. Siguiendo el texto de Glòria Picazo incluido en la publicación *Sala d'Art Jove. 2010/2011* –en el que la autora dibuja una panorámica de los cambios que el arte emergente catalán ha experimentado desde los años ochenta a nivel social y territorial–, por estas fechas se estaban asentando una serie de importantes iniciativas que inaugurarían una nueva y mejorada etapa del sector artístico en Cataluña (Picazo, 2012).

Por un lado, en Madrid, en 1985 se creó la Muestra de Arte Joven impulsada por el Instituto de la Juventud; un evento que se transformaría en una ventana a través de la cual se podrían conocer las nuevas generaciones de artistas del Estado español. Además de la importante exposición que esta muestra traía consigo –primero en el antiguo Museo de Arte Contemporáneo de Madrid, luego en el Círculo de Bellas Artes y finalmente en la Sala Amadís–, esta iniciativa también comportaba interesantes pro-

puestas de formación para estos artistas en el extranjero, permitiéndoles visitar países como Holanda, Francia o Alemania. A la vez, se presentaba como un intento de internacionalización del arte español. Gracias a haber pasado por esta Muestra de Arte Joven, comenta Picazo, señalados artistas catalanes, como Antoni Abad, Ignasi Aballí, Pep Duran o Jordi Colomer, pudieron entrar en contacto con otros artistas de su generación tanto del resto de España como de Europa, como Marcelo Expósito, Pedro G. Romero, Manuel Saiz, Win Delvoye o Gary Hume.

Por otro, en Barcelona, núcleo del panorama artístico catalán, también se estaban potenciando políticas para la financiación del arte emergente local gracias a la creación del Servei d'Arts Plàstiques de la Generalitat, así como del apoyo del Àrea de Joventut del Ajuntament de Barcelona, que impulsó la Biennial de Barcelona y, con ella, una importante renovación generacional. Pero además, empezaron a emerger un conjunto de espacios expositivos dedicados al arte joven con los que no solo se estaba promocionando el trabajo de estos artistas. A través de estos espacios –entre los que Picazo subraya el Espai 10 y el Espai 13 de la Fundació Miró, la Sala Montcada de la Fundació “la Caixa” y La Capella del Ajuntament de Barcelona–, se estaba implantando un sistema de trabajo que facilitaba la promoción de nuevos comisarios y su profesionalización mediante la colaboración con estas instituciones, como Montse Badia, Manel Clot, David G. Torres o David Armengol. Un acontecimiento que, en palabras de la autora, “fou realment significatiu, tant per a la formació d’una generació de joves comissaris, com perquè dissenyà un model professional excepcional i modèlic per a tot l’Estat espanyol” (Picazo, 2012: 124). Estas iniciativas marcarían unas dinámicas de las instituciones del territorio catalán en principio abiertas, participativas y basadas en la renovación continua de estos comisarios y artistas emergentes.

Con la base de estas y otras propuestas del territorio, entre las que no podemos olvidar la Quinzena d’Art de Montesquieu (QUAM), ya entrados en el siglo XXI Cataluña comenzó a diseñar la que tendría que ser una activa Xarxa de Centres d’Art que moldearía su escena del arte contemporáneo, y que daría pie a la creación de la red institucional que

teje su sistema de promoción del arte emergente. Siguiendo el listado que Manuel Segade (2011) incluye en la publicación *La Qüestió del Paradigma. Genealogies de l'Emergència en l'Art Contemporani a Catalunya*, entre estas instituciones destacan: en Lleida, el Centre d'Art la Panera; en Girona, Bòlit Centre d'Art Contemporani y Espai Zero1 (Olot); y en Barcelona, Can Felipa, Can Xalant (Mataró), La Capella, Espai 13 de la Fundació Miró, Sant Andreu Contemporani o Sala d'Art Jove. También por estas fechas, como recoge Fontdevila, en el 2006 el Ajuntament de Barcelona, bajo el emblema de “Barcelona Laboratorio”, presentaba un plan estratégico que proponía la rehabilitación de una serie de espacios industriales para convertirlos en centros de producción artística interdisciplinares –o las mejor conocidas fábricas de creación–, que “debían generar entornos creativos híbridos desde los que alentar a productores culturales para emprender procesos de autogestión y generar situaciones de proximidad cultural con los distintos vecindarios y barrios de la ciudad” (Fontdevila, 2013: 10).¹

El mapa se planteaba complejo. Las instituciones, variadas. Teniendo en cuenta mi experiencia anterior, en Sevilla, suponía que la vía de entrada a este nuevo mapa serían los programas de becas y premios de arte joven ofrecidos por estas instituciones. Centrando toda mi atención en Barcelona, entre la publicidad distribuida por los *displays* de la Facultat de Belles Arts, sus corchos informativos y mis nuevos compañeros del máster, pude diferenciar una serie de convocatorias que parecían ser claves para iniciar esta primera aproximación. Como artista, quería participar de estas convocatorias y relacionarme con los nuevos agentes del territorio, y empecé a recopilar las bases que comunicaban distintos programas de becas y premios. En mi archivo se acumularon las del Centre Cívic Can Felipa²; las de BCN Producció³ de La Capella, que otorgaba la cuantiosa ayuda de 3000 € en concepto de honorarios y 5000 € para la producción del

1 Un plan aparentemente alentador que perdió toda validez y credibilidad cuando, pocas horas antes de su presentación pública por parte del Institut de la Cultura de Barcelona (ICUB), la compañía de circo La Makabra era desalojada del recinto industrial de Can Ricard por la policía (Fontdevila, 2013).

2 Bases disponibles en: <http://www.cccanfelipa.cat/index.php>

3 Bases disponibles en: <http://lacapella.bcn.cat/es/bcnproduccio/2016>

proyecto; las de Can Felipa; las del Concurs d'Arts Visuals Premi Miquel Casablanca⁴, que dio lugar a Sant Andreu Contemporani, un programa público centrado en el arte emergente en el Distrito de Sant Andreu, y que ofrecía ayudas de 3000 € y 4000 € en la modalidad de obra y en la de proyecto, respectivamente; o las de aquella sala de la calle Calàbria⁵, situada bajo el paraguas de la Direcció General de Joventut de la Generalitat de Catalunya.

En estas conversaciones con mis nuevos compañeros –sobre todo con Quim, que parecía uno de los más activos en este campo–, me percaté de que, pese a que estas convocatorias se mantuvieran dentro del espectro del arte emergente, entre ellas había una serie de distinciones que, entonces sin prestar atención a sus dinámicas metodológicas o posicionamientos, estaban regidas por el grado de reconocimiento y apoyo económico que cada una otorgaba. Y vi que este camino ascendente generalmente acabaría en espacios galerísticos de reconocido prestigio de la capital, los cuales quizá incorporarían a estos artistas emergentes en sus programas expositivos. Entre estos espacios, reconocí la Galería ADN, la Galería Toni Tàpies, la Galería Estrany-de la Mota o la Galería Àngels Barcelona. Pero no solo se trataba de galerías o, con mucha suerte, de museos, sino también de ferias de arte locales, como SWAB Barcelona o Loop Barcelona. Para dibujar este camino, me fijé en las trayectorias de algunos artistas que, desde que vivo en la ciudad, he visto en repetidas ocasiones en estas salas de exposiciones, publicaciones y galerías: Luz Broto, Daniela Ortiz, Mireia C. Saladrigues, Daniel Jacoby o Núria Güell.

Por su parte, Luz Broto (Barcelona, 1982) comienza formando parte de la temporada de la Sala d'Art Jove en el año 2008; en el 2010 obtiene el Premi Miquel Casablanca, de Sant Andreu Contemporani, y realiza el proyecto *Dar paso a lo desconocido*, en el marco de BCN Producció; en el 2012 recibe la beca Fundació Suñol/Can Xalant; y en el 2014 realiza una exposición individual en la Galería ADN, titulada *17 m.*⁶ Da-

4 Bases disponibles en: <http://santandreucontemporani.org/es/premio>

5 Para consultar distintas convocatorias de la Sala d'Art Jove, visitar: <http://saladartjove.cat/ca/i/convocatòries/tot>

6 *Currículum vitae* de Luz Broto en: <http://www.luzbroto.net/castellano/biografia.html>

niela Ortiz (Cuzco, Perú, 1985) es seleccionada en la temporada de la Sala d'Art Jove en el 2009, con el proyecto *Domèsticació*; en el 2013 pasa por La Capella, y, por esas fechas, se incluye en la carta de artistas de la Galería Àngels Barcelona; su obra ingresa en la colección del MACBA.⁷ Mireia C. Saladrigues (Terrasa, 1978), en el 2008 es finalista en el Concurs d'Arts Visuals Premi Miquel Casablanques; en el 2009, obtiene una beca en la modalidad de edición de la Sala d'Art Jove; en los años 2011 y 2012 disfruta de una residencia en Hangar; y, actualmente, también forma parte de la Galería Àngels Barcelona.⁸ Daniel Jacoby (Lima, Perú, 1985) participa, junto a Luz Broto, en la exposición *Exposició Núm. 2*, al haber sido seleccionado en la convocatoria de la Sala d'Art Jove en el 2008; obtiene el Premi Miquel Casablanques en la modalidad de obra, un año más tarde; y en el 2010 realiza su primera exposición individual en la Galería Toni Tàpies. Núria Güell (Vidreres, Girona, 1981) recibe un premio en la Sala d'Art Jove en su primera edición, en el 2006; en el 2008, una beca de formación del Consell Nacional de la Cultura i de les Arts (CoNCA); en el 2011 es seleccionada en el Concurs d'Arts Visuals Premi Miquel Casablanques; en el 2014 gana el premio RAC a la mejor exposición en galería; y, a día de hoy, forma parte de la Galería ADN.⁹

Leyendo las trayectorias de estos artistas –recurrentes, reconocidos y representantes de una generación–, veía que la Sala d'Art Jove se situaba en los inicios de sus carreras; un punto en el que el artista recién licenciado empezaba a moverse por el campo profesional del arte, por su red institucional. Y eso era justamente lo que yo buscaba. Parecía que en la Sala d'Art Jove, el artista –que probablemente había completado sus estudios (o estaba a punto de completarlos) en la Facultat de Belles Arts de la Universitat de Barcelona, en la Elisava, en la Massana, en la EINA o en la Llotja– podía continuar su formación. Podía comenzar su “profesionalización”. Podía empezar a dialogar con un mercado e intereses institucionales

⁷ *Curriculum vitae* de Daniela Ortiz en: <http://angelsbarcelona.com/en/artists/daniela-ortiz/bio/cv>

⁸ *Curriculum vitae* de Mireia C. Saladrigues en: <http://www.mireiasaladrigues.com/w/c>

⁹ *Curriculum vitae* de Núria Güell en: http://www.nuriaguell.net/exhibitions/cv_nuria%20guell.pdf

reales, tangibles. Como me dijo Daniel en nuestra conversación del 27 de noviembre del 2014, “me gusta la Sala d’Art Jove porque creo que está en el límite entre lo que es profesional y lo que es *amateur*. Es como la primera beca para los artistas que se quieren profesionalizar, ¿no?”.

Mis intuiciones después de aquella inauguración se confirmaron. Y mis ganas de formar parte de ella aumentaron todavía más. También, la necesidad de entenderla y de comprender su funcionamiento. Quería saber cómo esta institución había llegado a convertirse en un proyecto de referencia para los artistas emergentes en su primera consolidación. Cómo se había constituido como tal y en base a qué dinámicas. Con qué referentes dialogaba. Cómo había devenido canon.

AIRES DE CAMBIO

La Sala d'Art Jove se reformulaba en el año 2005, momento en el que Glòria Picazo ubicaba esta intención de edificar y fortalecer una Xarxa de Centres d'Art en Cataluña. Y es que, como señalaba el equipo gestor encargado de articular su redefinición –Oriol Fontdevila y Experimentem amb l'Art (entonces compuesto por Víctor Lobo y David Armengol)– en aquel momento su funcionamiento había llegado a cierto punto de agotamiento. Para impulsar esta redefinición, la Agència Catalana de la Joventut de la Generalitat de Catalunya contaba con una convocatoria pública anual y con una sala de exposiciones que hasta entonces había funcionado como galería. Sin embargo, y partiendo del paquete inicial “convocatoria+sala de exposiciones”, las dinámicas propuestas por este equipo de asesoramiento y de gestión plantearían bastantes más complejidades que lo que supone dirigir una sala de exposiciones convencional.

A partir de los cuatro grandes bloques descritos en el *Programa de Suport a les Arts Visuals* de la Secretaria de Joventut –conocimiento, formación, territorio y promoción– se ordenaban los objetivos perseguidos en este nuevo programa:

La producció i la difusió de projectes des d'un marc que prioritza la comunicació i l'intercanvi de coneixements entre els agents implicats i els públics; la dotació de recursos per a la formació i la professionalització dels artistes joves; el treball de promoció en relació al sector públic; i, finalment, la incidència a escala territorial que es realitza i l'establiment de processos de col·laboració amb altres organitzacions i institucions (Fontdevila, Lobo y Sánchez, 2008: 25).

De la mano de estos objetivos, en la publicación que inauguraba esta renovada etapa, Eugeni Villalbí, entonces secretario de Joventut, la presentaba como un equipamiento dedicado al trabajo con artistas emergentes. Y explicaba cómo su programación se había pensado en base a

una convocatoria pública anual dirigida a artistas menores de treinta años nacidos o residentes en Cataluña. Pese a que esta descripción no resultara especialmente innovadora, la nueva convocatoria incluiría un conjunto de importantes transformaciones abanderadas por la voluntad de experimentación y cambio. Me estoy refiriendo, por un lado, a la modalidad de “proyectos deslocalizados”, que los diferenciaba de los proyectos de creación; y por otro, a los “procesos de tutoría”, en los que los comisarios encargados de diseñar y gestionar la temporada en cuestión, pasaban a convertirse en tutores de los artistas en la Sala. Algo parecido a lo que se estaba proponiendo desde la convocatoria de BCN Producció, donde, más allá de la financiación económica de los proyectos seleccionados, el jurado ofrecía su acompañamiento, teórico o de gestión, de los proyectos, generando espacios críticos y dialógicos en torno a la producción artística y la toma de decisiones en el proceso de trabajo (Cuesta, 2008).

La modalidad de proyectos deslocalizados ofrecía más recursos a aquellas propuestas que, además del equipamiento propio de la Sala d’Art Jove, necesitaban medios autónomos para su distribución e interacción social. Dicha noción de “deslocalización” se traduciría en un conjunto de objetivos siempre activos en los modos de hacer de la Sala: trabajar desde lo interdisciplinar; difuminar y expandir los límites del espacio social del arte; fomentar el trabajo en red con otras instituciones culturales del territorio; o colaborar en la creación de valores centrados en experimentar con procesos que vinculen la producción artística con la formación, y su inserción en diversas áreas de la sociedad y del conocimiento. Como se describía en las bases de dicha convocatoria, los proyectos deslocalizados se referían a:

Projectes que impliquin el desenvolupament de processos de creació, de comissariat, de pedagogia de l’art o d’investigació i que tinguin la voluntat d’incidir en diferents punts del territori català, fent ús d’infraestructures i de canals alternatius als de la Sala d’Art Jove per a la seva producció i la difusió. Els participants determinaran la localització i/o implicacions de cada projecte, així com els mitjans per la seva realització, podent formalitzar les propostes com a in-

tervencions en espais públics, edicions gràfiques o videogràfiques, infiltracions en mitjans de comunicació, processos de col·laboració amb d'altres organitzacions, etcètera.

Bases de la convocatòria de la Sala d'Art Jove *Art Jove 2007*.

Entre los proyectos seleccionados en dicha modalidad, se incluía *CaravanaNatura*, de Núria Güell. El trabajo de Núria Güell “aborda y reformula los límites de la legalidad, analiza la ética practicada por las Instituciones que nos gobiernan detectando los abusos de poder cometidos a través de la legalidad establecida y la moralidad hegemónica”¹⁰. Su trabajo –o, como ella lo denomina, sus “operaciones artísticas”– parte de cuestionar los poderes establecidos o los privilegios que subyacen en el mundo del arte, entre otros; en base a ello, propone acciones disruptivas situadas en espacios y tiempos concretos a través de las cuales subvierte las relaciones de poder instauradas. En este marco de intereses, *CaravanaNatura* proponía una desconexión con la vida urbana habitando, durante un tiempo determinado y de forma individual, una “caravana-huevo” situada en la naturaleza. A través de esta acción, Güell invitaba a los participantes a vivir la experiencia de reconsiderar su propia identidad sin la influencia que el consumo determinista condiciona la vida en la ciudad; una experiencia que podía ser documentada a través de la fotografía, el vídeo o la toma de notas y el registro en audio. Dicha documentación sería el material que constituiría la propuesta expositiva llevada a la Sala, y que recibió el título *Arxiu CaravanaNatura* (Güell, 2008).

Por su parte, los procesos de tutoría anunciaban un trabajo de pedagogía importante, alentador. Tanto Mery Cuesta como Martí Anson –miembros del jurado y del equipo tutorial en la temporada del 2008– apuntaban que estos se presentaban como una herramienta diseñada para ayudar a los artistas emergentes a acabar de formarse e insertarse en el campo profesional. Los procesos de tutoría se habían formulado como un recurso a disposición del artista mediante el cual recibiría asesoramiento por parte del equipo de comisarios, ahora tutores, y que, a su vez, habían

10 Cita extraída de su página Web: <http://www.nuriaguell.net/>

sido parte del jurado que se había encargado de seleccionar los proyectos ganadores. De esta manera, los procesos de formación con los de producción quedarían estrechamente relacionados.

Martí Anson: Hi ha gent que es va presentar amb dossiers molt fluixos i després, en canvi, van sobreviure molt bé a la situació. I en el nivell que estem, que encara no és professional, les tutories poden ajudar bastants artistes joves a acabar de formar-se. [...] El to educatiu que té el projecte, que no és habitual, amb una estructura clara i una figura nova, la dels tutors, que tenen total llibertat, és excel·lent. [...]

Mery Cuesta: La funció que realitzeu entre la sortida de la universitat i la professionalització és primordial. Ara comencen a aparèixer sales com la vostra a altres indrets de l'Estat, fora de Catalunya. La feina que feu és imprescindible, ja que doneu oportunitats de treballar en un entorn professional. [...] D'alguna manera, la figura del tutor és molt semblant a la d'un comissari, però el procés és a la inversa. No tries uns artistes a partir d'una idea de projecte, sinó que has d'unir el treball d'uns artistes que potser no tenen res a veure entre ells. Has de trobar un equilibri entre ells i un discurs que els uneixi.

Conversación entre Martí Anson, Mery Cuesta, Oriol Fontdevila y Txuma Sánchez en la publicación *Sala d'Art Jove 2008* (Fontdevila, Sánchez y Vilardell, 2010: 11-12).

A través de la etiqueta “tutorial” se fomentaría la hibridación de perfiles. Y además, se superaría la figura hegemónica de un “comisario-autor”, generalmente encargado de dirigir y desarrollar su proyecto expositivo, para dar paso a un agente con forma de “tutor-gestor”, que se convertiría en acompañante y asesor de los artistas seleccionados. A partir de entonces, y a diferentes niveles y complejidades, el discurso expositivo se construiría de forma compartida entre artistas, tutores y gestores. Por ello, y entre otros, estos procesos de tutoría marcarían importantes diferencias

respecto a modelos institucionales en el ámbito de la cultura estándares, convirtiéndose en una dinámica y metodología de trabajo que articularía el funcionamiento de la Sala d'Art Jove, y que definiría tanto las bases de su propuesta como las claves de su funcionamiento. Los procesos de tutoría, los proyectos deslocalizados y los dispositivos generados estaban sobrepasando la función expositiva que se espera, o que es propia, de una sala de exposiciones. De ahí que, desde su redefinición, la Sala d'Art Jove dejara de entenderse como tal para constituirse como un servicio integral centrado en el trabajo con la creación emergente. Según Fontdevila:

En el projecte estratègic de 2005 apuntàvem que la Sala d'Art Jove havia d'anar més enllà de ser un aparador. [...] Nosaltres partíem de considerar el fet expositiu com a quelcom més complex, com un dispositiu de producció de coneixement, i així mateix l'espai de la sala com un equipament amb possibilitats per incidir sobre altres aspectes igualment fonamentats des del punt de vista de donar suport a l'art emergent, com ara la producció i la formació.

Conversación entre Oriol Fontdevila, Txuma Sánchez, Marta Vilardell y Eugeni Villalbí en la publicación *Sala d'Art Jove 2008* (Fontdevila, Sánchez y Vilardell, 2010: 8).

Por esta razón, y porque parecía que el plan del 2005 ya no daba más de sí, en la publicación de la temporada del 2009 se planteaba la necesidad de revisar dicho plan estratégico. Las propuestas de la Sala no se limitaban al diseño y a la producción de un programa expositivo, y sus dinámicas estaban más próximas a las de un centro de creación o un museo (pero a pequeña escala y con los mínimos recursos humanos y materiales). Era evidente que la Sala d'Art Jove no era una sala de exposiciones clásica. Siguiendo de cerca centros como Hangar, Can Xalant, el Centre Cívic Can Felipa, el Centre Cívic Sant Andreu o el leridano Centre d'Art la Panera, esta se estaba configurando como un laboratorio que, con su modelo institucional, estaba promoviendo acciones centradas tanto en el intercambio de ideas sobre la sociedad y la cultura, como en la investigación, la for-

mación, la producción o la difusión en torno a la creación contemporánea.

En el 2009, coherente a dichos roles y asumiendo los límites fronterizos e híbridos propios de algunas manifestaciones del arte contemporáneo, la modalidad que hasta entonces se había denominado “projectes deslocalitzats” se dividía en tres nuevas modalidades, haciendo aún más compleja su organización, e imitando los departamentos con los que un museo generalmente cuenta para su constitución y funcionamiento: edición de publicaciones, educación e investigación. Entre otros, este cambio manifestaba el cuestionamiento y la problematización de las concepciones tradicionales de un arte que se presenta estrictamente ligado al plan de la producción, individual o colectiva, de obras de arte autónomas (Sánchez de Serdio, 2010); el rol y la denominación tradicional de los artistas, que están más próximos al productor cultural o al *artworker*; o, de acuerdo con los postulados de la museología crítica, el papel de los museos y centros de arte en la actualidad, concebidos como zonas de aprendizaje, de conflicto, de intercambio, de confluencia y de contacto (Padró, 2003).

MUCHO MÁS QUE UNA SALA DE EXPOSICIONES

La convocatoria de edición¹¹ pronto pasaría a convertirse en la más solicitada. Además de la influencia que el dispositivo “libro-arte” pudiera estar produciendo sobre las transformaciones y adaptaciones de la Sala d’Art Jove, esta modalidad se presentaba como una vía a través de la cual se explorarían medios diversos con los que potenciar la descentralización del discurso expositivo, pero también como respuesta directa a la imposibilidad de la Sala para comunicar y difundirse en formato digital, como avanzaba en las primeras páginas de este relato. En palabras de Fontdevila:

Nos encontramos con un aspecto muy central de la Sala d’Art Jove, y del que quizá hemos hablado poco hasta el momento, y que es el hecho de descentralizar la “expo”. Para nosotros, la exposición es un medio más, un *media* más del arte, pero no tiene que ser el medio total que lo capitalice todo. Por eso, por un conjunto de razones que tampoco determinábamos nosotros, hemos ido a explorar otros medios, entre los que nos parece interesante el libro de artista o la publicación de artista.

[...]

La convocatoria de libros de artista es de las más exitosas; por porcentaje, es donde se presenta un mayor número de proyectos. Esto es un indicador de que tiene sentido mantenerla, cuidarla y conseguir recursos. También, es la más cara, la más compleja. Cuando la empezamos a hacer, también tenía que ver con que nosotros no

11 En su primera edición, como máximo se seleccionarían dos propuestas dotadas con 1200 € cada una. De acuerdo con sus bases, la Sala acogería: “A) Projectes d’edició de publicacions a l’entorn de les arts visuals i la creació emergent, els quals poden preveure establir-hi diferents relacions, per a funcionar a la manera d’un catàleg, llibre d’artista, llibre d’assaig, així com contemplar d’altres formats de publicació. Així mateix es pot realitzar una previsió sobre la distribució. B) Suport a la producció del material imprès que es requereixi o bé es derivi del desenvolupament de projectes en qualsevol de les demés modalitats que s’articulen amb aquesta convocatòria”. Texto extraído de las bases de la Sala en el año 2009, con título *Convocatòria de projectes d’Arts Visuals. Creació, investigació, edició, educació*.

teníamos Web. Precisamente, por estar donde estamos, conseguir entornos digitales potentes ha sido muy complejo, y aún lo es. Pero hace cuatro o cinco años, o tres quizá, lo teníamos prohibido. No podíamos tener nuestra propia Web. Era un momento de experimentar en papel.

Conversación con Oriol Fontdevila. 22 de mayo del 2015, Barcelona.

Siguiendo a Segade, el nacimiento de la modalidad de edición resultaba coherente con la oleada de proyectos editoriales que, en los últimos quince años, han constituido un campo de producción artístico complejo, experimental y en continua transformación. De acuerdo con el autor, los soportes editoriales estaban haciendo que la narración se convirtiera en una motivación central de los productores culturales, en cuanto a que se confirmaba y exaltaba el carácter procesual de las obras artísticas, y a que se evidenciaba “la incapacidad de reformular en una imagen sintética los fenómenos y las consecuencias complejas de las intervenciones artísticas” (Segade, 2011: 183). Al colocarse en esta posición, y utilizar el concepto editorial de la creación, continúa Segade, el artista emergente se convertía en narrador, difuminando los límites entre el arte tradicional, la literatura, el teatro o la *performance* oral.

Como punto de inflexión relativo a la atención de la Sala hacia lo procesual y lo narrativo, tanto en su formato expositivo como editorial, doy un salto cronológico para referirme a la temporada del 2012, que se presentaba especialmente fragmentada y musical. Yo había estudiando música en el conservatorio, muchos años, pero no la había visto aplicada de esta manera, ni pensada desde este punto de vista. Bajo el título *Ouverture. Cinc actes, dos interludis i altres moviments*, la Sala d’Art Jove se convertía en un espacio para el análisis y desarrollo continuos de los proyectos participantes. Este es un fragmento de su texto de presentación:

Ouverture. Cinc actes, dos interludis i altres moviments és un espai d’anàlisi i exposició ininterromput i en desenvolupament continu dels projectes seleccionats. Cadascuna de les parts és una obertura

a nous espais i territoris, físics i conceptuals, que permeten experimentar *amb* i *en* diversos contextos. [...] *Obertura* d'un temps expositiu expandit que potencia la visibilització de la investigació i la producció dels projectes. Cada acte d'OUVERTURE és una ocasió per a la reinterpretació, entesa no com a inici infinit, sinó com un estat de *no-clausura*. OUVERTURE remet al terme d'origen francès que defineix la introducció instrumental a una òpera. Amb el temps, *ouverture* comença a ser utilitzat per referir-se a obres instrumentals autònomes, que presagien gèneres musicals nous, fins al punt de convertir-se en una peça de concert individual, sense referència a la posada en escena i en general sobre la base d'un tema literari (Fontdevila, Sánchez y Vilardell, 2012a: 10).

Estableciendo analogías con el papel que el *tempo* guarda sobre el carácter de la música para construirse e interpretarse, así como con lo que el propio concepto significa en tanto que acción de abrir, con el término de *ouverture* las actividades y dinámicas de dicha temporada prestaban una especial atención al componente procesual del acto creativo, llegando a proponer su calendario anual siguiendo la estructura de una pieza musical y componiéndose como una “partitura expositiva”. Con esta “apertura”, la Sala seguía apostando por la experimentación en torno a la praxis artística, en este caso dejando al descubierto los tiempos de negociación, producción e investigación de los proyectos y el discurso comisarial, así como, volviendo al texto de la presentación de la temporada, invitando “al diàleg i a la reflexió, a *entrar*, en el sentit físic i mental del terme, a través d'enfocaments que potencien l'anàlisi i la investigació”. A raíz de los proyectos seleccionados y sus agentes, las claves conceptuales de la temporada del 2012 serían: las políticas documentales y estrategias de legitimación del discurso institucional; la exploración de narrativas de lo cotidiano, centrándose en pensar las micropolíticas identitarias como formas de producción de conocimiento alternativo a las narrativas hegemónicas; y el valor social del arte en el contexto de la economía del conocimiento y las *creative industries*.

Entre la agenda del máster y mi nuevo trabajo en una galería de

arte de la ciudad, tuve la oportunidad de participar de algunas de las actividades y exposiciones de esta amalgama. Al leer sus folletos informativos y aproximarme a sus actividades, sentí cierta distancia respecto a sus propuestas y formatos, teniendo en cuenta el halo formalista de mi educación artística y cultura visual respecto al arte “tradicional” y al contemporáneo. Aquello se estaba planteando de una manera muy diferente a cómo antes había experimentado el *display* expositivo generado en torno a una convocatoria de arte emergente, no solo a nivel de artefactos, sino en términos de difusión y articulación políticas y conceptuales. Sin duda, como podía deducirse de los objetivos y descripciones que se recogían en estos folletos, aquella propuesta estaba modificando la manera tradicional de concebir el tiempo, la visibilidad y la visualización de una “exposición de arte”, superando los límites espacio-temporales generalmente asociados a la misma para convertirse en un lugar orgánico en continua transformación y relación con su contexto social. Acorde a ello, además de determinadas exposiciones colectivas, se organizaban actividades públicas educativas, orientadas al diálogo y la crítica colectiva, en torno a la práctica profesional y la producción cultural; también se abría una línea de trabajo en base al Taller de Difusión, Comunicació i Mediació (TDCAM), un laboratorio de investigación en el que los agentes participantes podían compartir procesos y estrategias para ampliar estos espacios y tiempos de la creación artística y expositiva.

En estas líneas temáticas o procedimentales, podía reconocer el impacto y la influencia que el arte conceptual seguía ejerciendo sobre instituciones como la Sala d’Art Jove, así como sobre los agentes que dibujaban el tejido del arte emergente desde las convocatorias punteras del mapa catalán; veía cómo el sector cultural de la capital y el territorio seguían aplicando y reinterpretando algunas de las claves y algunos de los lenguajes de este posicionamiento. Un movimiento que, desde finales de los sesenta, había desmaterializado el objeto artístico –pasando del objeto a la idea, del producto al concepto, del estado acabado al proceso (Lippard, 2004; Marchán, 2012; Morgan, 2003)–, y que, en la década de los setenta, había entrado con fuerza en el panorama catalán para convertirse en su tradición artística por excelencia.

Unos años más tarde, fiel a este marco y sumándose a la atención que la Associació d'Artistes Visuals de Catalunya (AAVC) o centros como Hangar habían prestado a cuestiones conceptuales como el “proceso en el arte”, la Sala también mostraba un claro interés en visibilizar el proceso de trabajo de los artistas, educadores o comisarios, incluyendo la cuestión de la temporalidad como un discurso artístico más, y como una forma de articular el discurso comisarial. En palabras de Segade en relación a la AAVC o a Hangar, en esta complejidad quedaba al descubierto cómo estas instituciones, y también la Sala d'Art Jove, “han ido poco a poco adaptando sus salas y modos de trabajo a esa inserción de temporalidad en la exposición” (Segade, 2011: 105). Con este y otros gestos, la Sala se posicionaba en una forma de entender el trabajo cultural como una forma de investigación desde las artes y desde una perspectiva inmanente (Borgdorff, 2007).

Por su parte, la apertura de la modalidad de educación¹² en la convocatoria anual resultaba pertinente de acuerdo con las bases de esta renovada Sala. Dicha pertinencia no solo tenía que ver con su apuesta por la creación de un espacio para la enseñanza y el aprendizaje formado por profesionales de perfiles híbridos y la aplicación de metodologías de trabajo interdisciplinares. También se refería a la atención hacia lo pedagógico que había prestado desde su reformulación, y hacia los modelos transformadores de los que el artista podía apropiarse para el desarrollo de proyectos también híbridos.

En esta hibridación, delimitar el lugar que la pedagogía ocupa en la Sala d'Art Jove es una tarea compleja. En una primera lectura –y parafraseando a algunas de mis feministas postestructuralistas preferidas o ideas propias de la pedagogía y la museología crítica–, es compleja porque su posición pedagógica parecía estar posibilitando una pedagogía del

12 Esta modalidad buscaba y ofrecía: “A) **Projectes educatius** a l'entorn de les arts visuals i la creació emergent, els quals permetin articular escenaris pel debat i la reflexió, amb la possibilitat d'implicar-hi diferents públics, organitzacions o sectors socials, així com els mateixos artistes i agents que formaran part de la programació 2009 de la Sala d'Art Jove. B) Suport al desenvolupament d'**accions educatives** que es requereixin o bé es derivin de la realització de projectes en qualsevol de les demés modalitats que s'articulen amb aquesta convocatòria”. Texto extraído de las bases de la Sala en el año 2009, con título *Convocatòria de projectes d'Arts Visuals. Creació, investigació, edició, educació*.

acontecimiento que implica tener en cuenta las múltiples experiencias corporizadas reunidas en distintos tiempos y espacios, o porque en sus acciones parecía repetirse un interés en pensar la pedagogía “desde lugares algo impropios” (Ellsworth, 2005); porque sus procesos de aprendizaje también invitaban a generar conocimiento desde la incertidumbre (bell hooks, 1994); porque en su estructura, sus propuestas y su organigrama la educación se concibe como un hecho político en sí mismo (Rodrigo, 2010); o porque su forma de constituirse como un espacio de producción cultural en base a la negociación y el conflicto estaba replanteando el papel del discurso expositivo como una herramienta para la educación desde la controversia (Padró, 2003).

La modalidad de educación recordaba, siguiendo las palabras de Aída Sánchez de Serdio como jurado y tutora del primer proyecto seleccionado en la misma, en el 2009, “la diversitat de possibilitats creatives i de posicions d’artista que podem trobar en el moment present”; pero también que “l’educació sovint és vista com un lloc de reproducció i disciplinament més que no pas de qüestionament i creativitat” (Sánchez de Serdio, 2010: 182). En esta primera aproximación para pensar la educación, y recalcan-do determinadas concepciones mitificadoras del arte que hacían de los supuestos talentos naturales del artista las competencias esenciales para enseñarlo, Aída situaba la relación entre el arte y la educación en lugares desafortunados; lugares que a menudo manifestaban la dificultad para definir con acierto en qué consiste un proceso pedagógico. Como jurado, la autora ejemplificaba esta dificultad remitiéndose a los proyectos presentados en esta modalidad, que por lo general se reducían “a un breu esment de futures e indefinides activitats amb nens o, en el millor de les casos, en la realització de tallers de producció gràfica o visual de caire força dirigit” (Sánchez de Serdio, 2010: 184).

Como contrapunto, Aída comentaba que la propuesta de Daniel García, proyecto seleccionado en esta primera convocatoria, tenía un carácter eminentemente pedagógico: este hacía de la educación la materia y el espacio de la intervención. El proyecto de García, que inicialmente se llamaba *Nuestro testigo favorito*, partía de la figura de Enric Marco, sindi-

calista español cuya fama se había consagrado en base a su supuesta supervivencia a los campos de concentración nazis, y que finalmente resultó ser parcialmente falsa. Daniel ya había trabajado sobre este personaje y, antes de presentar su propuesta a la Sala, acarreaba el rodaje fallido de un documental. Con estos antecedentes, se proponía la realización de una serie de talleres con estudiantes de secundaria en los que preveía tratar temas relacionados con el arte y las políticas de la memoria. Sin embargo, la complejidad para establecer procesos de colaboración con entidades educativas, entre otros, hizo que el proyecto cayera en la asignatura *Interpretació de la imatge visual*, que la propia Aída impartía, junto a Noemí Durán, en la Facultat de Belles Arts de la Universitat de Barcelona. Este cambio de guión desvió totalmente la trayectoria inicial del proyecto, convirtiéndose en una experiencia educativa (como mínimo, a tres bandas) que activaría el trabajo colaborativo y en red con/entre los agentes participantes, creando marcos de reflexión críticos sobre la representación de la memoria, problematizando tanto sus sistemas de validación como sus estrategias de transmisión en forma de testimonio e historia oral.

Este proyecto inauguraría importantes acciones con los que la Sala se mostraba abierta a propuestas que invitaban a superar la dicotomía paralizante arte/educación que Aída apuntaba, alejándose de las pedagogías tradicionales basadas en la memorización o en la transmisión, y adentrándose en tendencias próximas o propias de las pedagogías críticas, feministas o “de contacto”, recuperando la dificultad para situar el papel pedagógico de la Sala d’Art Jove. Pedagogías críticas porque, de la mano de autores y tendencias como Freire, la educación popular, la Escuela Nueva y otras propuestas progresistas en pedagogía, se evidenciaba una inclinación a asumir los procesos de enseñanza y aprendizaje como espacios para la democracia activa y la transformación social (Añó y Rodrigo, 2013).¹³

13 Como también explica María Acaso, la pedagogía crítica nace en el impacto que la propuesta filosófica de la teoría crítica produjo en la Europa anterior a la Segunda Guerra Mundial, de la mano de los pensadores que conformaban la Escuela de Frankfurt y cuyos intereses se organizaban en torno al estudio de las relaciones entre el poder y la transmisión del conocimiento (Acaso, 2009). Entre sus principales objetivos, Acaso señala: 1) insistir en que los procesos educativos son procesos de creación de conocimiento protagonizados por los profesores y los alumnos; 2)

Feministas porque prestaban atención a determinadas líneas que conciben la pedagogía como un proyecto político sobre el que se construye la identidad, cuestionando los dispositivos heteronormativos que dirigen nuestras acciones (Rodrigo, 2012). O “de contacto” porque, como explica Rodrigo a partir de Judit Vidiella, estaba dialogando con propuestas que “afecten la contrucció de subjectivitats i desborden els límits d’aparells institucionals com ara el museu, l’arxiu i el taller educatiu”, haciendo que emerjan “noves formes de relació entre els agents i la producció de coneixements, a partir de noves subjectivitats que mostren els seus processos en un espai expositiu en constant (des)construcció” (Rodrigo, 2012: 204).¹⁴

Mediante la promoción de estas pedagogías, la Sala mostraba una tendencia a la empatía y al diálogo con perspectivas que sobrepasan los límites de “lo educativo” a todas las esferas de la sociedad y el conocimiento, que conciben la educación y la pedagogía como herramientas transformadoras, y que utilizan las artes y la cultura para proponer acciones disruptivas. Unas acciones con las que la Sala d’Art Jove desdibujaba los límites y contextos de su intervención; cuestionaba la figura del artista convencional, el experto o el académico; o concebía el centro de arte como una comunidad de aprendizaje en la que el conocimiento se produce de forma colectiva mediante procesos de investigación, y utilizando metodologías de intervención social y artísticas desde posicionamientos políticos y socialmente comprometidos (Rodrigo, 2010).

suprimir la dicotomía teoría/práctica que evidencia una ausencia de planteamientos filosóficos en el quehacer diario de los docentes; 3) perseguir la justicia social y la democratización de la sociedad, concibiendo la enseñanza como una herramienta política; o 4) fomentar la conciencia crítica del estudiante (Acaso, 2009).

14 Sirven como ejemplos de estas pedagogías de contacto algunos proyectos de educación e investigación reunidos en la Sala en la temporada del 2010/2011 a partir de la exposición *Laboratori de pedagogies de contacte: Arxivo T*, de Genderhacker, que problematiza los imperativos culturales y performativos con los que se construye la masculinidad; *Playdrag*, de Rafa Marcos y Aida Jordà, que cuestiona los roles y comportamientos sexuales generados en relación a marcos institucionales, pensando estrategias para transgredirlos; o *El joc del civisme*, de Joan M. Gual, que explora los modelos legales utilizados por el Ajuntament de Barcelona en base al concepto de “civismo”.

LA SALA D'ART JOVE COMO ESPACIO PARA LA INVESTIGACIÓN

En lo que se refiere a la modalidad de investigación¹⁵, y compartiendo una primera observación y aproximación al campo, es importante recalcar la distancia que la Sala adoptaba respecto a la noción de investigación manejada por la Entitat Autònoma de Difusió Cultural i el Consell Nacional de la Cultura y de les Arts en su programa de subvenciones para la creación artística. A diferencia de esta entidad, la Sala d'Art Jove estaba planteando una noción de investigación bastante más compleja que lo que supone entenderla como un paso previo a la producción (Fontdevila, Sánchez y Vilardell, 2010). En esta diferencia, emerge una noción de investigación particular que invade el contexto social de la Sala y que afecta tanto a sus metodologías de trabajo, como a su propia visión de “lo artístico”.

Coincidiendo con el seminario *En torno a la investigación artística. Pensar y enseñar el arte: entre la práctica y la especulación teórica* –acogido en el MACBA en el 2010–, Oriol Fontdevila, Txuma Sánchez y Marta Vilardell (desde entonces, el equipo gestor) creyeron apropiado dialogar con este debate. Para ello, invitaron a Montse Romaní, que fue jurado y tutora de esta modalidad, a redactar un artículo que sería incluido en la publicación de dicha temporada. En este artículo, Romaní comenzaba preguntándose qué entendemos por una investigación en las artes visuales. Siguiendo a Borgdorff en el texto *The debate on research in the arts*, las discusiones generadas en torno a esta pregunta configuran un tema muy complejo, en parte, por su carácter híbrido; una hibridación que tiene que ver con las relaciones que este debate guarda con la filosofía, así como con

15 Como máximo se seleccionarían dos proyectos dotados con 750 € cada uno. Su convocatoria se ordenaba según los siguientes requisitos: “A) **Projectes d'investigació** a l'entorn de les arts visuals i la creació emergent, els quals impliquin la realització de recerca i la formulació de tesis, així com contemplin la possibilitat de presentar-se en diversos formats. B) **Suport a la recerca** que es requereixi per a la realització de projectes en qualsevol de les demés modalitats d'aquesta convocatòria”. Texto extraído de las bases de la Sala en el 2009, con título *Convocatòria de projectes d'Arts Visuals. Creació, investigació, edició, educació*.

sus políticas y estrategias docentes (Borgdorff, 2007).¹⁶

El debate¹⁷ en torno a la investigación artística se hizo especialmente popular en Europa durante el proceso de Bolonia, que arrancó en 1999 con la Declaración de Bolonia. Con esta Declaración se avivaron diversas discusiones. Entre ellas, sobre la pertinencia de incluir un doctorado en artes y, por tanto, sobre la investigación en/a través de las artes en el ámbito académico (Caduff y Wälchli, 2010). Por un lado, podría decirse que la urgencia de este debate partía de las políticas gubernamentales que afectaban a este campo a raíz de las reformas en educación superior del continente europeo. Y, por otro, del “desarrollo” mismo de la práctica artística, visible, en gran parte, a través de sus transformaciones epistemológicas, fenomenológicas y ontológicas.

Sobre estas transformaciones, Borgdorff marca una importante distinción entre la “investigación sobre las artes”, la “investigación para las artes” y la “investigación en las artes”, según la diferenciación que Christopher Frayling realiza en 1993 en el texto *Investigación en arte y diseño*¹⁸. Según Borgdorff, la investigación sobre las artes tiene como objetivo el estudio de la práctica artística en un sentido amplio, y se relaciona con las humanidades o con la investigación sobre las artes; este tipo de investigación se define, sobre todo, por su carácter interpretativo, de ahí que el autor la presente como la “perspectiva interpretativa”. La investigación para las artes tiene un componente claramente instrumental, en cuanto a que engloba estudios concebidos al servicio de la práctica, y su posición se define en base a la “perspectiva instrumental”¹⁹. Por último, la investigación en las

16 Pensando en la génesis de este debate, el autor plantea que la cuestión principal es si existe un fenómeno como la investigación en las artes. Según este fenómeno, la producción artística constituiría el proceso de investigación en sí mismo, y la obra de arte sería el resultado de la investigación (Borgdorff, 2007).

17 Este debate ya sufrió un impulso significativo durante los años noventa en los países escandinavos y el Reino Unido. Por su parte, en Estados Unidos es posible obtener títulos de máster o de doctorado en universidades de arte desde hace décadas.

18 En este texto, que se basaba en el “enseñar a través del arte” y “enseñar a hacer arte” de Herbert Read, Frayling hablaba de “la investigación dentro del arte”, “la investigación para el arte” y “la investigación a través del arte”.

19 En relación a esta perspectiva, y revisando la publicación *La investigación en Bellas Artes. Tres aproximaciones a un debate*, un gran número de tesis publicadas en el Estado español desde

artes se corresponde a una “perspectiva de la acción” o “perspectiva inmanente”, y no establece diferencia alguna entre investigación y práctica artística. Acorde a esta última perspectiva, Romaní proponía la siguiente definición:

Podríem entendre la recerca artística com una modalitat que combina l'acció investigadora amb la pràctica artística, trencant així la separació tradicional de dues categories considerades autònomes, en benefici d'un procés de caràcter simbiòtic, en què la teoria es presta a ser modificada en la pràctica i la pràctica es nodreix de la teoria. En conseqüència, la recerca avesada a la pràctica obre el camp metodològic de la tasca investigadora per dissoldre les barres entre el llenguatge, l'experiència i l'acció (Romaní, 2010: 152).

Romaní, como Borgdorff o la propia Sala, hace hincapié en la eliminación de la dicotomía entre la teoría y la práctica para referirse a esta investigación en las artes, próxima al “aprender y conocer haciendo” desarrollado, entre otras, por las pedagogías críticas. Marta también insistía en suprimirla. En nuestra conversación del 8 de abril del 2014, me decía:

No creo que, cuando haces algo formal, tengas que buscarle una justificación. El desarrollo formal se debe llevar en paralelo al conceptual. Si primero piensas en términos formales y luego lo desarrollas conceptualmente, siempre lo conceptual tiene que volver a lo formal y viceversa. Tiene que ir todo ligado. A mi parecer, sería un poco flojo que lo conceptual se justificara con lo formal o lo formal con lo conceptual.

Detenerme en esta dicotomía clave, que puede ser entendida como una de las génesis del debate en torno al qué es la investigación artística, me lleva a hacer un inciso sobre el profesional reflexivo de Donald Schön. Y recuperar a Schön me permite dialogar con el “carácter simbiótico” de

la conversión de las escuelas de Bellas Artes en facultades, a raíz de la Ley General de Educación de 1970, se corresponden a esta perspectiva instrumental (Marín Viadel, De Laiglesia y Tolosa, 1998).

la investigación artística al que Montse hace referencia a raíz de su papel como tutora en la Sala d'Art Jove. Según Schön, en nuestro día a día manejamos unos saberes que en ocasiones nos resultan difíciles de explicar. Estos saberes reciben el nombre de “Saber Hacer” o “Conocimiento Procedimental” (Cassís, 2010). Tal dificultad puede nacer en la falta de reflexión sobre la acción que estamos realizando, contraponiéndose a la “reflexión en la acción” que se genera cuando la estamos ejecutando, o la “reflexión sobre la reflexión en la acción”, cuando esta ya ha finalizado.

No reflexionar en la acción o no reflexionar sobre la reflexión en la acción puede deberse a la manera en la que comprendemos y asimilamos el conocimiento práctico de nuestra profesión; un conocimiento fuertemente abrazado al positivismo, y al que Schön se refiere como “racionalidad técnica”²⁰. La racionalidad técnica conlleva una serie de riesgos. Por ejemplo, no poder solventar los problemas que aún no han surgido al no existir una solución “diagnosticada”, o asumir que la investigación y la práctica son dos cosas independientes. Schön, como Borgdorff, Romani, Marta o la Sala d'Art Jove, anima a romper esta división: la investigación es una actividad de los profesionales inmediatamente vinculada a la acción, y no existe, por tanto, separación alguna entre la práctica y la investigación (Schön, 1998).

En su discurso, Montse también señalaba que “l'aprendre fent posa l'accent en el mateix procés de la recerca interrogant-se sobre el què i el qui, el quan i el com, a mesura que l'experiència investigadora té lloc” (Romani, 2010: 153). Al detenerme en esta simultaneidad, no puedo dejar de hacer un apunte sobre la noción de reflexividad, para lo cual debo comenzar pensando acerca de la cuestión del conocimiento en la investigación artística. Como Fernando me comentaba desde prácticamente el inicio de nuestras tutorías, en el año 2011, contextualizar la praxis artística desde

²⁰ La racionalidad técnica es una epistemología de la práctica que forma a las personas para solucionar problemas, pero no para formularlos. Además, entiende la enseñanza como una intervención técnica, concibe la investigación educativa como una disciplina basada en métodos cuantitativos o piensa que el profesional es competente cuando sabe aplicar las teorías generadas por unos investigadores que trabajan para solucionar los problemas instrumentales de la práctica (Schön, 1998).

distintas tendencias de la enseñanza del arte invita a reflexionar sobre el conocimiento que se genera en cada una de ellas; una reflexión que propone formas muy diferentes al sentido de conocer y, así, al sentido de la investigación artística. Para aproximarme a estos tipos de conocimiento, me he basado en el texto *Poner en cuestión el significado de “generar conocimiento” en la investigación educativa de carácter biográfico*. En este artículo, Fernando Hernández (2012) diferencia dos modos de conocer: el conocimiento que se genera de forma inductiva o “modo uno”; y el conocimiento que se genera de forma reflexiva o “modo dos”.

El “modo uno” podría ser el tipo de conocimiento que ha venido organizando y dirigiendo la forma de pensar hegemónica; una forma que se ha constituido, desde la Ilustración, como la voz que relata la manera en la que la realidad ha de ser vista y representada. Este modo de conocer, bañado de tendencias globalizantes del imperialismo, del neoliberalismo o de la Modernidad, asume el canon eurocéntrico occidental y/o la separación cartesiana entre el ser, el hacer y el conocer; entre ciencia y práctica humana o entre el sujeto y el objeto de conocimiento (Walsh, 2012). Remitiéndome a las bases del posicionamiento constructorista, esta dicotomía se inclina más hacia el objeto que hacia el sujeto y su contexto (Ibáñez, 2001).

Pensar la praxis artística de esta manera desvela un conocimiento inferencial o proposicional; un conocimiento que neutraliza la influencia del sujeto dentro de su propia praxis o que incluso cataloga como “no conocimiento” al saber que deriva exclusivamente de la experiencia del investigador. Por otra parte, el conocimiento que emerge al entender la investigación artística desde su perspectiva inmanente resulta de una construcción social que, de forma transdisciplinar y basada en las relaciones recíprocas, promueve distintos tipos de interacción humana (Hernández, 2012). Siguiendo a Hernández, este conocimiento se construye en el contexto de aplicación, se proyecta tanto en los marcos teóricos como en las prácticas sociales, entiende que la razón reside en las colectividades más que en los sujetos individuales y revela, entre otros, la heterogeneidad de los actores a partir de la problematización de su propia práctica. En este momento en el que el investigador problematiza su praxis –que entiende

como una fuente rica y única de aprendizaje– y se coloca en el centro de su investigación –reclamando la posición de sujeto investigador que le corresponde–, la reflexividad puede convertirse en la estrategia para validar y legitimar los saberes que se producen a partir de la investigación.

La reflexividad es, traduciendo a Macbeth (2001), un ejercicio deconstructivo que sirve para localizar las intersecciones entre el autor, el otro, el texto y el mundo. A este respecto, “el aprendizaje reflexivo es el proceso de examen interno y exploración de una cuestión de interés, provocada por una experiencia” (Meneses, cit. Boyd y Fales, 2007: 2). Siguiendo a estos autores, en una práctica reflexiva se parte de un sentimiento interno de incomodidad, el cual da lugar al análisis crítico de una situación. Y este análisis, que nos dirige al “modo dos” de conocimiento, genera, por tanto, un pensamiento crítico a partir del cual se conecta la experiencia original de la que emerge la investigación con los conocimientos ya existentes sobre esta experiencia original. Es decir, volviendo a Borgdorff y pensando en el posicionamiento de la Sala d’Art Jove frente a la investigación en el arte:

No hay prácticas artísticas que no estén saturadas de experiencias, historias y creencias; y a la inversa, no hay un acceso teórico o interpretación de la práctica artística que no determine esta práctica, tanto en su proceso como un su resultado final. Conceptos y teorías, experiencias y convicciones están entrelazados con las prácticas artísticas y, en parte por esta razón, el arte es siempre reflexivo.²¹

21 Traducción literal extraída de: http://webcache.googleusercontent.com/search?q=cache:vH4DddAmNOsJ:www.gu.se/digitalAssets/1322/1322698_el-debate-sobre-la-investigaci--n-en-las-artes.doc+&cd=1&hl=es&ct=clnk&gl=es&client=firefox-b

ALGO LLAMADO TUTOR

Dos años más tarde, en el 2011, se abría una nueva convocatoria que reforzaba aún más las ideas de horizontalidad, interdisciplinariedad o experimentación: nacía entonces la “convocatoria tutorial”. A través de esta, los tutores que anteriormente habían acompañado y asesorado a los agentes seleccionados bajo los denominados “procesos de tutoría”, ahora serían escogidos mediante convocatoria. De forma similar a lo que pasara en las modalidades de creación, edición, educación e investigación, la edad de los nuevos tutores como máximo estaría en los treinta y cinco años, y sus proyectos serían valorados por un jurado. Pese a la labor comisarial que estos tutores tuvieran que desempeñar, sus *backgrounds* no necesariamente debían partir de una formación en comisariado. Como comentaba Oriol en la conversación inaugural de la temporada del 2010/2011:

Amb el model anterior de les tutories es partia de la figura de l'expert i en general s'assimilava a la labor del comissariat. [...] Amb el nou model, en canvi, això queda més diluït. A l'hora de seleccionar els que heu format part del primer equip de Tutorial, el jurat es va basar eminentment en els coneixements i experiència que demostràveu tenir, però no exclusivament en el comissariat o la pràctica artística, sinó que també es van considerar perfils més vinculats a l'educació, la mediació, la comunicació...

Conversación entre Pilar Cruz, Alex Brahim, Julieta Dentone, Oriol Fontdevila, Alexandra Laudo y Txuma Sánchez en la publicación *Sala d'Art Jove 2010/2011* (Fontdevila, Sánchez y Vilardell, 2012: 18).

Gracias a la inclusión de esta nueva modalidad, la Sala replanteaba su estructura, invitando a agentes culturales también emergentes de diversas disciplinas a elaborar su programación expositiva (que al menos debía sumar tres muestras), pero también a dinamizar los procesos de colaboración y formación de los productores seleccionados y la realización de

actividades dirigidas al público general o a centros de jóvenes y educativos. Estos tutores, que podían ser tres personas o colectivos, recibirían 1200 € en concepto de beca. A través de la convocatoria tutorial se animaba aún más a la experimentación sobre los procesos de gestión, producción, difusión o mediación en torno al arte contemporáneo. Esta experimentación está directamente relacionada con la noción de “emergencia artística”, entendiéndola como un espacio para la innovación, así como un ámbito mediante el cual releer una vez tras otra el panorama artístico y desde el que proponer impulsos y acciones para transformarlo (Segade, 2012). Insistiendo en esta idea, como me decía Oriol en nuestra conversación de mayo del 2015, la función de la práctica artística es precisamente “dar lugar a momentos de emergencia y diferencia”. Como no era de extrañar, la clave para el funcionamiento de este nuevo modelo resultó ser el trabajo en equipo, que acabó definiendo un sistema de diseño y organización mediado por un formato *workshop*. Una vez más, el diálogo y la negociación se situaban al frente de la institución.

Era un caluroso 29 de junio del 2015. El verano había entrado con fuerza y los estragos de la humedad empezaban a notarse en el humor y las expresiones de los viandantes. Había quedado con Marta en el Manso Café, mi nueva cafetería favorita regentada por una pareja de argentinos maestros del café y la repostería. Esta era la última de las diecisiete conversaciones que había mantenido con los artistas (en el caso de Marta, aquel 29 de junio realizaríamos dos entrevistas en una). La conversación fue más larga de lo normal.

Habíamos quedado a las 18:30 h, solo dos horas después de haberme encontrado con Pablo, en el mismo sitio pero en la planta baja, cerca de la puerta de entrada y frente a la máquina de café. Me había retrasado unos minutos al haber tenido algunos desencuentros tecnológicos con mi grabadora de audio, que, de forma silenciosa, se había quedado sin batería, y, de repente, grababa sumando los minutos a la inversa. El calor, el cansancio de casi tres horas de palabras, el trabajo de la mañana en la oficina y la tensión provocada por una grabadora que no sabía si estaba grabando, no fueron inconvenientes para que aquel último encuentro fuera provechoso.

Estábamos en un pequeño salón situado en lo que podría ser el entresuelo de la cafetería. A través de una ventana situada a ras del suelo, y rodeadas de eclécticos muebles restaurados que creaban un ambiente armónico e íntimo, se veía la avenida Paral·lel. También se escuchaba su ajetreo. Yo ya iba por el tercer o cuarto café de la jornada, y Marta acompañaba su bebida con uno de los pasteles del bar. Después de una breve puesta al día, nos apresuramos a empezar la conversación. Como había hecho en las anteriores, empecé explicándole en qué iba a consistir y cómo iba a estructurarse. Entre otros temas, y recuperando la conversación que no habíamos podido tener, le propuse a Marta pensar sobre el papel que la Sala d'Art Jove había jugado en el desarrollo del proyecto, no solo a nivel de apoyo logístico o económico, sino también de dinámicas y procesos de trabajo. Esperaba trazar con ella una posible "evaluación" de su proyecto, recogiendo las transformaciones que había sufrido desde su diseño inicial hasta su presentación, y deteniéndonos en problematizar el papel que las tutoras habían tenido en el transcurso de la temporada.

Paola: Situando la Sala d'Art Jove como la institución que ha articulado el proyecto, ¿cómo dirías que ha funcionado? ¿Cómo ha interpelado entre la idea original y su desarrollo?

Marta: Mi relación con la Sala d'Art Jove ha sido muy fluida. [...] El proceso tutorial me parece especialmente importante por cómo ha influido en el desarrollo del proyecto. Muchas veces te encuentras atascado con ciertas ideas, y yo necesito mucho diálogo para confrontarlas. [...] Me parece fundamental dejar que el proyecto se contamine de las ideas de los demás. El proceso tutorial ha sido la herramienta con la que el proyecto se ha relacionado con la institución.

Paola: ¿De qué manera ha funcionado esta relación tutorial? ¿De qué manera te han tutorizado?

Marta: Creo que existe un conflicto con la idea de tutor en la propia institución. En cierto modo, cumplen una función de tutor, pero de una manera más desenfadada. Ellas funcionan muy bien para salvar esa distancia entre el artista y la institución, y también a nivel

logístico. Te acompañan en el desarrollo del proyecto, pero no de una manera paternalista ni queriendo influir en tus procesos, sino más bien como una relación de *feedback*.

Conversación con Marta. 29 de junio del 2015, Barcelona.

Las palabras de Marta me hicieron pensar en la relación tutorial que ella había experimentado en clave de horizontalidad, y que, a distintos niveles, se repetía en las experiencias de Daniel, Pablo, Joan, Harley e Irene. Una horizontalidad que –desde la ruptura con identidades fijas y universales que distancian al alumno del profesor y viceversa (Ellsworth, 2005), la idea de posicionalidad y mutabilidad identitarias en contextos educativos (Padró, 2011) o la forma de pensar las dinámicas pedagógicas como relaciones de simetría (Acaso, 2009)– difuminaba las jerarquías propias de una visión modernista de la educación, los docentes, los estudiantes y las prácticas artísticas canónicas. También cuestionaba la figura del experto, reconfiguraba las posiciones de poder en contextos socioeducativos, asumía las relaciones interpersonales en base a una situación de igualdad y de no-saber, huía de la idea de adoctrinamiento, o hacía del diálogo el marco para la acción y la reflexión en torno al hecho artístico, trabajando y construyendo la investigación como sujetos dialógicos y con ánimo de transformar el sentido mismo de la investigación desde el acompañamiento.

Decir la palabra, referida al mundo que se ha de transformar, implica un encuentro de los hombres para esta transformación.

El diálogo es este encuentro de los hombres, mediatizados por el mundo, para pronunciarlo no agotándose, por lo tanto, en la mera relación yo-tú. [...]

Dado que el diálogo es el encuentro de los hombres que pronuncian el mundo, no puede existir una pronunciación de unos a otros. Es un acto creador. De ahí que no pueda ser mafioso instrumento del cual eche mano un sujeto para conquistar a otro. La conquista implícita en el diálogo es la del mundo por los sujetos dialógicos, no la del uno por el otro (Freire, 1970: 71-72).

Promover una práctica pedagógica democrática y reflexiva articulada en torno a la supuesta labor comisarial que también debían manejar Clàudia, Inés, Irena y Elle –tutoras de la temporada del 2014– define, a mi juicio, una de las potencialidades diferenciadoras de la Sala d’Art Jove, pero también uno de sus principales retos. Su necesidad de autoevaluación, presente en cada una de las publicaciones anuales de sus temporadas, así como su apertura a las voces de los agentes que participaron en ellas, hace del diálogo un punto de partida para propiciar estas evaluaciones y los consecuentes cambios, según los concibe Freire. Se coloque este afán transformador en algunos de los proyectos que han pasado por ella, o en la necesidad de adaptar la institución a las necesidades mutables del contexto y de sus participantes, las dinámicas que emergen en su programa corroboran la presencia de una pedagogía orientada al diálogo, entendido como “marco teórico”, sin la cual difícilmente podría generarse dicha práctica democrática.

Siguiendo el recorrido que Olga Dysthe (2013) realiza sobre las principales perspectivas teóricas sobre la enseñanza basada en el diálogo, y situando dicho recorrido en el marco de la educación en museos y centros de arte a partir de distintos casos en Dinamarca, de forma muy general podemos trabajar con tres y grandes significados de la palabra “diálogo”, según el analista conversacional Per Linell. La autora diferencia entre el uso diario “descriptivo” de la palabra, su significado “normativo” y la concepción del diálogo como “marco teórico”. El primero se refiere a las conversaciones orales mantenidas cara a cara; el segundo se emplea para describir las conversaciones que se dirigen hacia el acuerdo o el consenso, siendo su principal referente Jürgen Habermas; y el tercero suele denominarse “dialogismo”, acorde a la tesis de Freire, y supone una interpretación más abstracta del concepto del diálogo en referencia a las teorías sobre la construcción humana del significado, la interacción social o la práctica semiótica.²²

22 En este recorrido la autora pasa por el concepto clásico del diálogo de Sócrates; por el mencionado diálogo orientado al consenso de Habermas; por el diálogo como relación fundamental y encuentro existencial de Buber; por el diálogo como práctica liberadora de Freire, de fuerte inclinación política; y se detiene en la concepción dialógica de Bajtín, quien se distingue tanto por su idea de que “el diálogo constituye el fundamento mismo de todo entendimiento humano”,

Tomando como referencia las palabras de Marta, hablar de “diálogo” en la Sala d’Art Jove es hablar de una práctica dialógica. Esta inclinación a lo dialógico quizá explique la efectividad de su trabajo en red, incluyendo lo participativo y lo colaborativo como conceptos recurrentes. Y sitúa el tránsito a partir del cual el museo o centro de arte pasa a convertirse en una comunidad de aprendizaje²³, en el marco de la museología crítica. Además, por una parte, concebir el dialogismo como marco teórico hace que la Sala se mantenga fiel a la concepción de la corriente sociocultural a través de la cual el conocimiento se construye en base a esta comunidad de aprendizaje y en torno al contexto histórico, cultural y social de sus agentes. Y, por otra, asienta las bases para entender su tendencia a la experimentación en el trabajo comisarial; una experimentación en la que se sustituye la noción de comisario por la de tutor y, con ello, se deja de lado la función originaria del comisario para “dirigir” un proyecto expositivo, quien pasa a “acompañar” el proyecto del productor cultural.²⁴

como por su concepción de “la pluralidad de voces y la confrontación y la diferencia entre la palabra autorizada y la palabra intrínsecamente convincente (Dysthe, 2013: 57-58). Dysthe además complementa este recorrido con una serie de autores que aportan nuevas visiones sobre la pedagogía del diálogo, como son Alexander Sidorkin, quien adopta una concepción ontológica del diálogo partiendo de Buber o Bajtín para pensar el diálogo no como una herramienta, sino como un fin en sí mismo; Gordon Wells, quien propone una pedagogía estructurada orientada a la colaboración y al diálogo como alternativa a la pedagogía tradicional; o Neil Mercer, quien se detiene en pensar cómo la práctica dialógica puede potenciar la capacidad de reflexión de los estudiantes.

23 Según Flecha y Larena, las comunidades de aprendizaje se rigen en la actualidad por los principios del aprendizaje dialógico, el cual permite importantes mejoras cualitativas de la relación de enseñanza y aprendizaje, y que puede caracterizarse por las siguientes ideas: mediante el diálogo igualitario se posibilita construir significados y ayudar en el aprendizaje de nuevas destrezas requeridas en la sociedad del conocimiento desde una relación de horizontalidad; acentúa la redistribución del poder como recurso, cuestionando el “colectivo experto” en el campo de estudio; supera la parte tecnocrática del conocimiento, conectando en un plano de igualdad y desde la reflexión, y lejos de la idea de la validez o autoría del experto, los distintos conocimientos del grupo; favorece la creación de sentido colectivo desde lo individual, acogiendo las experiencias de vida como recursos para la educación; rehúye de una “igualdad homogeneizadora” a favor del principio de igualdad de diferencias, oponiéndose a la reproducción de la ocupación desigual en la sociedad y al etnocentrismo (Flecha y Larena, 2008).

24 Es importante aclarar que este acompañamiento no necesariamente debe ser considerado como un acompañamiento teórico. En algunos casos, como en los de Harley, Joan, Pablo o Daniel, este acompañamiento tuvo más que ver con cuestiones relacionadas con la gestión o la logística.

Y decía retos porque concebir el diálogo como marco teórico no deja de ser una práctica ejemplar a la vez que problematizadora. Trasladando esta noción de diálogo a un marco institucional como la Sala d'Art Jove –que convive con una estructura jerárquica evidente, que se sitúa en el marco de las economías del conocimiento y las políticas neoliberales, que selecciona con qué proyectos quiere dialogar y con cuáles no, y que depende de presupuestos públicos otorgados desde organismos políticos potentes–, incluso en la horizontalidad, las voces asumen distintos pesos. Y el poder de dar visibilidad u ocultar, así como de aumentar o bajar el tono y el volumen de estas voces, no deja de estar supeditado a estructuras que, en ocasiones, son considerablemente más mediáticas en número y fuerza. Pretender orquestar una democracia dialógica no es una tarea sencilla; pero sí es fácil caer en el rol de directores de orquesta, marcando las entradas de cada uno de los instrumentos, enfatizando algunos y silenciando otros. En este sentido, sería interesante plantearnos cómo se puede aplicar una práctica dialógica coherente partiendo de estos condicionantes económicos, sociales y estructurales.

LLAMA Y CORRE

La convocatoria tutorial también se había concebido como una vía para impulsar actividades dirigidas al público general, respondiendo así a otro de los objetivos de la Sala planteados desde dirección y perseguidos por el equipo gestor desde su redefinición: trabajar en colaboración con otras instituciones del territorio catalán con el fin de crear una red solvente, ampliando su radio de acción y sus medios de producción o de difusión; en definitiva, unir sus fuerzas, organizarse para definir un discurso sólido y obtener beneficio mutuo a distintos niveles. Como Toni Reig, director general de Joventut, apuntaba en la presentación del catálogo de la temporada 2010/2011, la Sala d'Art Jove seguía impulsando interesantes propuestas en base a su replanteamiento y trabajando con los jóvenes a través de las artes y la cultura, entendiéndolas como motores de crecimiento económico y desarrollo social. Sin embargo, además de la necesidad de trabajar en colaboración, e incluso valorando la posibilidad de convertirla en la bisagra del mapa artístico-emergente territorial, la Sala debía ampliar su público objetivo:

Volem seguir potenciant aquells projectes que tenen impacte i que generen valor afegit, productes que promouen l'emancipació dels joves creadors, com és el cas del que esteu fent vosaltres, amb la creació d'un primer esglaió dels joves cap a la cultura i la seva professionalització en aquest sector. [...] La nostra intenció és apostar per tal que la Sala d'Art Jove sigui el vehicle que ens lligui tota l'acció territorial en relació amb les arts visuals. [...] En aquest sentit, pensem que pot ser una bona cosa fer pivotar l'acció territorial a l'entorn de la Sala d'Art Jove, en tant que projecte central i amb capacitat articuladora. [...] Hi ha un altre repte al qual volem fer front, i és el de treballar en l'obertura de la sala a altres públics, prestant una especial atenció a un públic jove, per mitjà del treball pedagògic, en col·laboració amb escoles i per mitjà de projectes in-

novadors. Tal i com ho esteu fent, però ampliant el públic objectiu. Conversación entre Marta Vilardell, Oriol Fontdevila, Toni Reig y Txuma Sánchez en el catálogo *Sala d'Art Jove 2010/2011* (Fontdevila, Sánchez y Vilardell, 2012: 8-9).

La Sala había hecho mucho en muy poco tiempo y con muy pocos recursos. Entre otros, por aquel entonces, había recibido el Premi Ciutat de Barcelona 2011, en la modalidad de artes visuales. Las valoraciones realizadas por Reig parecían lógicas de acuerdo al punto en el que la Sala se encontraba, echando la vista atrás, pero también algo románticas y contradictorias: los medios seguían siendo escasos; las condiciones, precarias; e importantes centros de referencia caerían poco después bajo el peso de la crisis económica y la mala gestión política. Siguiendo el mapeo que Fontdevila (2013) realiza en el texto *Naturaleza contradictoria. Algunas instantáneas de la fauna y flora del desierto catalán*, en el año 2012 cerraba el Espai Zer01 de Olot, ante lo cual Ferran Mascarell, entonces Consejero de Cultura, se eximía de toda responsabilidad al argumentar que este centro dependía de su municipio, y no de la Generalitat. En esta línea, se lanzaba la propuesta de ley para la Xarxa de Centres d'Art de Catalunya por la que Can Xalant, ACVic, Bòlit, el Centre d'Art de Tarragona y la Panera, centros troncales de la Xarxa, dejarían de articularse por medio de convenios con la Generalitat, pasando a pertenecer a sus correspondientes municipalidades y, por tanto, perdiendo la protección de la Generalitat. Como era de esperar, un año más tarde, Can Xalant llegaba a su fin, Bòlit cambiaba su dirección y líneas de acción, ACVic tendría serios problemas económicos y el Centre d'Art de Tarragona no renovarían el contrato al equipo que había desarrollado “uno de los procesos más prometedores en la renovación de la gestión artística” (Fontdevila, 2013: 11).

Como señalaba Fontdevila, quizá la extraña ubicación de la Sala en el Departament de Benestar Social i Família –al margen tanto de la Generalitat como del Ajuntament de Barcelona, y gestionada por dos *freelances*–, la convertía en una especie de “parche” o malformación. En esta condición de parche, lejos de ser un modelo ejemplar, la Sala d'Art Jove seguía presentándose como un

espacio extremadamente vulnerable, pero a la vez como un espacio de posibilidad, en parte, por este carácter de lugar intermedio o entre-líneas.

Las malformaciones no solamente pueden generar algo positivo, sino que hasta son deseables para la práctica del arte. Nos podríamos preguntar por la posibilidad ontológica de sistematizar y presentar como modélico, y como forma buena o correcta, algo que precisamente se procura como permanentemente abierto y reversible. [...] Desde la Sala d'Art Jove, si algo nos duele, es ver como progresivamente van cayendo nuestros referentes y constatar que, si queremos seguir desarrollándonos como una malformación, por el momento tocará convivir con la consideración de parche, de precariedad, en la sombra del radar y al margen de cualquier plan de ordenación (Fontdevila, 2013: 11).

Con el impacto y la resaca de este panorama, arrancaba la ya mencionada temporada del 2012, *Ouverture*, con una clara tendencia a visibilizar lo procesual. Un año más tarde, se planteaba *Fuga*, donde un discurso comisarial más tradicional pareció irrumpir de nuevo bajo el formato de una única exposición final en la Fundació Tàpies. Por último, llegaba la temporada cuyas dinámicas tuve la posibilidad de seguir y a cuyos productores culturales pude aproximarme, estableciendo estrechas y complejas conversaciones que dan sentido a esta tesis doctoral.

Barcelona, 11 de marzo del año 2014. A eso de las 17:00 h tendría lugar la reunión entre artistas, tutores, gestores y otros agentes implicados con la que se definirían las líneas temáticas o argumentales de dicha temporada, así como las principales acciones que esta implicaría. Por mi parte, como había tenido la oportunidad de estar presente en las reuniones que Oriol y Txuma habían mantenido con las tutoras, estaba más o menos al tanto de cómo se había diseñado el guión que supuestamente estructuraría los puntos a debatir. El debate era una dinámica intocable de la agenda del día. El resto se moldearía en base a cómo sucedieran los hechos; en base a las respuestas de las personas.

La reunión se había convocado en una de las salas del edificio, seguramente dedicada a actos oficiales e institucionales. La sala se fue completando poco a poco, hasta dibujar un gran círculo formado por una treintena de personas. En uno de los puntos del círculo, ubicado donde de forma estándar se colocarían los conferenciantes o ponentes, en el caso de haber alguno, se agrupaban las cuatro tutoras y el equipo gestor de la Sala. Las tutoras saludaron; también, los gestores. Se introdujeron los puntos a tratar y empezó el diálogo. Pero a través de dicho diálogo no solo se plantearían las líneas temáticas o argumentales, como ya he comentado; quizá, y lo más importante, mediante esta conversación se consensuarían dichas líneas argumentales. Las tutoras no llegaron, por tanto, con un plan de lo que se iba a hacer. En su lugar, abrieron un debate a través del cual se cargaría de sentido y contenido aquello que iba a suceder a lo largo del año, en función de los intereses de los agentes participantes.

Aquello me sorprendió. Nunca antes había oído, y ni muchos menos participado, de una reunión en la que los encargados de “diseñar” la línea comisarial de una sala de exposiciones lo hicieran con las personas que formarían parte de dicha línea y de dicha sala. Estaba claro que aquella intención de superar la idea de “comisario-autor”, repetida por el equipo gestor desde la reformulación de la Sala, se estaba produciendo. En palabras de Fontdevila, “un comissari, a més a més, tal com està definit en la nostra cultura, té molt a veure amb una figura d'autor, de donar lloc a 'projectes d'autor', amb un gest comissarial propi. Aquest aspecte no pot ser prioritari” (Fontdevila, Sánchez y Vilardell, 2012: 19). Aquello me fascinó. Hasta entonces no había experimentado la posibilidad de un comisariar-CON-los-otros. Y vi que era posible.

Después de una larga sesión de trabajo, y aprovechándola para que cada persona compartiera con el grupo el punto en el que se encontraba su proyecto, la temporada se presentaba especialmente diseminada. Articulada en torno a cuatro conceptos emergidos en aquella sesión, que respondían a los intereses y necesidades de los participantes, y centrando su atención en los *workshops* como el sistema sobre el que dinamizar la línea conceptual de la misma, estaba naciendo *Pica i Fuig!* Una vez más, con

Pica i Fuig! la Sala d'Art Jove buscava difundir projectes desde un marc que cuyas prioritats següen siendo la comunicació y el intercanvi de coneixement en una comunitat de aprenentatge amplia, así como generar processos de col·laboració continus amb altres organitzacions e institucions para favorecer este intercanvi pedagògic, col·laboratiu y en red. La disseminació de *Pica i Fuig!* me llevaba a pensar en el pas del centralisme de la política cultural situada en el coraçó de la institució artística y expositiva –museos, centres de arte, espais de creació, etc.– hacia una red de agents socials que treballen fora del lloc legitimat para ello (Rodrigo, 2013).

En esta disseminació conceptual y geogràfica, la temporada contraria amb la col·laboració de institucions como el MACBA; el Centre d'Art la Panera; ACVic Centre d'Arts Contemporànies; el Museu Nacional d'Art de Catalunya (MNAC); Lo Pati Centre d'Art de les Terres de l'Ebre; y Hangar Centre de Producció d'Arts Visuals. Segun el text de presentació de la temporada, *Pica i Fuig!* representaria:

El ritme trepidant de la ciutat. La falta de temps es barreja amb les ganes de fer moltes coses. Amb l'espera persistent de tenir algun dia lliure per sortir a passejar a les afores; o la festa major, per anar a sopar amb amics i veïns a les places.

Pica i Fuig! El joc de trucar un timbre y sortir corrents. Una acció que amb un simple fet desencadena resultats inesperats. Aquest any volem tornar a jugar als carrers, passar-ho bé sortint del nucli urbà, reunir-nos a places per parlar i conèixer gent amb la que compartim més del que ens pensem. Posar en pràctica el què diem i el què pensem. La programació 2014 de Sala d'Art Jove es basa en un procés de disseminació contínua de tallers, fanzines, esdeveniments, accions, trobades i potser, fins i tot, alguna exposició. Té lloc per diferents espais de Barcelona i del territori català des de maig fins a desembre de 2014.

#Expectatives #Error #Potencialitats #Legitimitat, d'esdeveniments que no sempre es poden controlar. Gaudir d'aquests moments de

caiguda lliure, sense la por a estavellar-se. Justament perquè sabem que fallar en el salt vol dir fer possible una altra manera de fer les coses, i aprendre nous trucs.

Pica i Fuig! És una proposta de l'equip tutorial Sala d'Art Jove 2014, format per Inés Jover i Clàudia Segura (col·lectiu de vuelta y vuelta), Irina Mutt i Elle Flâne.

Sobre estas cuatro palabras clave –expectativas, error, potencialidades y legitimidad– y con la voluntad de descentralizar los dispositivos artísticos más allá del espacio físico de la Sala d'Art Jove, en la segunda fase que siguió a la toma colectiva de decisiones, en mayo y junio del 2014, se organizaban tres talleres diferentes bajo los títulos *Documentació*, *Narrativitat* y *Comunitats*, que fueron acompañados de una edición impresa en formato *fanzine* que recogía algunos testimonios que ayudaban a explicar el sentido y funcionamiento de estos talleres. En su tercera fase, de octubre a diciembre de ese mismo año, tendrían lugar las distintas presentaciones de los artistas y sus proyectos, en algunos casos realizadas por parejas, y, en otros, de forma individual. Las presentaciones mantuvieron el formato predicado en el lema de la temporada, la diseminación de eventos, y se presentaron distribuidos por la ciudad en intervalos temporales propios e inconexos y en espacios radiales o periféricos a la Sala, tanto por la ciudad de Barcelona como por otras de la comunidad.

El primer taller, *Documentació*, se realizaba en Halfhouse los días 7, 8 y 9 de mayo. Este contaba, además de con la colaboración de Lúa Corderch, con la participación del artista murciano Isidoro Valcárcel Medina –con una larga y coherente trayectoria en el campo del arte conceptual y siempre mostrando un fuerte compromiso político, ético y social–, que invitó a los participantes a refutar su propia práctica, problematizando la idea de documento en un sentido social amplio. En el *fanzine* correspondiente, Valcárcel Medina decía así (Fontdevila, Sánchez y Vilardell, 2014: 2):

Afortunadamente, “documentar” es un verbo ambivalente:

“Voy a documentar algo”.

“Voy a documentarme sobre algo”.

Tanto habla de dar como de tomar; tanto se ocupa de lo venidero como de lo pasado.

El arte, por su parte, se apoya en el pasado para formalizar el futuro. De esto se deduce que más interesa conocer dónde se sitúa uno antes de “hacer”, que dar a conocer uno lo que “ha hecho”.

La deriva que ha ido tomando –en el terreno del arte contemporáneo– el concepto de documentar como el hecho de “dejar testimonio”, por encima del de adquirir información, da lugar a que con frecuencia o repercusión de su “quehacer”, casi más que por la justeza o adecuación de su “hacer”.

Documentarse para llevar a cabo un empeño creativo implica mucho más compromiso que documentar que el empeño se ha llevado a cabo.

Acompañados de estos personajes, el taller *Documentació* proponía abrir un debate en torno al cómo y porqué de la documentación de la práctica artística, así como sobre el papel que el documento guarda como hecho artístico en sí, “com a instrument i metodologia artística que mostra les estructures dels processos d’investigació del treball pre-objectual i que es vol revelador d’aquestes estructures” (Jover y Segura, 2014: 3). Siguiendo el texto de las autoras, la memoria como rastro se situaba en el centro de este debate; y el documento, como memoria, se pensaba como indicio, como prueba, como herramienta de investigación y como una investigación artística propiamente.

El segundo *workshop* era el de *Narrativitat*. Se llevaba a cabo en Nook Nook –un local del Poble Sec gestionado por catalanes y finlandeses– los días 24, 25 y 26 de mayo, de sábado a lunes entre las 19:00 h y las 23:00 h. En este taller, como en el banquete de Platón, la comida, la bebida y la conversación fueron fundamentales. Estos elementos se situaron en el centro de un diálogo que giraba en torno a la narratividad en el arte, con el fin de problematizar cómo esta funcionaba en cada proyecto y así generar

un mapa de relaciones diversas. Como explica Irina Mutt en el texto de presentación recogido en el *fanzine* de este *workshop*, invitar a personajes externos funcionaría tanto para otorgar cierto “rigor” a las conversaciones y dinámicas, como para “iluminar” un camino en el que a veces andamos a la deriva (Mutt, 2014). Estos invitados fueron Lucía Egaña y Martí Manen, con quienes, continúa Irina, además de hablar de sus proyectos, se proyectaron vídeos de porno *mainstream*, se discutieron vídeos feministas de Sílvia Ribera o se recuperaron referencias míticas de la ciencia ficción como *Dune*, de Frank Herbert.

Por último, en *Experimentem amb l'Art*, en el barrio de Gràcia, se desarrollaba el taller *Comunitats*, los días 4, 5 y 6 de junio. En el patio de *Experimentem*, sentados en sillas blancas de plástico haciendo un círculo –y contando con la participación de Xavier Artigas, director del documental *Ciutat Morta* junto a Xapo Ortega, el colectivo Centro de Cultivos Contemporáneos del Barrio o Mariló, de La Fundició–, se generaron interesantes conversaciones en torno a nociones como “poder”, “estructura”, “democracia” o “autoría”; nociones recogidas y articuladas por Elle Flâne en el *fanzine* de *Comunitats* a partir del término “fascia comunitaria”²⁵. También sobre cómo trabajar en colectivo o cómo relacionarte, como artistas e investigadores, en una comunidad específica. Cómo entrar. Hasta dónde entrar. Cómo moverte. Como en los talleres anteriores, las experiencias que emergieron en este círculo crearon un espacio amable para el debate y la reflexión grupales. Elle respondía a algunas de estas reflexiones (Flâne, 2014: 3):

VI. Descriure i qüestionar la comunitat des de fora, des de l'indret on hi ha ruptura; l'element extern transforma els mecanismes pre-

25 De forma metafórica y en relación a pensar cuestiones relativas a las fuerzas que construyen o deconstruyen la comunidad y sus discursos individuales o colectivos, Elle Flâne entiende por “fascia” “una estructura de tejido conectivo muy resistente que se extiende por todo el cuerpo como una red tridimensional. De apariencia membranosa, conecta y envuelve todas las estructuras corporales. Da soporte, protección y forma al organismo. Constituye el material de envoltorio y aislamiento de las estructuras profundas del cuerpo. Este sistema de fascias se caracteriza por una gran capacidad de deslizamiento y desplazamiento. Las fascias hacen posible los pequeños movimientos fisiológicos, como el latido del corazón y también movimientos más visibles, como la expansión de los pulmones al respirar” (Flâne, 2014: 4).

establerts del poder. Hi ha una herència i una jerarquia de conflictes. La corrupció és sistèmica. El poder es dilueix només si es qüestiona. (*Al·legat a Democràcia*).

[...]

IX. Qüestionar l'autoria individual o col·lectiva. Eliminar l'autoria per ser portaveu. Ser el procés, a través de la trobada imprevisible. Desmuntar codis i estructures. L'estructura és una part nímia de la realitat que afecta indeleblement la memòria. El que es diu i el que es pensa no està alienat, i el temps ho desconvergeix. La zona de confort és una economia extractiva. (*Al·legat a Irene Visa i Marta van Tartwijk*).

[...]

X. El llenguatge que descriu la comunitat-individu és la part que més divideix. Tant *comunitat* como *individu* només haurien de buscar-se en el consens, en aquest indret neutral, en les membranes, en el lloc on s'estableix la comunicació, mai en terreny propi. Cadascú recull els conceptes a la seva manera. (*Al·legat a Luca Rullo i Miguel Ayesa*).

Ya sumaba tres años de conversaciones en el marco del máster y del doctorado en torno a metodologías diversas con las que convertir temas relacionados con las artes y la educación en proyectos poderosos. Por ello, lo que viví en las distintas fases de la temporada de *Pica i Fuig!*, basadas en la decisión de un comisariar-CON-los-otros, me llevó a revisar los textos que habíamos trabajado con Carla Padró en el seminario *Museos, Narrativas y Construcción Social*. Y, al abrir el archivo de dicho seminario, me topé con algunos artículos que necesitaba para entender algo mejor las experiencias pedagógicas que había vivido tanto en aquella tarde de marzo, cargada de matices y complejidades, como en las tardes y mañanas sucesivas de talleres y presentación pública de los proyectos realizados. Las palabras de Carmen Mörsch e Irit Rogoff acerca del denominado “giro educativo” fueron clave para situar dichas experiencias.

Carmen Mörsch se ocupó del trabajo educativo de la Documenta

12, que tuvo lugar en Kassel en el año 2007.²⁶ La Documenta 12 emplazaba la relación entre el arte y la educación en el corazón de su propuesta comisarial, apareciendo como un síntoma internacionalmente reconocido del giro educativo. Dicho término fue establecido por Irit Rogoff en el 2008 y su éxito se consolidó con la edición de importantes publicaciones como *Curating and the educational turn* (O'Neill y Wilson, 2010).²⁷ Como explica Mörsch (2011), el giro educativo se refiere a un cambio de perspectiva en el comisariado y en la producción artística que se inclina a la búsqueda de tendencias educativas que parten de la potencialidad de los individuos y los colectivos a favor de su emancipación. Esta búsqueda, motivada por las reformas neoliberales del sistema educativo, se dirige hacia unas prácticas pedagógicas que inciden en la relevancia social del arte y del trabajo comisarial. Bajo estas premisas, el proyecto educativo de la Documenta 12 perseguía, entre otros objetivos, teorizar la educación en exposiciones a través de una práctica reflexiva o introducir una práctica educativa que fuera performativa, disruptiva o desreguladora. ¿Cómo? Manteniendo una posición crítica y reflexiva hacia la institución, utilizando la educación y el comisariado como temas para un debate abierto al público, experimentando con métodos deconstructivos y performativos o construyendo un equipo de profesionales de perfiles diversos (Mörsch, 2011).

Muchos de estos síntomas estuvieron de cuerpo presente en aquella reunión inaugural, y que se extendieron con la misma intensidad en las dinámicas resultantes; una reunión y unas dinámicas en las que se aplicaron unas pedagogías que partían del diseño experimental del comisariado.

26 Los principales apuntes de Mörsch en los que me he basado están recogidos en el texto que transcribe su participación en el MDE11 Encuentro Internacional de Medellín. Este encuentro, bajo el lema "Enseñar y aprender. Lugares del conocimiento en el arte", se centraba en los distintos modos para la construcción del conocimiento en y desde el arte, y también sobre el potencial pedagógico de las prácticas colaborativas y comunitarias. En dicha contribución, Mörsch planteaba las ambigüedades y contradicciones de la educación en eventos de arte masivos, colocando su dimensión pedagógica bajo el paraguas del giro educativo.

27 Pese a que este interés de lo artístico hacia lo pedagógico por parte de artistas, comisarios o investigadores pareciera novedoso, como recuerda Mörsch citando a Felicity Allen, el campo de la educación en museos y centros de arte ha sido relacionada con la pedagogía radical, los movimientos sociales o el activismo durante al menos los últimos cuarenta años.

En este diseño experimental, el carácter pedagógico de la exposición de arte se resignificó, convirtiendo aquel espacio simbólico en un campo de investigación-acción, en una comunidad de aprendizaje, en un lugar para la producción del conocimiento (Padró, 2003). De acuerdo con Rodrigo (2010) en el texto *Les polítiques col·lectives com a producció cultural: desbordaments reversius i polítiques culturals*²⁸, pude ver cómo en la Sala la educación se estaba concibiendo como un hecho político en sí mismo en cuanto a que constituía una forma de producir y organizar la cultura, así como una manera de construir las distintas identidades y subjetividades en aquel contexto sociocultural y bajo distintos modos de institucionalización e interacción social. Vi cómo la Sala d'Art Jove se dibujaba como una entidad flexible; como una realidad compleja en la que se genera una formación alternativa de los modelos de trabajo cultural y que tiene en cuenta las condiciones políticas que los articulan (relaciones de poder, interacción interpersonal, etc.). En esta compleja realidad, la pedagogía estaba en el eje vertebrador de su trabajo cultural.

²⁸ El autor aportó este texto a raíz de su participación en las jornadas de formación *Km. O. Art Jove: pràctiques i representacions*, junto a Jaron Rowan o Andrés Hispano. Estas jornadas se insertaban en la programación de la Sala d'Art Jove en la temporada del 2008 y abrían debates como el binomio arte/juventud.

De qué hablamos cuando hablamos de Proyecto Artístico



Harley (Terrassa, Barcelona, 1993)

“Harley Martínez desarrolla su trabajo siempre alrededor de la arquitectura y de sus fenómenos urbanos, conceptos a partir de los cuales desarrolla obras/piezas/dispositivos/ideas impregnados/as siempre de una actitud formal y analítica. Mediante una estética muy marcada y rigurosamente estudiada, intenta siempre ser fiel a la manera que tiene de entender y procesar la realidad. De ese modo, el discurso estético-ideológico sobre el que se apoya su producción intenta, ante todo, ser coherente con la visión objetivizada que le caracteriza”.

Statement que Harley incluyó en su proyecto para la convocatoria
Sala d'Art Jove 2014

DERIVA 2. PASANDO DE HACER OBRA A HACER PROYECTO

What is the difference between “work” (*obra*, or *oeuvre* in French) and life? No easy to answer. Artists may try to make a distinction, but in fact it is not always clear if these non-works activities will eventually become a “work”, a “project”, “art” (Sansi, 2015: 130).

LA BIBLIOTECA PUEDE SER UN LUGAR MÁGICO

Llevaba más de tres años pensando en todo lo que tenía que ver con la compleja realidad construida en torno y a través de eso que llamamos “proyecto artístico”. Sin embargo, tenía la impresión de no estar avanzando demasiado. Más bien, veía que estaba entrando en bucles; acumulando esquemas y mapas conceptuales que organizaban el mismo desconocimiento; volviendo una vez tras otra a aquellos textos en cuyos títulos aparecía de manera recurrente esa noción mágica; revisando las valiosas transcripciones que me permitían preservar distintas tutorías con Fernando; desmenuzando las conversaciones con Marta, Pablo, Joan, Irene, Harley y Daniel; pensando en voz alta con amigos y colegas ajenos a la investigación sus líneas claves; ensayando algún ejercicio narrativo; planteando múltiples índices temáticos para la organización de los contenidos... Y muchas más cosas necesarias que no me reportaban resultados inmediatos o esclarecedores.

En este enjambre, también volvía al documento que había presentado al finalizar el primer año del doctorado, donde tanteaba una posible ordenación teórica y metodológica en torno a las preguntas de la investigación, que se matizarían con el paso del tiempo. Este retroceso tampoco me ayudaba de forma significativa. Como era de esperar, aquel informe no acababa de ajustarse a lo que realmente había ocurrido en esos diecisiete encuentros o en las actividades relacionadas con el doctorado; tampoco, con los cambios que estaban sucediéndose en mi vida personal y profesional paralela a los estudios de tercer ciclo. Algo desmotivada, antes de una de las sesiones del seminario sobre investigación postcualitativa, un otoño y agradable 22 de octubre, divagando por la biblioteca, encontré importantes puntos de agarre para arrancar el texto que daría forma a este relato, que tanto me había demorado en plantear: proponer un marco teórico desde el que problematizar diversas connotaciones sobre las nociones de Proyecto y Proyecto Artístico de forma crítica, interdisciplinar y no necesariamente historiográfica. Para ello, partiría de las pautas sugeridas por Fernando, de los testimonios de los artistas con los que estaba trabajado y

de mis prejuicios respecto a los términos.

Habiendo planteado el relato en el que situaba una realidad social de la Sala d'Art Jove, y esbozado un posible modelo para presentar a cada uno de los artistas implicados en la investigación, volvía a la conversación que había mantenido con Fernando el 21 de marzo del 2014. Aquel encuentro tuvo lugar en la cafetería de la librería Laie de la calle Pau Claris. Fue el primero del año y su urgencia se debía a una de esas crisis usuales en la manufactura de una tesis doctoral. Después de explicarle brevemente cómo se estaba dando el trabajo de campo, Fernando me invitaba a trabajar el sentido con el que la Sala y sus contextos afines se referían al Proyecto Artístico desde la importante transición que este visibiliza a nivel ontológico, epistemológico y fenomenológico: el paso de “hacer obra” a “hacer Proyecto”.

Esta búsqueda comenzaría con una primera aproximación etimológica por la página Web de la RAE y otros diccionarios, donde navegué desde un “proyecto” hasta un “*proiectare*”, como idear, trazar o proponer un plan; o desde un “*proiectare*” hasta un “*disegno*”, como un proyecto o plan que configura algo. Entre el proyectar y el diseñar acabé en los pasillos de la biblioteca de Bellas Artes que agrupaban distintas publicaciones sobre teorías del diseño y de la arquitectura, a la caza de una definición más crítica y ampliada. Cogí una pila de libros y empecé a hojearlos, eligiendo unos y descartando otros ayudada de sus índices, autores e introducciones. Entre los libros dedicados a la teoría del diseño, me pareció especialmente relevante el *reader* editado por Ben Highmore, profesor de *Estudios Culturales* en la Universidad de Sussex, que lanzaba la editorial Routledge en el año 2009 y que reunía textos de Karl Marx, Jonathan Crary o Marcel Mauss. De esta recopilación, valoraba el claro interés en pensar el diseño no como una disciplina exclusivamente “productora de productos”, sino desde una perspectiva social y cultural.

Entre los artículos que este libro agrupaba, había uno que, aunque de forma breve, abría un interesante debate en torno a la palabra “diseño”. Este corría a cargo de Vilém Flusser, filósofo judío nacido en Praga y emigrado a países como Brasil o Francia, cuyo trabajo se teje sobre discursos

complejos como la contra-historia, la tecnología, el lenguaje, la comunicación y el mundo de las imágenes.

In English, the word design is both a noun and a verb (which tells one a lot about the nature of the English language). As a noun, it means –among other things– “intention”, “plan”, “intent”, “aim”, “scheme”, “plot”, “motif”, “basic structure”, all these (and other meanings) being connected with “cunning” and “deception”. As a verb (“to design”), meanings include “to concoct something”, “to simulate”, “to draft”, “to sketch”, “to fashion”, “to have designs on something”. The word is derived from the Latin *signum*, meaning “sign”, and shares the same ancient root. Thus, etymologically, design means “de-sign”. This raises the question: How has the word design come to achieve its present-day significance throughout the world? This question is not a historical one, in the sense of sending one off to examine texts for evidence of when and where the world came to be established in its present-day meaning. It is a semantic question, in the sense of causing one to consider precisely why this word has such significance attached to it in contemporary discourse about culture (Flusser, 2009: 37).

En primer lugar, la reflexión de Flusser me ayudaba a trazar un recorrido etimológico por el concepto “diseño”, como “proyecto”, desde las raíces griegas y latinas *arts*, *techne* o *mechos*; recordatorio etimológico que le servía a Flusser para defender el carácter falaz de este vocablo y la realidad que lo rodea. Para ello, empezaba rescatando la raíz griega *mechos*, de la que nacen los términos *mechanics* o *machine*, argumentando que *mechos* se corresponde a un dispositivo diseñado para embaucar o trampear, poniendo de ejemplo el Caballo de Troya. En esta línea, pasaba por la palabra *technology*, remitiéndose a la raíz también griega *techne*, que significa “arte”, y que relaciona con *tekton* que, significando “carpintero”, se corresponde con el artesano y la artesanía. Más adelante, exponía que el equivalente latino de *techne* es *ars*; equivalente que tiene con ver con la agilidad y capacidad de

transformar algo para el beneficio propio, y que enlaza con *artifex*. Desde la forma latina *ars*, como “habilidad”, y *artifex*, como “artista”, Flusser conecta ambas raíces con “artificio” o “lo artificial”.

En segundo lugar, este recorrido también me animaba a esbozar una idea inicial y frágil desde la que pensar el Proyecto en nuestro lenguaje contemporáneo. Este lugar vendría a ser el espacio intermedio que conecta mundos tradicionalmente aislados por el pensamiento de la Modernidad: la ciencia y la tecnología, por un lado; y el arte, por el otro. De acuerdo con Flusser, los nombres “diseño” o “proyecto” señalan el espacio en el que ambos mundos confluyen como iguales, creando una nueva forma de cultura que diluye las fronteras entre las “ciencias duras” y las ciencias sociales. Según el filósofo, en esta disolución se abriría un nuevo camino que desmitifica ambas esferas, las cuales acabarían perdiendo tanto su valor o significado, como su “verdad”, “autenticidad” o “aura”, rescatando el sentido de lo aurático de Benjamin (2003) o Brea (1991).¹ Esta pérdida de autenticidad tendría que ver con la mecanicidad de los artefactos que, diseñados por el ser humano, desvelan su esfuerzo por engañar a la naturaleza, inventando objetos embellecidos que simulan y mejoran nuestras habilidades.

Con la misma vocación de aclarar los problemas semánticos derivados del lenguaje descriptivo ordinario, Norman Potter también comenzaba su publicación *Qué es un diseñador: cosas, lugares, mensajes* recurriendo al diccionario en busca de una definición de “diseñar/diseño”, en este caso al diccionario de bolsillo de inglés *Oxford*: “Diseñar/diseño: señalar; planear, proponer, calcular... plan concebido mentalmente de cualquier cosa que va a hacerse... adaptar los medios para conseguir un fin...” (Potter, 1999: 13). El ebanista y diseñador inglés, también activista político y docente en instituciones como el Royal College of Art de Londres o el West of England Collage of Art and Design de Bristol, empezaba su libro afirmando

¹ Cuando Flusser habla del diseño como aquello que nos presenta una cultura del engaño, pero que rompe las barreras entre el arte y la tecnología, escribe: “True, once the barrier between art and technology has been broken down, a new perspective opened up within which one could create more and more perfect designs, escape one’s circumstances more and more, live more and more artistically (beautifully). But the price we pay for this is the loss of truth and authenticity” (Flusser, 1999: 18).

que todo ser humano es un diseñador, teniendo en cuenta su cuidadosa y común capacidad para proyectar una actuación y buscar la manera para llevarla a cabo (Potter, 1999). Este comienzo parecía prometedor, pero iba desinflándose a medida que el autor definía las tareas del diseñador desde la contraposición y el dualismo disciplinares. A diferencia de la cualidad unificadora de la acción y el efecto de diseñar propuesta por Flusser, en su caso entre la ciencia y la tecnología, Potter establecía importantes antagonismos entre las supuestas actividades del diseñador y de los artistas.

Según Potter, los diseñadores colaboran en el orden y la formalización de cualquier aspecto de la vida cotidiana. Teniendo en cuenta que la arquitectura se concibe como la plataforma sobre la que se edifica la teoría del diseño, planteada aquí como una posible “teoría del proyecto”, los diseñadores se formarían principalmente en escuelas de arquitectura y en facultades politécnicas de arte y diseño. Primero en estos estudios, y después o simultáneamente en la vida profesional, el autor diferenciaba tres grupos o tipos de diseño: el diseño de producto (las cosas); el diseño de ambientes (los lugares); y el diseño de comunicación (los mensajes). También establecía una clasificación de cinco funciones posibles del trabajo del diseñador: empresarios, difusores de cultura, creadores culturales, ayudantes y parásitos.² Más adelante, añadía que el diseñador trabaja con y para otras personas, preocupándose más de los problemas y las demandas de estas personas que de las suyas propias.

El diseñador del que habla Potter proyecta en base a un informe que contiene tanto imágenes como especificaciones escritas o prototipos de sus propuestas, las cuales deben estar realizadas con el máximo de detalle y asimilación a la realidad del contexto. Estas instrucciones serían el puente comunicativo entre el diseñador y el cliente, así como entre el

² Los empresarios serían los gestores, mediadores entre un trabajo y el trabajador y quienes presentan resultados; los difusores culturales, los que “realizan efectivamente un trabajo competente dentro de una amplia gama, generalmente desde una situación estable con conocimientos de cuestiones variadas”; los creadores culturales serían aquellos que trabajan desde el anonimato y que generan ideas generalmente más útiles para otros diseñadores que para el público general; los ayudantes, principiantes, delineantes o administrativos; y los parásitos serían los que se aprovechan y viven del trabajo de los demás (Potter, 1999: 14).

diseñador y las personas implicadas en su desarrollo, cuyas necesidades, a menudo distintas, debe armonizar. En estos conflictos del trabajo con y para otras personas, el diseñador funcionaría como un solucionador de problemas. Como diría Potter, estos diseños o proyectos “son un medio para llegar a la fabricación, y el propósito de su contenido expresivo se limita estrictamente a la correspondiente comunicación” (Potter, 1999: 20). Estos contienen diversos apartados que se corresponden a cada una de las fases del diseño, como pueden ser los interrogantes, la argumentación, los presupuestos, los *timings*... Potter explica que este dispositivo evidenciaría el trabajo directo del diseñador con la palabra, al crear y discutir ideas o evaluar las circunstancias de su realización; un trabajo central, dada la persuasión que este trae consigo y sus funciones comunicativas, que, sin embargo, está devaluado.

La caracterización que Potter hacía del diseñador y de sus procedimientos para moverse por el campo profesional me resultaban altamente familiares. Estas conexiones venían, primero, por mi (fatídica) experiencia en el diseño de proyectos para la participación en diversas convocatorias de artes plásticas, concretamente la convocatoria de la Sala d'Art Jove; segundo, debido a mi reciente incorporación como diseñadora gráfica en la Unitat d'Imatge Corporativa i Màrqueting de la Universitat de Barcelona; y, tercero, a raíz de las conversaciones que había mantenido durante el trabajo de campo. Me detengo en esta última conexión, en el trabajo de campo. En lo que se refiere a cuestiones procedimentales, en las primeras conversaciones que mantuve con los artistas de la Sala³, así hablaban ellos del Proyecto Artístico.

Harley pensaba el Proyecto como algo que quieres hacer, para lo cual es importante la ayuda de un *sponsor*. Daniel se refería al Proyecto Artístico como un proceso de creación reiterativo que pone énfasis en la especulación, la gestión o la logística. Marta hablaba de cómo el Proyecto responde a una demanda y unos formatos impuestos por el sistema de las

³ Estas conversaciones, realizadas a lo largo del mes de abril del año 2014, partían de las siguientes preguntas: “Qué entiendes por Proyecto Artístico”, “en qué momento de tu trayectoria te cruzaste con él”, “de qué manera afecta a tu práctica”.

convocatorias. Pablo señalaba la complejidad de los Proyectos Artísticos que requieren de la participación de más personas, o que se construyen en base a esta participación y sus demandas. Joan diferenciaba distintas fases para el diseño y la realización de un Proyecto, que incluyen la elección de un tema de investigación, el desarrollo de un estado de la cuestión, el trabajo de campo o la producción de materiales visuales, en su caso. Irene me explicaba que la palabra Proyecto hace referencia a algo que no está hecho, que está por hacer, exaltando así su carácter procesual.

En contra de estos testimonios, y acorde a la argumentación de Potter –quien señala que los principales puntos en común entre ambas disciplinas se configuran a partir de una sensibilidad visual común–, el trabajo del artista tendría un carácter más introspectivo, no habría de tender a lo dialógico y no requeriría necesariamente de su profesionalización en la gestión o la logística, cosa que sí necesitan los diseñadores o arquitectos. La responsabilidad del “pintor”, refiriéndose así al artista en general, consistiría en ser veraz a su propia visión.

Puede que el pintor tenga responsabilidades contractuales, pero nunca las del carácter de las de un diseñador, cuyas decisiones se ven afectadas crucialmente por ellas. El diseñador trabaja con y para otra gente: en última instancia puede que también sea así en las bellas artes, pero en el orden actual del proceso de trabajo, las decisiones que toma el diseñador tienen un marco de elección diferente. Las bellas artes dependen menos de la discusión, de los acuerdos, de las cartas, las visitas: del aparato de comunicación que lleva a cabo la definición de un problema de diseño y valora su solución. En las bellas artes se trabaja directamente con los materiales o con una representación visual muy análoga al resultado final del trabajo (Potter, 1999: 24).

Mientras yo observaba un complejo mundo de analogías entre ambas actividades mediadas por lo proyectual, Potter parecía estar estigmatizando al arte y a los artistas bajo una visión romántica y mitificadora.

Es por ello que, según el autor, la yuxtaposición de los estudios de “las bellas artes” con los de diseño resulta tan conflictiva, sugiriendo que “la situación sería mucho más positiva si la pintura y la escultura se estudiaran junto con la música, la danza, la poesía, el cine y cualquier otra actividad que interprete, fundamentalmente, la comprensión psicológica, espiritual y sensual del hombre” (Potter, 1999: 19). Desde la tesis de Potter, el arte seguiría siendo antropocéntrico, no se vería afectado por el contexto social de forma significativa y seguiría concentrándose en responder, fundamentalmente, a las necesidades expresivas de “el Hombre”. También diría que, mientras que el dibujo en el diseño, que tiene que ver con la realización de proyectos teóricos, no es un fin para el diseñador, en las bellas artes es el fin en sí mismo. Entre otros, pensando en el contexto de la Sala d’Art Jove, mi primera resonancia fue que todo ello estaba subrayando el carácter material del arte y obviando aquellas manifestaciones artísticas cuya finalidad no gira en torno a la producción de objetos, exclusivamente, sino también sobre la producción de relaciones y experiencias sociales. Acorde a esto, como me comentaba Pablo en nuestra conversación del 4 de abril del 2014, “por esto del ‘proyectar’ y de pensar *a priori* lo que voy a hacer, me he relacionado bastante con la idea de Proyecto. [...] Es decir, en base a redactar y explicar cosas que no tienen una formalización objetual, sino que, más bien, tratan de tramar relaciones y generar cosas en colectivos que no tengan que ver necesariamente con el mundo del arte”.

OBJETIVACIÓN

Publicado por primera vez a las puertas de los años noventa, el discurso de Potter me trasladaba a una teoría del arte más próxima al Renacimiento o la Modernidad, con carácter románticista, que a los posicionamientos críticos emergentes desde las teorías postmodernas en arquitectura, arte, antropología o sociología. Pero antes de continuar, quiero apuntar que este relato no trata de construirse a base de cuestionar la propuesta y figura de Potter exclusivamente. Más bien, el haberme detenido en este autor se debe a haber encontrado en él un ejemplo que representa, desde la teoría del diseño como una teoría de la praxis proyectual, la concepción tradicional del arte basada en su materialidad, en la “obra de arte”, y en la figura del artista como genio-creador; ejemplo que, además, me sirve para ampliar la visión sobre algunas de las ideas planteadas anteriormente.

Harley fue tajante respecto a esta cuestión cuando, en nuestra primera conversación, en los primeros cinco minutos de entrevista, le preguntaba acerca de la noción de Proyecto Artístico. Él fue el primer artista al que entrevisté. Estaba nerviosa y con una pequeña grabadora recién salida del envoltorio. La había comprado ese mismo día en uno de los locales de electrodomésticos de la ronda de Sant Antoni. No la conseguí al mejor precio, pero no tenía tiempo que perder. Era un 1 de abril tranquilo y soleado. Quedamos a eso de las 17:00 h en la salida del metro de Paral·lel, muy cerca de mi casa, con la intención de buscar un bar económico por aquella zona. Me retrasé más de los quince minutos de cortesía. Él me estaba esperando, paciente, en una de las terrazas de la ruidosa ronda de Sant Pau. Aunque rodeados del ajetreo de los coches de la avenida, e inquieta por mi nuevo rol como entrevistadora, pronto pude concentrarme en las palabras de Harley.

Me cuesta mucho cuando nos metemos en la epistemología del arte. Todo es muy relativo. Desde la Facultad, se utiliza más el “obra”, aunque yo intento siempre utilizar “proyecto”. Lo de “la creación” me parece un poco anticuado. Yo me considero productor. [...] No

me gusta lo de la creación, el hacer por hacer, el hacer por amor al arte. Me resulta un tanto academicista y me resguardo en la idea de Proyecto. En el caso de la maqueta, como le estoy dedicando muchas horas y la estoy desarrollando desde diferentes campos y tengo diferentes frentes abiertos, la considero “Proyecto” porque no es una pieza, sino un conjunto de ideas que se entremezclan.

Conversación con Harley. 1 de abril del 2014, Barcelona.

La primera reacción de Harley al hablar del Proyecto Artístico fue desde la contraposición respecto a la “obra”, “la creación” y “lo genial”. En un principio, esta contraposición me hizo pensar en los debates que, con profesores y otros compañeros de la licenciatura, habíamos mantenido para discutir lo que era arte y lo que no, lo que era una obra de arte y lo que no; todavía no me había preguntado sobre el importante papel que los sistemas de producción del arte guardaban en estas discusiones.

Siguiendo la enumeración que realiza Tatarkiewicz (1987) en *Historia de seis ideas* para pensar las diferencias específicas otorgadas al arte como actividad humana consciente, en estos debates, con distintos matices y remitiéndonos a diversos periodos históricos, se defendían variados conceptos del arte que, más allá del motivo representacional, giraban en torno al producto material que resultaba del proceso creativo y sus diferentes finalidades. Estos eran, principalmente: la producción de belleza; la capacidad para reproducir la realidad, recordando a Sócrates o Leonardo da Vinci; la creación de formas, incorporada en la definición del arte en el siglo XX con sentencias como las de Zamoysky cuando escribe que “el arte es todo aquello que ha surgido a partir de una necesidad de dar forma a algo” (Zamoysky, cit. Tatarkiewicz, 1987: 58); la expresión, directamente vinculada a la “intención del artista”, defendida por importantes personalidades como Kandinsky; o la capacidad para producir “un choque”, rasgo que considera que el éxito de la obra de arte depende de su capacidad para impresionar (Tatarkiewicz, 1987).

Como recoge el historiador del arte y filósofo polaco, y recuperando el significado de las raíces *techné* y *ars* introducidas por Flusser, en

Grecia, Roma y la Edad Media la expresión “arte” quería decir destreza; una destreza que incluía y se basaba en el conocimiento de unas normas que hacen de su dominio un arte en sí mismo. Bajo esta premisa, la obra de arte vendría a ser el resultado de una habilidad manual, y el “hacer obra” consistiría en la puesta en práctica de la destreza en cuestión. Pero esta destreza y sus preceptos no se referían solo a esta habilidad, sino que la exclusividad de lo físico en la aplicación de las mismas eran englobadas en el grupo de las “artes vulgares” o “artes mecánicas”, a diferencia de las “liberales” que, altamente superiores, requerían tanto de lo físico como de lo mental para su desarrollo.⁴

Estas consideraciones fueron revisadas en el Renacimiento bajo la irrupción del concepto de belleza, así como a partir de la necesidad de los pintores, escultores y arquitectos de diferenciarse de los artesanos. Con esta diferenciación, estos creadores perseguían ser los representantes de las artes liberales, mejorando así su estatus social y, por tanto, su situación financiera. En el camino ascendente de estos pintores, escultores y arquitectos para cambiar sus condiciones de trabajo y vida, su objetivo sería el de formar parte del grupo de los eruditos y científicos, para lo cual debían fortalecer la concepción del arte como una ciencia que cuenta con y se basa en un conjunto específico de normas, reglas y preceptos. Este conjunto le dotarían del reconocimiento y de la rigurosidad que demandaba la comunidad científica del momento. Por ello, como se ocuparon Piero della Francesca o Leonardo en diversos escritos, “el ideal de los notables artistas del Renacimiento fue fortalecer las leyes que regían sus trabajos, calcular sus obras con precisión matemática” (Tatarkiewicz, 1987: 44).

Sin embargo, la separación de los oficios manuales y las ciencias de las bellas artes, continúa Tatarkiewicz, no fue demasiado difícil; más complicado fue crear el lenguaje a utilizar para referirse de forma normalizada a las bellas artes, al “hacer artístico” y a las obras de arte como se

⁴ El *ars* de la Edad Media era la clase de arte más perfecta y formaba un grupo de siete artes: gramática, aritmética, lógica, geometría, retórica, música y astronomía. Según esta clasificación, la pintura o la escultura eran tan poco importantes que quedaban fuera tanto de las artes mecánicas como de las liberales.

conciben hoy en día.⁵ Sigue explicando el escritor polaco que no sería hasta la segunda mitad del siglo XVII cuando, de la mano de François Blondel en un tratado de arquitectura, surgió de manera algo más convincente la expresión “bellas artes”. Expresión que se consolidaría como sistema un siglo más tarde con la teoría del arte propuesta por su contemporáneo Charles Batteaux en *Les beaux arts réduits à un même principe* (Kristeller, cit. Tatarkiewicz, 1987). Entre las bellas artes, Batteaux, basando su teoría en que todas las bellas artes deben ser miméticas, incluyó la pintura, escultura, música, poesía, danza, arquitectura y elocuencia. A partir de esta clasificación, que se presentaría en el siglo XVIII y se consolidaría en el siglo XIX, estas artes configurarían la lista de las ARTES, en mayúsculas; lista que excluía tanto los oficios manuales como las ciencias. En el siglo XIX, el círculo que rodeaba estas bellas artes se cerró aún más, limitándose a las que antes habían sido tildadas como las “artes del diseño”, también conocidas como las “artes visuales”.

En Occidente –poniendo como punto de referencia el nacimiento de este concepto de bellas artes en el siglo XVIII–, desde entonces y hasta el siglo XX, hacer una obra de arte podía ser entendido como un proceso que, desde la mimesis y en base a un conjunto de reglas cuidadosamente establecidas, perseguía, entre otros, la copia de la realidad, la creación de la belleza y/o la estimulación del placer visual, compatible con la necesidad de crear impacto en el espectador o responder a las inquietudes expresivas o sensoriales del hombre, como decía Potter (y como había podido experimentar en mi primera formación universitaria). Pero todos estos convencionalismos y conformismos, junto con una notable dependencia del arte y de los artistas al gusto popular, aparentemente comenzaron a tambalearse con la llegada de las vanguardias, donde dicho impacto venía determinado, principalmente, por la capacidad de ruptura que la

⁵ Por ejemplo, en el Renacimiento no existía la concepción de escultor como lo entendemos actualmente, diferenciándose entre *statuarii*, *caelatores*, *sculptores*, *factores* o *encausti* según el material que trabajaran: la piedra, el metal, la madera, la arcilla o la cera, respectivamente. También, es significativo el hecho de que hasta el siglo XVI no hubiera un concepto general que englobara las artes visuales que, hasta entonces, eran referenciadas bajo las *arti del disegno* en cuanto a que el diseño, o dibujo, se considerara el elemento unificador entre ellas (Tatarkiewicz, 1987).

propuesta en cuestión demostrara respecto a tendencias anteriores o contemporáneas.

La vanguardia obtuvo la victoria gracias al talento de sus artistas, pero gracias también a su propia diferencia, a la cual debía su atractivo. La diferencia se convirtió, pues, en su programa: ¿por qué no cambiar las cosas que nos rodean? La diferencia elevó la vanguardia a las alturas, y solo la diferencia puede mantenerla allí. Se había diferenciado a sí misma: debe ser incesantemente nueva (Tatarkiewicz, 1987: 73).

Temperamentales y regladas, constructivas y expresivas, técnicas y metafísicas, esta ola de iniciativas predicaba con una clara voluntad de experimentación y cambio. Pero, según explica Brian Wallis (2001) en la introducción de *Arte después de la modernidad. Nuevos planteamientos en torno a la representación*, estos cambios se referían exclusivamente a cuestiones estilísticas, de ahí que se entendieran como el resultado de la innovación técnica y que su éxito dependiera de la cantidad de placer estético que pudieran producir sobre los espectadores. Este placer, un placer puro, era cuantificable, como expone Clement Greenberg (2006), crítico de arte estadounidense estrechamente vinculado al expresionismo abstracto y que dejó mella con obras como *La pintura moderna y otros ensayos*. Respecto a ello, sigue explicando Wallis que, como objetos de experiencias cuantificables, su medición se realizaba “en virtud de cómo esa obra de arte se escindía efectivamente del mundo ‘real’ para configurar un espacio de reflexión ideal” (Wallis, 2001: 11), y su calidad se meduraba en términos eminentemente formales, analizando y evaluando la aplicación del color, el uso de las proporciones o la escala en la composición.

Dibujando así lo que parecía ser un nuevo sistema reductivo, la cuantificación del placer visual de Greenberg promulgaba un objetivismo inherente y propio del campo del arte, y que, como hecho medurable en valores absolutos de verdad, debía responder, como ocurriera en el Renacimiento, a un conjunto de reglas que delimitaran tantos los modos de hacer, como los modos de ver o las fronteras y distancias que, desde el punto de

vista de la Modernidad, existirían entre los diversos campos de conocimiento y las correspondientes disciplinas artísticas. Estas reglas respondían y dependían del objeto artístico exclusivamente, y no necesariamente se detenían en el papel que el contexto histórico, social y cultural pudiera desempeñar para la configuración y fundamentación de estos objetos. La ideología de la Modernidad estética, sueño del capitalismo industrial, residía, así, en la fe en el progreso y en la creación de un nuevo orden de naturaleza material, objetual y corpórea. Una norma cultural, dice Wallis, que asentaba las bases de la concepción del arte hoy, y que, desde la década de los sesenta, constituiría el motivo contra el que los profesionales de la cultura se alinearían para luchar colectivamente: para “desmantelar el monolítico de la modernidad y romper su opresiva cadena de genialidades y maestros” (Wallis, 2001: 11).

DESMATERIALIZACIÓN

Solo las ideas pueden ser obras de arte; están dentro de una cadena evolutiva que al cabo puede encontrar alguna forma. No todas las ideas tienen por qué materializarse. [...] Las palabras de un artista a otro pueden inducir una concatenación de ideas, si los dos comparten un mismo concepto (LeWitt, cit. Lippard, 2004: 15)

En esta línea, en el libro *Del arte objetual al arte de concepto*, publicado por primera vez en el año 1972, Simón Marchán Fiz realizaba un pormenorizado estudio historiográfico que analizaba las transformaciones artísticas sucedidas desde las vanguardias hasta la contemporaneidad; un recorrido que comenzaba en 1960 y que se extendía hasta mediados de la década siguiente. Para explicar el proceso con el que el arte abandonaba la autonomía de la obra y el hacer artístico moderno, y comenzaba a concebirse como un medio de reflexión no necesariamente vinculado a la realización de productos materiales, el autor situaba en los años cincuenta del siglo XX los antecedentes de las prácticas conceptuales. Concretamente, en Estados Unidos con la reacción al expresionismo abstracto; y en Europa con la superación del informalismo, en parte como alternativa al pop americano, y que dibujaba el camino hacia la figuración narrativa, los realismos críticos-sociales, el nuevo realismo francés o las abstracciones geométricas (Marchán, 2012). El “retorno del lenguaje”, anunciado por tendencias como el nuevo expresionismo, el minimalismo, el arte pop, los *happenings*, el arte *povera* o el *land art*, demarcaba una importante transición del objeto al concepto, como el propio título del libro anuncia, y que expandía los ámbitos tocados y pertenecientes al arte, a la vez que desestabilizaba el hasta entonces inquebrantable triángulo en cuyos vértices se colocaban la obra, el artista y el espectador.

Concretamente, en los territorios nacional y europeo, el año en el que este libro se publicó fue uno señalado. Entre otros acontecimientos, en España habían tenido lugar los Encuentros de Pamplona, mientras que

en Kassel se había organizado la Documenta 5, que se presentaba como antesala del importantísimo papel que guardarían los estudios visuales en lo que se refiere a la definición de un marco de estudio dedicado a repensar “las prácticas productoras de significado cultural por medio de la visualidad” (Brea, 2003: 1). Respecto al primer evento, explica Marchán que en los Encuentros de Pamplona se reunieron más de trescientos cincuenta artistas del ámbito nacional e internacional, y también que, contando con un ambiente político agitado, en sus actividades destacaba la importancia del documento en el arte, un hecho significativo para la metodología de la praxis proyectual que está emergiendo en el contexto de esta investigación:

Concebidos no tanto como una muestra de obras al uso sino como un Festival de las Artes, se desarrollaron de un modo accidentado, tanto porque se concentraron demasiados actos en pocos días, entre el 26 de junio y el 3 de julio, y en ellos predominaba la documentación sobre las obras, como por la cantidad de eventos que se sucedieron de un modo un tanto caótico, debido también a que se producían simultáneamente en distintos puntos de la ciudad, se negaran a participar en ellos algunos artistas o se suspendieran actos programados por interferencias políticas y se precipitara su clausura. Aun así, los *Encuentros* transformaron Pamplona, entonces una ciudad de provincias, en un punto de encuentro, una ventana a través de la cual penetraban los aires frescos de las artes experimentales y los “nuevos comportamientos artísticos” (Marchán, 2012: 22).

Por su parte, sigue Marchán, las secciones de la Documenta 5 respondían a importantes categorías propias del arte conceptual: las mitologías individuales; las autorrepresentaciones, de la mano de los pioneros del videoarte que presentaban las primeras *performances* del *body art*; los métodos y las metodologías del arte *povera* o la antiforma; y la sección dirigida por Konrad Fischer y Klaus Honnef *Idea+idea/luz*, donde, con artistas como Sol LeWitt, Richard Long o Robert Ryman, se “ejemplificaba el deslizamiento del minimalismo hacia el arte conceptual” (Marchán, 2012:

24). Complementando las palabras de Marchán, y como culminación del periodo comprendido entre los años 1966 y 1972 –periodo en el que el arte conceptual se lanzaba al mundo como “obra”, a la vez que se presentaba como algo más accesible que el “gran arte” (Lippard, 2004)– Frank Popper también pensaría sobre estas transformaciones en su estudio *Arte, acción y participación: el artista y la creatividad hoy*, publicado en 1980.

El historiador del arte apuntaría lo que supuso la Documenta 5 para el asentamiento del arte conceptual, también nombrado “arte de la información” o “arte de la idea”, cuestionando algunas de sus claves con la ayuda de artistas y teóricos recurrentes como Joseph Kosuth, Mikel Dufrenne, Harold Szeemann, Gregory Muller o Catherine Millet. Según Popper, de la mano del arte de la idea, la Documenta 5 visibilizaba una evolución del arte contemporáneo protagonizada por cuatro tendencias principales:

La puesta en tela de juicio de la propia noción de arte a la luz del predominio de la sugestión y del acto creador sobre la obra; la revalorización del lenguaje como instrumento crítico; la introducción de sistemas científicos o para-científicos (y de sus aplicaciones tecnológicas) como fundamento de una estética que ya no sería perceptible en términos visuales; [...] y la instauración de nuevas relaciones con el entorno a través de unas creaciones a escala monumental o de la incorporación de elementos artísticos al entorno (Popper, 1989: 239).

También en la Documenta 5 se llevaba a cabo la exposición dirigida a cargo de Harald Szeemann *Live in your head. When attitudes become form: Works-Concepts-Processes-Situations-Information*, y que previamente se había presentado en la Kunsthalle de Berna, entre marzo y abril de 1969. Esta exposición –quizá la más ambiciosa y monumental a nivel europeo, en torno y desde el arte conceptual de la época, que reunía artistas como Joseph Beuys, Alighiero Boetti, Hans Haacke, Jannis Kounellis, Bruce Nauman, Dennis Oppenheim o Richard Serra–, evidenciaba una

firme actitud de rechazo a la noción de obra y al quehacer artístico que había protagonizado la historia de las bellas artes. Se estaba inaugurando una novedosa metodología de trabajo que no solo modificaría la manera en la que los profesionales de la cultura se relacionarían con las artes, sino también con las instituciones con las que generalmente dialogaban: el museo o la galería. A través de esta exposición, se estaba resignificando el papel del proceso creativo, queriendo demostrar que “las obras, los conceptos, los procesos, las situaciones y la información se convertirían en *formas* nacidas de enfoques artísticos basados en la experiencia y lo vivido del procedimiento artístico, en los que los prejuicios plásticos no tendrían ninguna importancia” (Popper, 1989: 238).

Desde esta panorámica, en este desinterés por lo escultórico y en este proceso de desmaterialización, la finalidad del arte sería producir significados, construir ideas, consolidar el lenguaje como materia. Incluso, como expondría LeWitt, la idea se constituiría como una máquina de hacer arte (Lippard, 2004). Diría Lippard en *Seis años: la desmaterilización del objeto artístico de 1966 a 1972* –en el continuo esfuerzo de la crítica, *curator* y artista americana por pensar lo que se puede llegar a hacer con el arte en el marco de lo político– que lo importante ahora no era la cuestión de la materialidad o la cantidad de materia que contuviese una obra, sino lo que el artista hiciera y comunicara con esa materialidad.

En este camino hacia la desmaterilización, veo importantes similitudes entre las palabras de estos autores y el sentido con el que tanto la Sala d’Art Jove como los artistas con los que he dialogado, con diferentes matices, articulan su práctica: hacer de la experiencia el “producto” de la práctica artística; la consecuente supresión de lo material como finalidad de la investigación desde el arte; el rechazo de la noción de originalidad; el triunfo de la idea sobre la materia; o el dominio del proceso sobre el producto. Como me decía Daniel el 10 de abril del 2014, “el ‘*dossier*’ es el escrito, son las páginas. El ‘Proyecto’ es la idea”. O, recuperando la conversación con Irene cuatro días más tarde, “el procés creatiu és tan important que l’obra feta perd interés. [...] El procés és tan interessant que... si acabéssim en una *performance* d’una tarda, la peça final no importaria, sinó el

procés que ens ha portat a fer-la”.

Como apuntaba en la Deriva 1, la Sala d'Art Jove se ha nutrido de las bases del arte conceptual para definir las claves de su programa institucional. De ahí que a lo largo de su trayectoria puedan reconocerse numerosos casos que comparten las premisas de este posicionamiento. Para profundizar en la contextualización de esta historia y sus personajes, tomo como ejemplo de esta pretendida desmaterialización la presentación que Daniel hizo de su proyecto *Anuncia la feina un cop acabada*.

Cuando invité a Daniel a traer un objeto que le sirviera de excusa para hablar desde sí, y a mí para conocerlo un poco más, optó por un libro: *Los lagartos terribles*, de Isaac Asimov. Del bioquímico y prolífico escritor ruso-estadounidense le fascinaba, en primer lugar, la diversidad de géneros en los que puede clasificarse su obra, rescatando y reivindicado lo interdisciplinar, así como la figura del *amateur* frente a la del experto y, con ella, la posibilidad de tratar infinitud de temas sin ser necesariamente un especialista en los mismos. La excusa de traer este libro también tenía que ver con que en Asimov encontraba cierta conexión con su forma de trabajar; una idea que más tarde corregiría diciendo que este había sido un ejemplo a partir del cual había extraído ideas que luego había trasladado al campo del arte no solo en forma de temáticas para sus proyectos, sino también para la creación de su propio *statement*. Me explicaba esto a la vez que recordaba un momento de su adolescencia en el que, atraído por el mundo de la filosofía, ensayó algunos escritos “a lo Benjamin”; un ensayo frenado con rudeza por un profesor que le replicaba que, a sus dieciséis años, no tenía edad para escribir de esa manera.

El mundo de Asimov, concretamente el dedicado a la divulgación científica y la ciencia ficción, entraba en el de Daniel con obras como *Yo, Robot* o *Fundación e Imperio*. También, con un título dedicado a la química, al que había accedido a través de una amiga de su hermano y que reconoció leer con una velocidad inusual. Pese a ello, y aunque demostrase una atracción inicial a estos campos de estudio, Daniel comenzaba un bachillerato de ciencias; y digo “pese” porque esta decisión estuvo motivada principalmente por las facilidades geográficas que prestaba el instituto en

el que se impartía y la relación con el grupo de amigos que había entablado en el mismo y en su zona, Premià de Mar. Desmotivado, hacia el final del primer curso, Daniel decidía dejar este bachillerato a cambio del que siempre había querido hacer, aunque esto supusiera desplazarse hacia otra zona considerablemente más alejada y repetir un curso. Fue entonces cuando comenzaba el bachillerato artístico en la Escola Pau Gargallo de Badalona, que recuerda como un momento clave de su biografía en el que no solo entabló relación con otros artistas afines a sus intereses, como Estel Boada, sino que reconoció el campo del arte como el ámbito en el que quería continuar formándose a nivel profesional y universitario.

Después de finalizar el bachillerato artístico, Daniel entraba en la Facultat de Belles Arts de la Universitat de Barcelona, donde se graduaría en el año 2013. Haciendo referencia a los profesores que había conocido en la universidad, destacaba la figura de Job Ramos, con quien se encontró en la asignatura *Taller de creació*, impartida en tercer curso dentro del itinerario *Imatge*. Tener como profesor a un artista al que admiraba y que incluso consideraba como un “máximo referente” fue fundamental para el rumbo que seguiría. Tanto es así que parte del proyecto que Daniel presentó en la asignatura de Job acabó siendo su Trabajo de Fin de Grado, del que nacería *Anuncia la feina un cop acabada*.

El projecte *Anuncia la feina un cop acabada* es basa en la reactivació d'un espai ja inexistent –els antics estudis Miramar a Montjuïc– per mitjà de la teatralització i escenificació d'un anunciament: “Aquests estudis tornaran a emetre senyals de televisió en un moment concret i durant un temps limitat. Al voltant de les expectatives que això provocarà s'edificaran un seguit d'activitats, totes elles ideades per realitzar en col·lectiu, en busca d'una experiència final i transformadora”.

No obstant això, finalment es farà evident com tota la recerca, succeïda durant el procés de treball en grup, servirà per considerar també aquesta experiència èpica anhelada com una cosa summament decebedora. En definitiva, es farà òbvia la distància entre la

vivència de les coses i el seu missatge en diferit.

Resumen extraído del proyecto que Daniel presentó a la convocatoria *Sala d'Art Jove 2014*.

En un primer momento, Daniel dividió su propuesta en dos partes que incluían distintas y variadas acciones, como alojarse en el Hotel Miramar montando un pequeño plató de televisión en la propia habitación, realizar un itinerario con los participantes del evento con los que trazar los límites de la retransmisión del antiguo receptor de RTVE, o trasladar dicha experiencia a la propia Sala mediante un pequeño monitor de baja potencia con el que evidenciar la ironía de un espectáculo basado en el hecho de estar emitiendo en directo una señal que ya había tenido lugar. Lo que al final pasó fue una cosa bien distinta: un numeroso grupo de personas sentadas en la biblioteca de la Fundació Miró alrededor de una gran mesa coronada por una televisión que supuestamente estaba tratando de conectar con estas emisiones de RTVE; hecho a partir del cual se propuso una conversación en torno a la experiencia del debate en sí. Un debate, como una *performance*, cuya importancia se magnificó hasta convertirse no solo en el propósito de *Anuncia la feina un cop acabada*, sino en el corazón de una renovada declaración de intenciones. Entonces, el objetivo de aquel montaje no se limitaba a reactivar un espacio inexistente a través de la teatralización de un anuncio de veracidad cuestionable, sino que buscaba generar contextos de diálogo contruidos desde el vacío, edificando historias nimias por su pretensión y ánimo de ser transformadoras.

En esta *performance*, que hacía de “exposición” del trabajo que Daniel había desarrollado durante un año, los resultados no eran materiales. Si bien es cierto que el objeto-televisor se colocó en un lugar central, y que durante la acción se estaba generando un objeto-vídeo por la filmación de la acción, su materialidad no era importante. Lo importante era que este televisor le servía a Daniel para subrayar el espacio que queda entre una experiencia y su relato, visibilizando y problematizando los silencios que pueden emerger en las prácticas artísticas participativas. En este espacio, el televisor se convirtió en la excusa para retomar el debate en torno a la

figura del espectador expuesto por Rancière, planteando qué quiere decir ser tal cosa y los supuestos roles que como tal le corresponden.

Daniel se estaba dirigiendo al espectador desde el engaño, lo crítico, la incomodidad, la problematización y el silencio. Estaba jugando con el público, sin pretender ocultarlo. Y este engaño que quizá para algunos podía resultar ofensivo, para mí, como creo que para muchos otros, se mostraba como un gesto de honestidad y respeto hacia nosotros como espectadores: nos invitaba a salir de la pasividad y el “embrutecimiento” para adentrarnos en una participación crítica y emancipada, en términos de Rancière (2003, 2010). Si en *El maestro ignorante*, a partir de la figura de Joseph Jacotot y trasladándose a distintos debates en torno a la finalidad de la escuela pública, Rancière cuestionaba las figuras del experto o el *amateur* a favor de la igualdad entre inteligencias con el fin de liberarlas de etiquetas calificativas determinadas por el rango o reconocimiento sociales o académicos, en *El espectador emancipado* el autor proponía pensar la relación entre el pensamiento de la emancipación intelectual y la cuestión del espectador en base a lo esencial de las discusiones sobre el teatro: la actuación y el espectador.

Siguiendo la línea de esta tesis, Rancière explica que la mayoría de las críticas hacia el teatro tienen que ver con lo que él denomina “la paradoja del espectador”; una paradoja que puede ser resumida en la formulación de que sin espectador no hay teatro. Los defensores de esta paradoja cuestionan la capacidad intelectual del espectador en cuanto que, en su rol como observador, este cosifica la idea de que “mirar es lo contrario de conocer”; una posición que desvela una actitud pasiva que incapacita al espectador para conocer y actuar, haciendo del teatro un espacio de pasividad y ficción (Rancière, 2010). Sin embargo, y afortunadamente, estas opiniones no eran las que predominaban entre los críticos de la mimesis teatral, quienes reivindicaban un teatro sin espectadores, que no significa “un teatro ante asientos vacíos, sino un teatro en el que la relación óptica pasiva implicada por la palabra misma esté sometida a otra relación, aquella implicada por otra palabra, la palabra que designa lo que se produce en el escenario, el *drama*” (Rancière, 2010: 11).

Recuperando el significado de la palabra “drama”, que quiere decir acción, Rancière concibe el teatro como “el lugar en el que una acción es llevada a su realización por unos cuerpos en movimiento frente a otros cuerpos vivientes que deben ser movilizados” (Rancière, 2010: 11). En esta llamada a la activación, movilización y acción de los espectadores, es donde debe nacer un nuevo teatro “devuelto a su virtud original”. Un teatro, como la *performance*, el *statement* o el debate desmaterializados planteados por Daniel, en el que los espectadores fuimos invitados a superar la función de *voyeurs* pasivos para convertirnos en participantes activos, en los agentes críticos que son necesarios para una acción y práctica colectivas.

El espectador debe ser sustraído de la posición del observador que examina con toda calma el espectáculo que se le propone. Debe ser despojado de ese ilusorio dominio, arrastrado al círculo mágico de la acción teatral en el que intercambiará el privilegio del observador racional por el de estar en posesión de sus energías vitales integrales (Rancière, 2010: 12).

Los silencios eran parte del juego. Las transformaciones, parte de la dinámica. Poner el arte en acción también era importante. Promover un arte relacional, tal y como lo explica Bourriaud (2006), aún más. Pero también, la idea de emancipación⁶ que emerge de esta forma de aproximación hacia el espectador, de la que emana la relación pedagógica promovida también por Rancière: una vez más, en aquella “exposición”, las distancias y los límites entre supuestos saberes expertos o inexpertos quedaron suprimidos a favor de la igualdad entre las distintas inteligencias y experiencias que allí emergieron de forma democrática y participativa. Quizá, e irónicamente, ahí residía el “final épico” del que Daniel huía, bien se hubiera realizado tal y como lo había diseñado en un principio o como al final pasó.

⁶ Entendiendo la “emancipación” como el momento en el que “se vuelve a cuestionar la oposición entre mirar y actuar, cuando se comprende que las evidencias que estructuran de esa manera las relaciones del decir, del ver y del hacer pertenecen, ellas mismas, a la estructura de la dominación y de la sujeción” (Rancière, 2010: 19).

RELACIÓN

Aquel día en el que divagaba por la biblioteca, día en el que se ambientaba el inicio de este relato, un 22 de octubre del 2015, otra de las publicaciones de contenido sugerente con las que me crucé fue *Historiar desde la periferia: historia e historias del diseño*. En esta publicación, uno de sus editores, Miquel Mallo⁷ (1999), compartía un artículo que resultaba alentador para la contextualización de la noción de Proyecto, teniendo presentes las sugerencias iniciales de Fernando, la voz de los artistas con los que había trabajado en el marco de la Sala y mis prejuicios sobre este. El texto recibía el título *Una hipótesis para la recuperación de las propuestas teóricas del diseño: para una antropología crítica del proyecto* y fue escrito en un otoño bastante anterior. Entre la alegría y el desconcierto, me preguntaba cómo era posible haber tardado tanto en llegar a este texto, a la vez que brindaba por haber encontrado una propuesta que problematizara el sentido de lo proyectual desde las teorías del diseño o del arte, y ejerciendo una mirada crítica en relación a la antropología.

Este artículo se ubicaba en la 1ª Reunión Científica Internacional de Historiadores y Estudiosos del Diseño, que tuvo lugar en Barcelona en 1999. Estas jornadas se presentaban como una excelente oportunidad para compartir preocupaciones teóricas en torno a la teoría del diseño, y apuntaban a tres actitudes predominantes para afrontar su estado y desarrollo de forma crítica: comprender sus cambios en torno a la práctica proyectual; reflejar su inclinación hacia un compromiso social, cultural y ecológico; y reorganizar los contenidos teóricos que dan cuenta de su desarrollo para proponer nuevas líneas de acción y de pensamiento. En este enclave, el texto de Mallo pretendía revisar una teoría del diseño generalmente vin-

⁷ Miquel Mallo estaba más cerca de lo que pensaba. Actualmente es profesor titular de la Universitat de Barcelona, en la Facultat de Belles Arts, y pertenece al Departament de Disseny i Imatge. Además del texto a través del cual pude aproximarme a su trabajo, en relación con esta investigación, entre sus artículos anoté como destacados *Para una revisión de la imprescindibilidad desde la actualidad de la artesanía* (2002), *El programa de una antropología crítica del proyecto: diseño y compromiso proyectual* (2004) o *Memoria y esperanza. Los contenidos vivos del proyecto* (2008).

culada con el deseo de ofrecer soluciones orientadas a la práctica de forma casi imprudente o frívola, reclamando la rigurosidad teórica para la construcción y el avance de este cuerpo de conocimiento (Mallol, 1999).

Para llevar a cabo tal revisión, Mallol rescataría el texto de Jean-Pierre Boutinet *Anthropologie du project*, publicado por primera vez en 1990. Este texto le servía a Mallol para defender que la antropología puede ser un marco teórico desde el que pensar la teoría del diseño, en cuanto que el diseño es una actividad proyectual y la acción proyectual es una actividad propia del ser humano.

El diseño no es un hecho que tenga a la investigación antropológica como marco propio: el carácter histórico del diseño así lo indica. Sin embargo el diseño es una actividad proyectual y, hoy por hoy, no podemos dejar de pensar que la acción proyectual no sea una actividad específica de toda colectividad o individuo humano. Por este motivo creemos que se puede sugerir un marco de investigación antropológico sobre la acción proyectual, entendiendo que, en el desarrollo histórico de esta actividad pueden aparecer estados específicos de este fenómeno, siendo quizás uno de ellos el mismo diseño. El debate entre las investigaciones antropológicas específicas del proyecto y las indagaciones historiográficas sobre la aparición y vicisitudes del diseño podría aportar el marco de esta nueva labor crítica de su teoría (Mallol, 1999: 204-205).

La visión que Mallol ofrecía sobre la práctica proyectual me ayudaba a ampliar los posicionamientos de Flusser y Potter, así como rodear un estado de la cuestión sobre la teoría del diseño. Me permitía también agarrarme a la idea de entender “el proyecto como forma de acción que constituye la dimensión singular de lo humano” (Mallol, 2002: 3). Su posicionamiento me había sido de gran utilidad para atinar en la ubicación⁸

8 Como señala Mallol, el libro de Boutinet se divide en dos partes. La primera trata sobre la evolución histórica de los distintos compromisos teóricos y filosóficos que emergen desde la noción de proyecto. En esta primera parte, en Occidente, el autor explica que la voz de proyecto nace en el Quattrocento, en el campo de la arquitectura; momento en el que, mediante esta noción,

originaria de la palabra “proyecto” y ofrecerme diversas visiones críticas sobre preocupaciones teóricas comunes. Sin embargo, su aproximación no acababa de corresponderse con la experiencia que había vivido en el trabajo de campo. O al menos no para considerarlo un punto de inicio sobre el que construir un marco teórico de la investigación. En este estado de emoción y contrariedad, resultado de haber estado tan cerca de ese *click* con el que conectar las voces de Marta, Daniel, Joan, Pablo, Harley e Irene con la teoría, volví a la biblioteca. Esta vez, a la biblioteca de Filosofía, Geografía i Història, cerca de la plaza del MACBA. En aquella biblioteca había pasado más tiempo que en ninguna otra.

Fue allí donde me encontré con Lara, una colega a la que había conocido a través del curso de cuya coordinación me había ocupado un año antes, *Museum Mediators Europe*. Ella también hacía una tesis, pero desde la UOC y en el campo de la museología y la crítica institucional. Era una de esas personas con las que congenias rápido, risueña y cercana, y con la que puedes compartir abiertamente los altibajos en el proceso de la investigación. El modo en el que Lara se aproximaba a la teoría, a la historia y a los grandes relatos –desde la sospecha–, posibilitaba que pudiéramos dialogar en la misma sintonía, de forma reflexiva y crítica. En un descanso de la sesión de estudio, intercambiamos algunas palabras. Hacía tiempo que no nos veíamos y teníamos ganas de ponernos al día. Para respetar el silencio de la sala, quedamos en tomar algo al terminar la sesión, sobre las 20:00 h, en el bar Olímpic, en la calle Joaquim Costa. Allí, pasadas las primeras frases para romper el hielo, le expliqué el estado en el que me encontraba con la investigación, concretamente mi reciente aproximación a los textos de Mallol y Boutinet.

Cuando le explicaba la resonancia que estos autores me habían provocado, y consecuentemente le resumía el tema y contexto de la in-

se establece la división del trabajo en la construcción. Por su parte, en la Ilustración, señala Mallol que este “se convertiría en un punto de inflexión del humanismo racionalista hasta llegar al planteamiento de Kant y Fichte” (Mallol, 1999: 205). Más tarde, aparecería de diversas maneras en los planteamientos fenomenológicos. En la segunda parte, Boutinet estudia las distintas aplicaciones de la actividad proyectual y el proyecto, o las perspectivas operatorias, en distintas disciplinas como la arquitectura, la pedagogía, la gestión e innovación y la metodología.

vestigación, me habló de un autor que a ella le resultaba tremendamente inspirador y que estaba segura que a mí también me iba a interesar: Roger Sansi, profesor en la Goldsmiths, de la Universidad de Londres. Concretamente, me habló de un libro que había publicado recientemente, *Art, Anthropology and the Gift*, y que no solo guardaba relación con el tema de nuestra indagación, sino que tenía algunos capítulos que trataban exactamente de lo que yo le estaba hablando. Quedó en pasarme el resumen que ella había hecho de la publicación, por si prefería remitirme a este antes de entrar en su lectura. Al leer su resumen, me quedé totalmente convencida de que tenía que acceder a este libro.

Con la voluntad de generar conocimiento desde lo interdisciplinar, y partiendo de la antropología como Mallol, Sansi propone pensar un terreno común en el que el diálogo entre el arte y la antropología camine, se reformule, se nutra de nuevas voces. Pero no queriendo abrir una nueva relación entre ambos campos –relación que se vio intensificada con el *boom* del giro etnográfico–, sino construyendo puentes entre públicos y disciplinas diversas que comparten conceptos y metodologías de forma un tanto inapropiada. Según Sansi, este uso inapropiado dibuja las barreras y los malentendidos que existen entre los mismos, como es el caso del uso de los términos de *aesthetics* o *gift*, tan frecuentes en la jerga de los artistas y no siempre utilizados adecuadamente. Para pensar estos puntos de diálogo y fricción, el autor recurre a casos que no se presentan como el resultado de una etnografía. De hecho, su objetivo no es construir una historia, geografía o cartografía del arte sobre los intercambios entre el arte y la antropología desde un contexto particular, sino proponer ejemplos de estos intercambios, deteniéndose en las relaciones que emergen a través de cuestiones como la participación o la triangulación arte-trabajo-vida (Sansi, 2015).

Entre los ejemplos expuestos por Sansi en su primer capítulo, *Introduction: after the ethnographic turn*, hubo uno que me resultó especialmente familiar en relación a la Sala d'Art Jove y al contexto de Barcelona, recurrente para ampliar este ejercicio sobre la desmaterialización del objeto artístico. Este ejemplo se basaba en el trabajo de Rirkrit Tiravanija,

artista nacido en argentina y que creció en países como Tailandia, Etiopía o Canadá. De la trayectoria de Tiravanija –que dirigió el *workshop* llamado *Disruption* en Can Xalant, en el 2009–, Sansi recuerda la puesta en escena de su primera exposición, *pad thai*, que realizó en la galería Paula Allen de Nueva York, en 1990. Presentando el compromiso ético y político que define su trabajo, e invitando a los espectadores a ser una parte fundamental para la activación y dotación de sentido de sus propuestas, esta exposición consistió en cocinar para los visitantes que asistieron a la galería. Acción con la que, como en sus propuestas sucesivas, el artista buscaba “to do something with art beyond the art object itself” (Sansi, 2015: 10). En este caso, la manera con la que el artista sobrepasó el sentido y el formato de la *oeuvre* fue promoviendo la participación de los visitantes alrededor de la comida.

Este evento era muy similar a uno al que asistí en el espacio Soon in Tokyo en Barcelona, en el 2014, bajo la iniciativa del colectivo artístico Nyamnyam⁹, quienes también facilitaron la comida en el taller *Narrativitat*, en el programa de actividades de la Sala ese mismo año. Me estoy refiriendo a la fiesta final del ciclo *MASSA BRUTAL*¹⁰, diseñada por Anne Lise le Gac en colaboración con Angelo Palma, director creativo de la agencia de comunicación que da nombre al espacio. En una sala diáfana, alrededor de una gran mesa de madera colocada en diagonal y en la que reposaban pequeñas montañas de harina, los participantes asistimos a una especie de *gymkana* cuyas instrucciones eran proyectadas sobre la pared. Estas instrucciones nos guiarían para la elaboración de nuestra propia masa, acompañados de la música brasileña seleccionada por Angelo y de la comida que la pareja de Nyamnyam iba sacando de la cocina. Atentos al *jingle* que nos avisaba de nuevas instrucciones –*Illegal, inmoral o engorda* de Roberto Carlos–, el grupo trabajaba de forma colectiva performatizando el diseño de la artista, para quien el “objeto-masa” no era importante, sino la experiencia relacional que allí estaba emergiendo.

9 Para más información sobre Nyamnyam, visitar: <http://www.nyamnyam.net/>

10 Para más información sobre *MASSA BRUTAL*, visitar: <http://todoloquemegusta.nyamnyam.net/anne-lis-le-gac>

Como Sansi apuntara sobre Tiravanija, y volviendo al ejemplo de Daniel o a algunas anotaciones de Lippard sobre el arte conceptual, la potencia de estas propuestas radicaba en cómo daban cuenta de lo que el arte puede producir más allá de su condición objetual: una situación de encuentro y de relación social (Sansi, 2015) directamente vinculado con la estética relacional de Bourriaud.

Para algunos, la forma artística escaparía a esta fatalidad por estar mediatizada por una obra. Nuestra convicción, por el contrario, es que la forma toma consistencia, y adquiere una existencia real, solo cuando pone en juego las interacciones humanas; la forma de una obra de arte nace de una negociación con lo inteligible. A través de ella, el artista entabla un diálogo. La esencia de la práctica artística residiría así en la invención de relaciones entre sujetos; cada obra de arte en particular sería la propuesta para habitar un mundo en común y el trabajo de cada artista, un haz de relaciones con el mundo, que generaría a su vez otras relaciones, y así sucesivamente hasta el infinito (Bourriaud, 2006: 22-23).

Explica Sansi que en la estética relacional de Bourriaud –que caracteriza el arte de los años noventa y que entabla importantes diferencias respecto a los decenios precedentes–, el arte es un estado de encuentro, y la forma o el formato de la obra se concentra en la relación que establece. En este sentido, “producir una obra” no es tanto materializar una idea en una forma concreta, sino crear las condiciones que son necesarias para que se produzca ese intercambio. La “forma” de la obra se haría metafóricamente tangible cuando esta entrara en contacto con el público, quien la activa, como los espectadores activaron la *performance* culinaria de Tiravanija o Anne Lise le Gac, o el diálogo que buscaba Daniel (aunque este aconteciera generalmente en silencio). En esta nueva formalización del acontecer artístico, el artista pasa de concebirse un productor de objetos a un facilitador y mediador de esos intercambios y aconteceres.

Para Bourriaud, el factor de lo relacional en la práctica artística de

los años noventa –que se construye sobre importantes coyunturas como la caída del muro de Berlín, el impulso tecnológico a través de los ordenadores y el desarrollo de Internet– responde a la necesidad de promover la recuperación y reconstrucción de los lazos sociales a través del arte en una sociedad formada por sujetos a menudo aislados o escindidos (Wenger, 2013). En este contexto, según Bourriaud, es necesario activar nuevas prácticas desde las que pensar el rol de las artes, insertadas, afectadas y partícipes de la realidad social con la que conviven. Es en esta inserción donde las artes devienen intersticios sociales, activando y generando conocimiento y metodologías interdisciplinarias, entre otros.

Pese a la relación directa que la estética relacional guarda con el giro etnográfico articulado por Hal Foster (1995), centrado en reflexiones como la identidad o la representación, Sansi recurre a Bishop (2006) para decir que buena parte de la práctica artística del siglo XXI presenta un compromiso con la práctica social. En muchos casos, este compromiso incluye la experimentación con métodos participativos, los cuales “rather than showing works that discuss identity politics, they enact specific social events and situations; from art practices that talked about stuff to people, to art that actually does stuff together with people” (Sansi, 2015: 9). Continúa Sansi diciendo que en estas prácticas –que también reciben nombres como “contextuales” (Ardenne, 2002), “dialógicas o colaborativas” (Kester, 2011), “socialmente comprometidas” (Thompson, 2010) o “prácticas situacionales” (Oliver y Badham, 2013)–, el arte consiste en proponer acciones, más que en hacer obras de arte, e incluyen múltiples formatos como eventos, *workshops*, fiestas... Acciones en las que la antropología, junto con sus metodologías de investigación, guarda un papel fundamental tanto para el desarrollo de las mismas, como para dibujar las bases sobre las que se establecen las relaciones de participación y dar cuenta de ellas.

El trabajo de Pablo podría funcionar como ejemplo de estas prácticas artísticas, aunque su experiencia pueda ser leída desde múltiples posicionamientos y con diversas finalidades: desde el contenido del taller en sí, hasta las metodologías de trabajo que allí se articularon o el papel que lo participativo y lo colaborativo guardaron para su desarrollo y concep-

tualización. Me remito a Pablo para dar cuenta de un ejemplo cercano a la estética relacional de Bourriaud, y al caso del texto de Sansi, para pensar la desmaterialización del objeto artístico.

El posicionamiento de Pablo se entiende desde teorías como las postcoloniales o las feministas, y desde autores como Deleuze, Guattari, Raymond Roussel, Pedro G. Romero, Robert Bresson o Tomás Villasante. La propuesta que presentó a la convocatoria de la Sala d'Art Jove, seleccionada en las modalidades de creación y educación, se llamó *D.E.F. DiálogosElectroFlamencos*. Una lectura y aceptación dobles que me hace pensar en las palabras de Rodrigo cuando, hablando del trabajo cultural y colaborativo en el contexto del giro social, y de la mano del giro educativo, explica que:

[El trabajo cultural y colaborativo] ha cobrado una nueva significación a tenor de una serie de prácticas artísticas y grupales que sitúan sus prácticas en relación a contextos específicos de intervención y bajo parámetros que beben tanto de las prácticas culturales contemporáneas de arte en contexto, como del trabajo de educación popular y/o los movimientos sociales y el activismo (Rodrigo, 2011: 1).

El trabajo de Pablo partía de una experiencia en Granada realizada junto a bulos.net, “una factoría experimental entre el flamenco y otras prácticas artísticas” asentada en Sevilla y formada por Raúl Cantizano (músico y guitarrista flamenco) y Santiago Barber (artista, *performer* y productor cultural independiente).¹¹ Trasladando esta experiencia al que se había convertido en su nuevo contexto de trabajo y vida, Pablo proponía ubicar *DiálogosElectroFlamencos* en el barrio barcelonés del Poble Sec.

D.E.F. se presentaba como una propuesta compleja compuesta de diversas fases, actividades y agentes colaboradores y participantes. La fase central consistía en la realización de una serie de talleres experimentales que implicarían a un grupo de participantes de entre cinco y ocho personas, además de los colaboradores en la actividad. En una fase previa, Pablo

11 Para más información, visitar: <http://bulos.net/>

se ocupó de recopilar y organizar los distintos materiales audiovisuales, textuales y sonoros sobre los que girarían los talleres, divididos en varios días. Entre los agentes que participaron en esta iniciativa, estuvieron el Ateneu Anarquista del Poble Sec, el Centro de Cultivos Contemporáneos del Barrio, la Coral Popular de Poble Sec, Montse Madrdejós, Repensar Poble Sec o Rosa Ibáñez. Además, en la actividad participaron artistas flamencos como Matias Kauppi, Tatiana Massaguer Soriano, Isabel Oye Carpintero y Juan Pedro Ríos Calatayud. Finalmente, los talleres, coordinados por Pablo y Santi, contaron con la colaboración de Raúl Cantizano, Pedro Jiménez, de Zemos98, y Taller de Ficció. Esta experiencia sería registrada de forma audiovisual y su tercera fase la conformaría su montaje, por parte de Taller de Ficció, y su presentación en público. Este material fue proyectado como un cine de verano en El Solar de la Puri, en la calle Puríssima Concepció, en el mes de octubre del 2014. Junto a la misma, se presentaron materiales documentales del proceso de *D.E.F.* en el M2 “galería bidimensional de petit format”, espacio asociado al CCCBarri, dentro del ciclo de presentaciones de los proyectos seleccionados en la temporada de la Sala.

En la puesta en acción y relación de estos materiales con los agentes participantes estaba el corazón de *DiálogosElectroFamencos*: activar y releer las memorias del Poble Sec desde la experiencia de sus habitantes, la cultura del flamenco y el lenguaje cinematográfico. Como explica Pablo en su propuesta, el flamenco es una expresión compleja sobre la que giran discusiones tanto en relación a sus orígenes, como sobre su pureza frente a la experimentación. Sobre la segunda cuestión, una manera de los artistas flamencos para afrontarla sería utilizando el flamenco con “conocimiento y respeto por la tradición”; otra, como un palimpsesto o *collage*, como el cine. Explica Pablo que, aunque en esta tensión fluctúe una conversación rica, desde el arte contemporáneo sería más interesante recurrir a la segunda aproximación.

Esta opción no es marginal ni mucho menos, existiendo figuras en el cante y sobre todo en el baile que han expandido los límites expresivos del flamenco. Pero se intuye que existe aún una potencia,

un espacio por explorar en el cruce del flamenco con las metodologías provenientes de la cultura visual y con ese campo que el arte contemporáneo ha tenido a bien denominar arte colaborativo, en poner el acento en el proceso y no en los resultados, en el abrir los códigos y trastocarlos de forma colectiva. Intuyo (intuimos) que quizá el flamenco pueda servir para hacer hablar a un territorio, al tiempo que el territorio hace hablar al flamenco otorgándole cierto sentido comunitario que últimamente parece haber perdido. [...] DiálogosElectroFlamencos se propone como una residencia intensa, una confabulación entre diferentes creadores del ámbito del flamenco, arte sonoro, performance y remezcla visual para convocar un diálogo catastrófico entre voces, cuerpos y máquinas. D.E.F. quiere poner en marcha un proceso de creación condicionada, intuitivo, abierto a la sorpresa y a la irrupción de lo desconocido, con la voluntad de activar los ecos y los matices del contexto en el que se despliega.

Fragmento extraído del proyecto que Pablo presentó a la convocatoria *Sala d'Art Jove 2014*.

Recordando el taller del 25 de abril, el grupo quedaba en el CC-CBarri. Primero, se detenían en una peluquería donde definir los dos grupos de trabajo. Los participantes inauguraron el taller tocando palmas por tangos y bulerías; acabaron bailando bachata. Más tarde, se encontrarían con Javier Rodrigo en El Molino de Paral·lel. Rodrigo, haciendo alusión a la lucha social propuesta desde Repensar Poble Sec, narraría ese lugar como el último momento de resistencia a la entrada de las tropas franquistas en Barcelona. Después se detendrían en el Refugi del Poble Sec, donde, habiendo finalizado la explicación de la guía, entre largos silencios, el espacio subterráneo quedaría inundado por el canto y el baile. Para la siguiente parada, se detendrían frente a la escultura de Carmen Amaya, hablando, entre otros, de las barracas de Montjuïc. Más tarde, delante de la piedra que grababa el nombre de Francesc Ferrer i Guardia, Oriol Fontdevila leía un texto del que extraía que el homenajeado no creía en el monumento para “celebrar memoria”, lo cual tiene que ver con la iconoclastia, con cómo

la revolución política camina junto a la revolución artística. Tras unas escaleras mecánicas, un cante da paso a los títulos de crédito.¹²

¹² Descripción extraída a partir de la visualización del vídeo que recoge el mencionado taller, disponible en: <https://vimeo.com/96063146>

PROYECCIÓN

Roger Sansi se detiene en la estética relacional de Bourriaud para hacer énfasis en el papel que lo relacional guarda en las prácticas artísticas contemporáneas y sus sistemas de producción, principalmente a partir del impacto que el giro social ha ejercido sobre el campo del arte. En el marco del giro social, producido a mediados de los noventa y muy presente en instituciones como la Sala d'Art Jove, Sansi reconoce la inclinación de los artistas hacia las ciencias sociales, en general, y hacia la antropología, en particular. Desde esta inclinación, los artistas acaban trabajando como antropólogos y definiendo sus prácticas como prácticas sociales. Como decía Joan en nuestra primera conversación:

Treballo sobre un lloc real i utilitzo els mateixos mitjans que abans, però incloc entrevistes, dibuixos de treball de camp i altres formes, com treballs videogràfics. [...] Vaig partir de combinar eines que ja tenia molt marcades des del camp artístic, amb metodologies d'investigació d'altres camps d'estudi (antropologia, sociologia...), apropiant-me-les per a la producció artística. A partir d'aquí, m'he anat construint les eines que utilitzo per aproximar-me al cas d'estudi.

Entre otros, como se produce en los proyectos de Pablo o Daniel, estas tendencias pueden evidenciarse en la necesidad de los artistas por generar eventos basados en la participación, rechazando la figura del artista tradicional como genio y desligándose de la producción de objetos materiales.¹³ Sin embargo, lo relacional es solo uno de los efectos de tal impacto, el cual le sirve al autor para destacar una serie de lugares en los que el arte y la antropología confluyen, y que muestran cómo las teorías antropológicas del intercambio, la personificación o el cuerpo desembocan en una nueva

¹³ En relación a esta idea, que enlaza con el posicionamiento de Harley planteado unas páginas atrás, rescato estas palabras de Pablo en nuestra conversación del 4 de abril: "Esto me parece fundamental: desprenderte de tu voluntad y de la idea de autoría, de genio. En este campo no me siento nada cómodo. Nunca me ha acabado de convencer esa idea de artista".

manera de producir un arte estrechamente ligado al compromiso social y político. Obviando las prácticas relacionales y sociales ya presentadas, estas zonas de contacto, sobre las que anoto un breve comentario para situarlas, serían la etnografía, lo visual, las políticas de la representación y el trabajo.

Siguiendo a Sansi, autores como Arnd Schneider (profesor en el departamento de *Social Anthropology* de la Universidad de Oslo) y Christopher Wright (profesor en el departamento de *Anthropology* en la Goldsmiths), también reflexionan sobre la confluencia de tales campos. En títulos como *Anthropology and Art Practice*, publicado en el 2013, estos autores se aproximan al trabajo experimental que emerge de la relación entre el arte y la antropología, y hablan de una práctica “arte-etnográfica”. En esta práctica, vuelven a surgir cuestiones en torno al trabajo colaborativo en el arte o la importancia de la documentación y el trabajo documental, tanto como parte del proceso creativo como posible resultado del mismo. Sin embargo, apunta Sansi que esta convergencia implica la revisión del uso que ambos profesionales hacen de dicha metodología de investigación social, invitando a desligar las connotaciones asociadas a tales disciplinas y sus métodos de investigación desde la academia para entenderlas en su sentido más general. Es decir, para entenderlas como prácticas sociales.

Respecto a “lo visual”, el autor hace una parada obligatoria en la incidencia que los estudios de la cultura visual han ejercido sobre la manera de producir, entender y enmarcar las prácticas artísticas contemporáneas. Mi primer acercamiento a este campo fue en el máster *Artes visuales y educación: un enfoque constructorista*, en el seminario que Aída Sánchez de Serdio impartió bajo el nombre *Genealogías de los Estudios de Cultura Visual*. En esta aproximación, desde el arte y la pedagogía, leí a autores y autoras como Mieke Bal, Michael Baxandall, John Berger, José Luis Brea, Jonathan Crary, James Elkins, Fernando Hernández, Martin Jay, Stephen Melville, W.J.T. Mitchell, Nicholas Mirzoeff, Keith Moxey o Gillian Rose. A través de estos personajes, pude darme cuenta de las riquezas y complejidades de lo visual en tanto que construcción y constructo social; pero también de cómo, por su expansión más allá del campo artístico, los propios artistas –principalmente los que llevan a cabo una práctica relacional,

contextual o situacional– rechazan ser identificados como “artistas visuales” (Sansi, 2015). Echando la vista atrás sobre el camino de la desmaterialización del objeto artístico, el desligamiento de estos artistas del adjetivo “visuales” parece tener sentido.

Por su parte, el tema de las políticas de la representación, anota Sansi desde autores como Hal Foster (1995) o la educadora y *curator* coreana Miwon Kwon (2002), es una inquietud teórica y política de gran relevancia tanto del arte como de la antropología. La preocupación por las políticas de la representación y su tematización podría situarse en la crítica institucional manifestada por el arte y la antropología desde los años setenta a sus respectivas instituciones; una crítica común que iría de la mano de la crisis de la representación de los años ochenta. Este momento, este giro etnográfico que Sansi relaciona con el giro narrativo en antropología (Scholte, 1987), también desembocaría en la atracción de los artistas por la antropología en tanto que campo propicio para desarrollar la auto-crítica, los discursos contra-hegemónicos y para promover la alteridad cultural (Sansi, 2015); una atracción que genera dudas y críticas a los profesionales de ambos campos. Puede servir de ejemplo la crítica que realiza Foster (1995) sobre estos artistas que, pretendiendo trabajar como antropólogos, no tienen en cuenta una cuestión fundamental en antropología: la voz de “el otro”. Al posicionarse en el lugar de la etnografía, opina Foster, los artistas ya creen que están siendo lo suficientemente críticos en su trabajo.

El último lugar de convivencia entre el arte y la antropología que señala Sansi, el que se refiere al trabajo, resulta especialmente relevante para poner un punto y aparte al tránsito del “hago obra” al “hago Proyecto”; transición que asentará nuevos agarres de las derivas siguientes. El autor se refiere al antropólogo británico Tim Ingold para arrancar su argumentación, concretamente a la siguiente idea: “What renders art practice compatible with anthropology is precisely what makes it incompatible with ethnography” (Sansi, 2015: 14). Según el autor, Ingold entiende la etnografía más como un documento que como un proceso, y la comparara con la historia del arte, pensada como una historia de la objetificación de productos artísticos. Mientras que la etnografía actuaría como un estu-

dio “de” y un aprender “sobre” un campo específico, la antropología sería “a studying *with* and learning *from*, as a living process that transforms the researcher” (Ingold, cit. Sansi, 2015: 15). Ingold vendría a relacionar el trabajo antropológico con la práctica artística a la que Sansi se refiere como especulativa, experimental, procesual y desligada de la necesidad de presentar resultados objetuales o de cualquier otra naturaleza.

Pero este deslindamiento del arte con la materialidad de la obra, junto al cuestionamiento del espectador, de la institución o de las metodologías instauradas por las bellas artes, no solo afecta al producto artístico, su exposición o comunicación. Entender la práctica artística como proceso apunta directamente a entender la práctica artística como una práctica proyectual y especulativa; una práctica sobre el planear, el proponer, el diseñar o el calcular, como recordaba Potter y como también lo planteaba Daniel¹⁴. Esta práctica proyectual generadora de proyectos artísticos define, por tanto, nuevos sistemas de producción, así como nuevos productores artísticos. Productores, productos y sistemas situados en el marco de la *New Economy* y las teorías del trabajo inmaterial, lo cual, como también concluye Sansi, puede interpretarse como resultado de la división del trabajo y la “comodificación” del mundo moderno. Sobre esta base, descansa uno de los sentidos que Daniel, Harley, Joan, Marta, Irene y Pablo otorgan al Proyecto Artístico; un sentido que define, por tanto, sus maneras de introducirse y operar en el mundo del arte, y las consecuencias correspondientes.

14 Recojo una cita literal extraída de mi primera conversación con Daniel que ilustra esta idea: “[El Proyecto Artístico] es un proceso de creación más, pero en el que se decide enfatizar en el proceso de especulación, de diseño o de gestión; de la creación artística, propiamente. Supongo que es una especie de proceso creativo que tiene un punto tautológico, reiterativo, basado en la especulación. En diseñar, organizar o gestionar, pero que no trabaja con la creación propia. Es como una reproducción constante; como trabajar con documentación, pero *a priori*. Es estar siempre a un paso antes de la creación artística”.

De qué hablamos cuando hablamos de Proyecto Artístico



Irene (Banyoles, Girona, 1985)

“La imaginació, el record i l'experiència són les meves eines de treball. M'agrada pensar en el món com en una sèrie de subjectivitats que a vegades es solapen i formen la realitat. El present, l'objectivitat... Són zones molt fines que sempre es veuen afectades pel jo. M'interessa explorar on comencen i on acaben aquestes zones. En els meus projectes utilitzo diferents suports per explicar aquests processos: fotografia, instal·lacions sonores, dibuixos, objectes... M'agrada involucrar l'espectador d'una forma activa i plantejar preguntes obertes i que potser no tenen resposta. Partir del que és individual i pròxim per poder parlar després d'una experiència universal”.

Statement que Irene incluyó en su proyecto para la convocatoria
Sala d'Art Jove 2014

DERIVA 3. EL PROYECTO ARTÍSTICO EN EL NUEVO ESPÍRITU DEL CAPITALISMO

¡Haced rizoma y no raíz, no plantéis nunca! ¡No sembréis, horadad!
¡No seáis ni uno ni múltiple, sed multiplicidades! ¡Haced la línea,
no el punto! La velocidad transforma el punto en línea. ¡Sed rápidos,
incluso sin moveros! Línea de suerte, línea de cadera, línea de fuga.
¡No suscitéis un General en vosotros! Nada de ideas justas, justo una idea (Godard). Tened ideas cortas. Haced mapas, y no fotos ni dibujos. Sed la Pantera Rosa, y que vuestros amores sean como los de la avispa y la orquídea, el gato y el babuino (Deleuze y Guattari, 2010: 56).

NUEVOS ESPÍRITUS

Habíamos quedado el 8 de abril a las 18:30 h en la cafetería del CCCB. Antes había estado con Joan en esa misma cafetería. Marta llegó puntual. Yo me retrasé unos minutos, ya que aproveché el margen de tiempo que me quedaba entre entrevista y entrevista para hacer fotocopias. Hacía sol y pudimos disfrutar de lo que quedaba del día en la terraza. Cuando acabamos, ya había anochecido. Charlamos un poco. Pedimos nuestras bebidas. Ninguna de las dos teníamos prisa. Más allá de lo que había leído en el proyecto que presentó a la convocatoria, apenas la conocía. Le recordé el tema de estudio, cómo había llegado a él. Dado el enfoque construccionista de la investigación, insistí en la importancia de recoger y visibilizar voces como la suya.

El proyecto que Marta desarrolló en la temporada del 2014 de la Sala se titulaba *Viaje al fin del mundo (Cartagena)* y se apoyaba sobre conceptos como “realidad”, “artificialidad” y “ficción”. Este nacía de un fuerte interés por el micronacionalismo, un fenómeno que, como ella explicaba, busca crear una nueva nación no reconocida por el macronacionalismo. El fenómeno micronacionalista se ha multiplicado en las últimas décadas, apuntaba Marta, y, entre otros, evidencia efectos sobre los modos de apropiación de los símbolos de un país mediante el cuestionamiento de la cultura nacional o los sentimientos de pertenencia a un estado. Seguía leyendo que el micronacionalismo genera controversia entre sus seguidores por el rápido avance de los medios tecnológicos, los cuales posibilitan la implicación de estos seguidores en el desarrollo de micronaciones e incluso la creación de microestados eminentemente virtuales. Ella indicaba que, en este último punto radica una de las conversaciones más intensas del debate micronacionalista: la “seriedad” o no de nuevas micronaciones dependiendo de si su naturaleza es física o virtual, así como de sus estrategias para la legitimación de su identidad, organigrama y organismos institucionales.

Partiendo de una lectura crítica sobre la construcción del tejido social del territorio, y pensando en los mecanismos biopolíticos que inci-

den sobre el sentido de pertenencia a una nación, Marta proponía explorar los marcos y contextos sobre los que se construyen los nacionalismos y la apropiación que de estos marcos hacen las micronaciones. Para situar este interés, se fijaba en un caso referencial de micronacionalismo “no serio” en el Estado español, de fuerte impacto en la red: la micronación de Timeria¹, fundada por cuatro personas y situada en el sur de Murcia. Además del trabajo de investigación previo para conocer esta micronación, el proyecto de Marta consistía en realizar una expedición a Timeria, utilizando la información recavada en Internet y dando por sentado el posible fracaso de tal viaje. Más tarde, y enfatizando en la conjunción de sus naturalezas físicas y virtuales, crearía una guía turística; una guía que compartiría lo presuntamente “real” y lo supuestamente “ficticio” de esta micronación para alimentar este mito desde lo *fake* y la parodia, en ocasiones presentes en el funcionamiento de estados que no son ficticios. Probablemente inscrita en un micronacionalismo virtual, Marta escribía en su proyecto que Timeria se presenta “como posible en el imaginario de algunos individuos permitiendo un cuestionamiento real sobre la relación de poderes con el estado”.

Lo que Marta presentó como “resultado” de su investigación distaba en cierta manera de lo que había plasmado en su propuesta inicial, principalmente en lo que se refiere a su formalización: más que desplazarse a Timeria y realizar una guía de viaje, dio forma a un texto que se ocupaba de reflexionar acerca de la cuestión de los micronacionalismos, enfatizando el papel que Internet ha jugado para revolucionar sus bases, procedimientos y saberes colectivos, así como la implicación y acción de las personas interesadas en los mismos. Afín a su interés por escenificar un microestado ficticio, la presentación del proyecto se planteó como una “conferencia performativa”, que tuvo lugar en Hangar ocho meses después de nuestro primer encuentro, el 11 de diciembre a las 19:00 h.

El reloj corría y no había tiempo que perder. Empezamos la entrevista. Marta fue clara y directa en su primera respuesta. En pocas frases, estaba abriendo líneas potenciales de estudio que podían conformar varios capítulos de una tesis doctoral o un proyecto de investigación. Al pregun-

¹ Para más información sobre Timeria, visitar: <http://micronaciones.wikia.com/wiki/Timeria>

tarle acerca de la noción de Proyecto Artístico, sobre qué entendía ella por Proyecto Artístico, cuándo empezó a trabajar de esta manera o de qué manera afectaba a su práctica, no tardó en referirse al sistema capitalista de trabajo como un lugar desde el que pensarlo, comprenderlo y contextualizarlo.

Creo que “Proyecto” es una palabra que usamos muy recientemente. El término de Proyecto pertenece a la tipología del sistema capitalista de trabajo; tiene mucho que ver con el tema de la flexibilización del trabajo. [...] El artista es el proto-trabajador capitalista que pone sus horarios a disposición de todo; que está a la espera de cualquier mínimo proyecto para saltar, dedicarse a ello, cerrar y “hasta luego”.

Conversación con Marta. 8 de abril del 2014, Barcelona.

La posición de Marta me estaba invitando a situar esta noción de Proyecto Artístico en el marco del capitalismo flexible, llevándome a estudiar los nuevos procesos productivos del trabajo, sus transformaciones y lo que ha sido denominado como “trabajo inmaterial”. Lo inmaterial no debe pensarse como un juego azaroso del lenguaje, si tenemos en cuenta que el camino de la desmaterialización del arte que he propuesto en la deriva anterior esté desembocando en estas reflexiones.² Más bien, lo inmaterial de este nuevo espíritu del capitalismo me sirve para dibujar una poderosa analogía entre la pérdida de objetualidad de la *oeuvre* hasta su materialización en forma de proyectos como el de Marta, así como la reconfiguración de la concepción tradicional del trabajo bajo el paraguas del “trabajo por proyectos”; reconfiguración que, en economía, viene de la mano de los cambios producidos desde los años sesenta en innovaciones tanto técnicas como organizativas y las modalidades de gestión (Boltanski y Chiapello, 2002).

2 Volviendo a Sansi, hoy en día las “obras de arte” ya no se identifican con productos acabados u objetos; más bien, la pérdida de la objetualidad propia de la pintura o escultura a favor de un notable carácter procesual ha dado paso a una nueva manera de entender la obra de arte que, en forma de eventos, *performances* o documentación, son nombradas “proyectos” y se construyen en marcos espacio-temporales diferentes y, en ocasiones, efímeros (Sansi, 2015: 118).

En el campo de lo económico, mi desconocimiento de las teorías que reflejan este amalgama de cambios me llevó a vivir unos meses de intensa desorientación teórica. Aunque había encontrado textos que hablaban específicamente de la relación entre el arte y el capitalismo flexible o entre el arte y el capitalismo cognitivo, por ejemplo, no conseguía localizar en ellos un punto de arranque que hiciera de base para tales divagaciones, respetadas en el proceso de la investigación, y en torno específicamente a una teoría de lo proyectual. Fue gracias a la conversación que mantuve con Oriol Fontdevila, más de un año después de que tuviera lugar aquel encuentro con Marta, cuando supe del libro de Luc Boltanski y Ève Chiapello *El nuevo espíritu del capitalismo*,³ directamente relacionado con el estudio que Max Weber había realizado en *La ética protestante y el "espíritu" del capitalismo*, a principios del siglo XX. Oriol, a quien también planteé las preguntas vehiculares de la investigación, se remitió a esta obra con total naturalidad para responder a mi pregunta "qué entiendes tú por Proyecto Artístico". Avergonzada, no reconocí que no sabía nada de este libro emblemático, que bien podía leerse como un análisis ideológico y cultural de las dinámicas históricas del capitalismo, como un ensayo de economía política o como una narración sociohistórica cargada de reivindicaciones minuciosamente fundamentadas (Budgen, 2000; Riesco, 2001). No tardé en consultarlo, pero sí en comprenderlo.

El libro de Boltanski y Chiapello, publicado por primera vez casi un siglo más tarde del de Weber, se construiría a partir de un análisis comparativo de textos de gestión empresarial de los años noventa respecto a los de la década de los sesenta. Este análisis, situado en el contexto francés, desvelaba, además de un conjunto de cambios decisivos en la morfología de la empresa, un mundo reconfigurado que ofrecía una nueva óptica con la que mirar el mundo económico y social contemporáneo. Si en la década

³ Sansi, en el libro *Art, Anthropology and the Gift*, también se refiere a estos autores para problematizar el triángulo arte-trabajo-vida, principalmente desarrollado en el capítulo *Work and life*. En este, el autor se ocupa de reflexionar sobre las transformaciones generadas en las formas de trabajo en el arte desde el paso de la producción de objetos a la producción de proyectos, concentrándose en la biopolítica inherente a los mismos y apoyándose en autores como Boris Groys, Alfred Gell, Tim Ingold, Maurizio Lazzarato, Paolo Virno, Toni Negri o los mencionados Boltanski y Chiapello.

de los sesenta estos textos corroboraban la inclusión de acciones como la descentralización, la meritocracia o la autonomía cedida a los gestores para responder a la insatisfacción de los mismos al dirigir grandes corporaciones, en los noventa se rechazaría la jerarquía o el control en vertical a favor del trabajo en red dentro de un mundo globalizado (Budgen, 2000).

En *El nuevo espíritu del capitalismo*, Luc Boltanski –sociólogo francés coautor de *De la justificación* y discípulo de Bourdieu– y Ève Chiapello –docente en la École des Hautes Études en Sciences Sociales de París– realizan un análisis crítico pormenorizado sobre los cambios ideológicos sucedidos junto a las transformaciones del capitalismo a raíz de los acontecimientos de Mayo del 68, sucedidos en Francia durante el gobierno de Charles de Gaulle; una serie de protestas iniciadas por grupos estudiantiles en contra de la sociedad del consumo que acabó convirtiéndose en la mayor huelga general y revuelta estudiantil de la historia mundial (Budgen, 2000). En la introducción del libro, los autores apuntan que, si a raíz de tales acontecimientos se produjo una fuerte crítica al capitalismo, en los años ochenta se dio una importante modificación de las formas de organización que articulaban el funcionamiento de su sistema; con todo ello, en la segunda mitad de los noventa, los autores recuerdan cómo entonces se estaban incubando nuevas formas de crítica y aproximación a tales transformaciones históricas. Releyendo y ofreciendo una mirada particular sobre tales transformaciones, los autores dibujan un marco teórico para comprender cómo se modifican las ideologías⁴ asociadas a las actividades económicas; un marco que me sirve, a partir de las claves planteadas por Marta, para colocar el trabajo por Proyectos Artísticos en el corazón de este nuevo espíritu del capitalismo.

Según Boltanski y Chiapello, este nuevo espíritu del capitalismo, el tercero, nace como resultado de las críticas sucesivas que el sistema capitalista ha recibido desde sus inicios, y ante el cual se han evidenciado cuatro fuentes principales de indignación de la mano de la “crítica artística” y

4 Siguiendo el sentido de “ideología” de Louis Dumont, entendida como “un conjunto de creencias compartidas, inscritas en instituciones, comprometidas en acciones y, de esta forma, ancladas en lo real” (Boltanski y Chiapello, 2002: 33).

la “crítica social”, promovidas por el ambiente bohemio de finales del siglo XIX y el movimiento obrero tradicional, respectivamente: la exigencia de “liberación”, el rechazo a la “falta de autenticidad”, la negativa al “egoísmo” y la reacción ante el “sufrimiento” (Budgen, 2000). Como Sebastián Budgen apunta en su artículo *Un nuevo “espíritu del capitalismo”*, siguiendo el trabajo de Boltanski y Chiapello, el primer capitalismo se construye en la imagen del “empresario burgués prometeico” del siglo XIX, “capitán de la industria con una capacidad absoluta para asumir el riesgo, la especulación y la innovación, y compensarlas mediante la determinación de acumular, la frugalidad personal y la adhesión puritana a la familia” (Budgen, 2000: 185). El segundo, situado entre 1930 y 1960, se origina en torno a la del “director heroico de la gran corporación centralizada y burocrática”, que los jóvenes planificadores tienen como modelo a seguir en una carrera de fondo y de estructura profesional predeterminada basada en “la planificación a largo plazo y la organización racional”. El tercero, a raíz de los acontecimientos de Mayo del 68, surge como respuesta a este modelo ahora desacreditado, requiriendo de un nuevo “espíritu” que garantice su supervivencia.

Este nuevo espíritu, que también funciona como un sistema de justificación y legitimación de sus ideologías y lógicas de acción (Riesco, 2001), se engloba bajo el capitalismo flexible o postfordismo; un modelo que, con la forma de un mundo reticular, permite controlar posibles sublevaciones antisistémicas sin perder beneficios, notoriedad o confianza. Para ello, se camufla bajo la libertad de “lo flexible”, promueve el trabajo autónomo, la horizontalidad o emprededuría. Según Boltanski y Chiapello, este nuevo modelo de metafísica política se organiza en torno a la por ellos bautizada “ciudad por proyectos”, la “séptima ciudad armoniosa” que continúa a las seis que Boltanski presentó previamente en *De la justificación* junto a Laurent Thévenot: la ciudad inspirada, la ciudad doméstica, la ciudad de renombre, la ciudad cívica, la ciudad comercial y la ciudad industrial. En esta obra, donde la *cité* se entiende desde un punto de vista jurídico como sinónimo de “estado” o una comunidad política, los autores presentan:

Un original modelo combinatorio de las diferentes servidumbres (*contraintes*) de carácter semiótico y también físico a las que deben plegarse un tipo particularmente complejo de acciones humanas, las acciones *en régimen de justicia* que pretenden vincular entre sí eventos particulares a la búsqueda de una entidad metafísica, el *bien común* (Izquierdo, 2002: 146).

Los autores empiezan aclarando que la expresión “ciudad por proyectos” es un calco de la denominación propia de la literatura empresarial, que es “organización por proyectos”; una organización que hace referencia a aquellas empresas cuya estructura se sustenta bajo la forma finita y acumulativa del proyecto. La ciudad por proyectos es una tipología específica de la década de los noventa, y se presenta como el aparato justificativo actual de lo que ellos llaman “mundo conexionista” o “mundo en red”, haciendo alusión a la metáfora del rizoma planteada por autores como Deleuze y Guattari. Según Boltanski y Chiapello, en un mundo conexionista, a diferencia de lo que ocurre en un mundo industrial, la vida social se articula alrededor del “encuentro”, que anuncia la importancia de las conexiones temporales y el trabajo en red para el funcionamiento de este mundo reticular. Si los encuentros funcionan como los puntos que tejen dicha retícula rizomática, el proyecto se convierte en el mecanismo con el que generar tales encuentros y conexiones.

El *proyecto* es la ocasión y el pretexto para la conexión, reuniendo temporalmente a personas muy dispares y presentándose como un *extremo de la red fuertemente activado* durante un periodo relativamente corto de tiempo, pero que permite forjar vínculos más duraderos que, aunque permanezcan desactivados temporalmente, permanecerán siempre disponibles. [...] El proyecto es, precisamente, una proliferación de conexiones activas que propicia el nacimiento de formas, es decir, la existencia de objetos y sujetos, estabilizando y tomando inevitablemente vínculos (Boltanski y Chiapello, 2002: 155-156).

El equivalente general de la ciudad por proyectos –su valor legítimo– es la “actividad” que, además de servir para medir la grandeza de las personas y las cosas en términos de triunfo, fracaso, adaptabilidad o aislamiento, promueve la generación de proyectos y favorece la expansión de la red a través de la conexión y colaboración de los agentes que participan de la misma. En este tercer capitalismo o capitalismo flexible, dentro de un “mundo en red” (Castells, 2005) y “líquido” (Bauman, 2003), el proyecto sirve de metáfora que da cuenta de las formas que adopta la “actividad” en este espacio reticular (Riesco, 2001); pero también, como una fórmula común para enmarcar espacio-temporalmente la acción humana en un mundo moldeado bajo los sistemas de producción flexibles, y que Latour definía como un “mundo sin costuras” (Izquierdo, 2002).

La red de la que hablan Boltanski y Chiapello está en continuo movimiento, modificación y expansión y, junto al proyecto, se articula sobre la figura del mediador –en el vocabulario de la gestión empresarial, el mediador adopta la forma del *project leader*, *project manager*, *coach*, etc.– que es el encargado de tejerla, establecer conexiones y facilitar la realización de proyectos. Como ellos escriben, y en relación al comentario inicial de Marta, “lo que importa es desarrollar la actividad, es decir, no estar nunca falto de proyectos, falto de ideas, tener siempre alguna cosa a la vista, en preparación, junto a otras personas cuya voluntad de hacer algo facilita la puesta en contacto” (Boltanski y Chiapello, 2002: 165). El proyecto de la ciudad por proyectos tiene un principio y un final, pero se confía en que cuando acabe uno empiece otro. Esta adaptabilidad del proyecto al mundo en red evidencia la forma transitoria y flexible del sistema en el cual se enmarca, siendo necesario que las personas que se inscriben en este mundo reticular sean también flexibles y se adapten al sistema y a su redícula rizomática.

“ADAPTARSE O MORIR”, VARIANTE DEL REFRANERO POPULAR

En nuestro segundo encuentro, invité a Marta a utilizar un objeto, idea o imagen para hablar desde sí. Ella recurrió a su ordenador, objeto a partir del cual surgieron nombres como Judith Butler, Donna Haraway, Paul Lafargue, Bob Black o Richard Sennett, algunos de sus referentes. Desde tercero de carrera aproximadamente, cuando empezó a desarrollar procesos más investigativos, el ordenador ha funcionado como un instrumento profesional a la vez que personal. Marta pasa la mayor parte del día frente a él. “Mi estudio artístico es mi ordenador”, decía en nuestra primera conversación.

Junto al ordenador, hacía referencia a Internet para definir su manera de entender y vivir la realidad, utilizando como ejemplo el ejercicio de abrir pestañas. El proceso de abrir y cerrar pestañas de información le ayuda además a dar cuenta de sus procesos de trabajo, que no son lineales sino que están en continuo movimiento, acción y relación. Por cómo lo estaba entendiendo, añadí el adjetivo “rizomático”. Asintió, diciéndome que, en este contexto, la metáfora del rizoma era apropiada.

La inmensa parte del día la paso con mi ordenador, trabajando. Es donde desarrollo todo, a través de donde me comunico con mucha gente. Me ayuda a mantener los lazos afectivos. Creo que también se corresponde con cómo pienso las cosas, cómo las vivo. Internet: ese proceso de abrir pestañas. Ver los procesos de trabajo y los de mi vida no de una manera tan lineal o consecutiva, sino como un mapa de pequeños conceptos. De una manera mucho más plural. En el ordenador, se trabaja con esos ficheros, con esas nubes de conceptos, de enlaces. Todo está relacionado, pero es disperso.
Conversación con Marta. 29 de junio del 2015, Barcelona.

Deleuze y Guattari (2010), en el marco de su estudio *Capitalismo y esquizofrenia*, exponen que el rizoma es un modelo descriptivo cuyos elementos no se organizan de acuerdo a una base o raíz, sino que se expanden ajenos a un centro, pudiendo afectarse e incidirse entre sí sin importar la posición de los mismos. El rizoma empieza caracterizándose por el “principio de conexión y heterogeneidad”, el cual hace notar que cualquier punto puede conectarse con otro; el poder u órdenes jerárquicas se descentralizan. El rizoma también es característico por su “principio de multiplicidad”, de ahí que su naturaleza se transforme según crecen sus conexiones. Su “principio de ruptura asignificante” nos dice que no importa que se rompa en alguna de sus partes, ya que este se reconstruye siguiendo nuevas líneas, generando nuevas conexiones. Además, el rizoma se define por el “principio de cartografía y de calcomanía”, ya que no responde a ningún modelo generativo o estructural. Su mapa es abierto, modificable, adaptable, flexible y conectable en cualquiera de sus partes. A diferencia de la estructura de pensamiento representada a través de la imagen clásica del árbol o la raíz, que demarcan una estructura organizada en torno a un eje vertical, el rizoma tiende a segmentarse; a romperse y volver a conectarse (Deleuze y Guattari, 2010).

El rizoma es una antigenealogía, una memoria corta o antimemoria. El rizoma procede por variación, expansión, conquista, captura, inyección. Contrariamente al grafismo, el dibujo o a la fotografía, contrariamente a los calcos, el rizoma está relacionado con un mapa que debe ser producido, construido, siempre desmontable, conectable, alterable, modificable, con múltiples entradas y salidas, con sus líneas de fuga. Lo que hay que volver a colocar sobre los mapas son los calcos, y no a la inversa (Deleuze y Guattari, 2010: 49).

También en el escenario rizomático que plantean Boltanski y Chiapello, como en el del arte contemporáneo, las personas se ven forzadas a conectarse, mediante proyectos; de esta forma, en principio, no quedarán aisladas. Esta capacidad de conexión, de expandir la red y de navegar por

la misma de forma efectiva, requiere el desarrollo de una serie de “capacidades” por parte de los sujetos. De la adaptación de los sujetos a estas capacidades, dependerá que estos funcionen como “grandes” o “pequeños” en la ciudad por proyectos. “El grande” debe ser flexible, arriesgado y un buen comunicador; debe inspirar confianza y confiar en los otros, así como ser facilitador y tolerante. También debe saber buscar y conseguir recursos para la puesta en marcha de proyectos y la creación de los equipos necesarios para su funcionamiento. De esta manera, podrá alcanzar el nombrado estado de grandeza basado en la polivalencia, empleabilidad y autonomía que constituye el talante moral de los sujetos plenamente integrados en la lógica de la ciudad por proyectos, en base a su retícula rizomática. La movilidad, la tolerancia, la ligereza y la ambivalencia son determinantes para diferenciarse de “el pequeño”, que, en su contra, se presenta rígido, autoritario y anclado en ideas atrasadas (Boltanski y Chiapello, 2002; Izquierdo, 2002).

La caracterización que Boltanski y Chiapello hacen del sujeto modelo de este nuevo espíritu del capitalismo, y en base a la metáfora del rizoma de Deleuze y Guattari y las palabras iniciales de Marta, también puede ser leída desde *La corrosión del carácter. Las consecuencias personales del trabajo en el nuevo capitalismo*, de Richard Sennett (2007). En este trabajo, situado en el marco de las transformaciones sociales producidas de la mano de este nuevo espíritu del capitalismo, el sociólogo estadounidense explica que la expresión actual de capitalismo flexible describe un sistema que pone el acento en la ductilidad de los trabajadores, exigiéndoles agilidad en su comportamiento y saber estar, así como en su predisposición y abertura tanto al riesgo como al cambio imprevistos. Haciendo alusión al significado original en inglés del término “carrera”, que es “camino para carruajes”, el autor explica que poner el acento en la flexibilidad cambia el significado mismo del trabajo, en cuanto que este capitalismo flexible bloquea el camino recto original de la carrera haciendo que los trabajadores no solo tengan que saltar de proyecto en proyecto, sino aprender nuevas competencias que le permitan cambiar de ámbito profesional con rapidez y agilidad. Sennett sigue apuntando que, en el inglés del siglo XIV, la noción “*job*” (trabajo, empleo) se utilizaba para referirse a un “fragmento de

algo que podía acarrear”, y recurre a este significado para explicar cómo hoy el discurso sobre la flexibilidad en el trabajo le devuelve a este su sentido precedente de fragmentación. En esta línea, Octavi Comeron (2007) señala que nuestra concepción actual del trabajo incluye una compleja red de actividades que se superponen en torno y a raíz de la noción surgida en la segunda mitad del siglo XVIII, a partir de los estudios de Adam Smith; momento en el que, por primera vez, se piensa el trabajo como la medida del valor de todas las cosas.

Por su parte, José Antonio Noguera (2002), a partir de las intensas conversaciones dadas en los países capitalistas occidentales acerca de los cambios sobre la actividad laboral (el sentido mismo del trabajo, la “crisis de centralidad”, las formas laborales no mercantiles...), propone cuatro ejes para entender sus rasgos principales. Desde la teoría social crítica que se construye a partir de Marx, estos ejes permiten acercarnos a uno de los sentidos posibles tanto de las transformaciones del trabajo como de su impacto en los modos de producción del arte y de los artistas en la actualidad: 1) “El eje valorización versus desprecio del trabajo”, perspectiva dominante en los estudios históricos sobre el trabajo. El autor explica que, como su nombre indica, este eje, que representa las visiones contrapuestas de las sociedades modernas y las antiguas, plantea si el trabajo se concibe desde su dignificación y valor sociocultural, o si, por el contrario, es considerado como una actividad innoble. 2) El “concepto amplio versus concepto reducido de trabajo”. Mientras que el “concepto amplio” rechaza entender el trabajo como una actividad meramente instrumental, y por tanto cree que este es una actividad que incluye recompensas intrínsecas a la misma, el “concepto reducido” se articula sobre posibles beneficios extrínsecos a la actividad realizada, y no se valora como una fuente potencial para la autonomía del trabajador o su autorrealización personal. 3) El “productivismo versus antipproductivismo en relación con el trabajo”. Un trabajo es “productivista” cuando en este se prioriza la producción de bienes económicos, se reduce la actividad humana a la producción económica o hace de las actividades mercantiles el modelo de producción de bienes y servicios; el “antipproductivista” se situaría en un lugar opuesto a tales principios. 4) La

“centralidad versus no centralidad del trabajo”. Por “centralidad”, el autor se refiere a las cuestiones socioculturales del trabajo, pensando el papel que este ocupa para la estructuración de las instituciones sociales y la vida de los individuos; desde la Modernidad, esta centralidad se coloca en el punto de mira de los debates sobre la relación trabajo-vida (Noguera, 2002).

En el discurso de Sennett sobre la flexibilidad aplicada al trabajo, y en el contexto del nuevo espíritu del capitalismo, la flexibilidad “designa la capacidad del árbol para ceder y recuperarse; la puesta a prueba y la restauración de su forma” (Sennett, 2007: 47). Acorde a esta definición, el ser humano, adaptándose a tal flexibilidad, debería poder vivir abierto al cambio sin romperse, demostrando la misma resistencia del árbol a la tensión. En el contexto de la economía política posterior a Adam Smith, autores como John Stuart Mill relacionan la flexibilidad con las virtudes empresariales, llegándose a concebir como aquello que otorga libertad al ser humano. Sin embargo, Sennett aporta una visión alternativa, sosteniendo que “una nueva libertad es engañosa. [...] El tiempo de la flexibilidad es el tiempo de un nuevo poder. La flexibilidad engendra desorden, pero no libera de las restricciones” (Sennett, 2007: 61). Centrándose en esta idea, añade:

Nos imaginamos que estar abiertos al cambio, ser adaptables, son cualidades del carácter que se necesita para una acción libre —el ser humano es libre porque es capaz de cambiar—. No obstante, en nuestro tiempo, la nueva economía política traiciona este deseo personal de libertad. La repugnancia a la rutina burocrática y la búsqueda de la flexibilidad han producido nuevas estructuras de poder y control en lugar de crear condiciones de liberación (Sennett, 2007: 48).

Para defender esta posición, el autor enumera tres de los elementos que constituyen esta manera de entender la flexibilidad contemporánea en el trabajo, así como sus efectos sobre la organización y vida de los trabajadores. Estos elementos, que explicarían las estrategias de control del capitalismo flexible, serían: “La reinención discontinua de las instituciones”, con la que se tiende a vender el comportamiento flexible como un

elemento dependiente del deseo de cambio; “la especialización flexible”, en la que, como resultado de tal inestabilidad en la demanda (y en oposición del sistema de producción fordista), se persigue la obtención de la máxima variedad de productos en el menor tiempo posible, fomentando lo que sería la “estrategia de innovación permanente” (Piore y Sabel, cit. Sennett, 2007: 53); y “la concentración sin centralización”, en la que los trabajadores de categorías inferiores asumen más control sobre sus actividades y decisiones.

En el campo de un arte ahora rizomático y *a priori* desmaterializado, la incidencia de esta flexibilidad no solo desestabiliza la relación de un modelo objetual tradicional basado en el dualismo arte-trabajo, sino que construye un nuevo triángulo mucho más orgánico conformado por los vértices arte-trabajo-vida. Como impacto de estas transformaciones en el contexto artístico, en el centro de este triángulo se ubicaría el Proyecto Artístico de la mano del productor cultural; un Proyecto que podría ser a la vez “producto y detonante” de tales transformaciones, y que se define como una arquitectura biopolítica sobre la que se ordena tanto el sistema artístico como la vida de sus productores. Como diría Marion von Osten (2007) en su texto *Salidas incalculables*, donde se pregunta acerca de la relación entre el ámbito de los productores y activistas culturales y el trío conformado por el discurso hegemónico de la creatividad, las *creative industries* y el papel de los artistas como modelo de la *New Economy*,

La mitología de los procesos de producción artística proyecta hoy la imagen de un estilo de vida metropolitano en el que el trabajo y la vida se desarrollan en el mismo lugar. [...] El estudio del artista se ha convertido en un sinónimo de la unión de tiempo de trabajo y tiempo de vida, y también de la innovación y la multiplicidad de ideas. Es en esta dirección en la que la ideología neoliberal, vista desde su dimensión estética, que rige ahora mismo la configuración del hogar y del despacho para convertirlos en espacios vitales, podría materializarse plenamente (Von Osten, 2007: 5).

Según Von Osten, el cambio de perspectiva sobre el concepto de trabajo en los últimos años tiene que ver con la común consideración de lo social y lo cultural como procesos industriales y tecnológicos. Esta conversión y adaptación están directamente relacionadas con el papel que juega esta flexibilidad en el capitalismo tardío para la modelación del carácter de los trabajadores, como diría Sennett, y que se escenifica en los debates sobre las capacitaciones y capacidades cognitivas que deben ser aprendidas por los nuevos sujetos de trabajo de las sociedades postfordistas, entre otros.⁵ Es por ello que tanto la flexibilidad como las nuevas formas de trabajo de los productores culturales, articuladas en torno al desarrollo de proyectos, ejercen una poderosa influencia sobre la subjetividad de los mismos, así como sobre la configuración de sus tiempos y espacios.

Recordando el valor simbólico del ordenador de Marta, que además de funcionar como su estudio artístico actúa como un espacio eminentemente personal, esta fusión incentiva la dificultad de separar lo personal de lo profesional, el tiempo dedicado al trabajo y el tiempo destinado al ocio, entre otros. Estos temas, pese a no destacar en la línea argumental de *Viaje al fin del mundo (Cartagena)*, habían sido recurrentes en los proyectos que ella había desarrollado anteriormente con El Banquete, colectivo artístico formado durante sus estudios en la Complutense junto a Alejandro Cinque, Raquel G. Ibáñez y Antonio Torres. Por ejemplo, entre sus propuestas, en la acción participativa *La Sentada* –puesta en marcha el 20 de mayo del 2013 en la galería Maisterravalbuena de Madrid–, Alejandro, Raquel, Antonio y Marta abrían una resignificación política de lo lúdico y lo relacional a través del acto de “salir a tomar la fresca”; una acción con la que reivindicaban, haciendo un guiño a la crítica de Sennett y a través de una “resistencia política aparentemente pasiva”, la importancia del descan-

⁵ Este sería el caso, por ejemplo, de la formación continua. En relación a ello, la autora apunta: “El concepto de *formación continua* ya no se plantea qué y con qué razón debe aprenderse, sino que el propio proceso de aprendizaje se valora de forma positiva. No se trata, por tanto, de aprender para algo, sino del aprendizaje de una disposición de aprender, la cual está pensada para un sujeto orientado al mercado y siempre adaptable a los cambios de condiciones. [...] Este sujeto es contingente y dependiente del contexto al mismo tiempo que tiene que actuar y decidir de forma autónoma (Von Osten, 2007: 2).

so y un tiempo que podrían considerarse como improductivos. Con esta propuesta, los artistas replanteaban el sentido mismo de la productividad, al hilo de la explicación de Noguera.

Octavi Comeron (2007), artista preocupado por reflexionar sobre el papel del arte en el trabajo de la sociedad postfordista o los imaginarios de la productividad conformados en los procesos culturales contemporáneos, también se fija en el impacto de esta flexibilidad sobre el trabajo y la vida de los productores culturales. Concretamente, en su estudio *Arte y postfordismo. Notas desde la Fábrica Transparente*, el autor analiza la nueva red de relaciones generadas entre la economía productiva bajo el emblema de la fábrica postfordista y las prácticas artísticas. Años más tarde, a raíz del taller *The Transparent Factory* en Can Xalant en el año 2008, Roger Sansi (2015) también recurría al imaginario de la fábrica transparente para comenzar el mencionado capítulo *Work and life; un workshop* donde se discutía el significado de producción⁶ en el arte contemporáneo partiendo del rechazo al mito romántico del artista como genio creador o de la creencia popular de hacer arte “por amor al arte”. En contra, se subrayaba la figura del artista como un trabajador más, cuyos procesos no son necesariamente individuales o se desarrollan en solitario, sino que son colectivos y requieren de la participación y coordinación de más personas, como pasaba en proyectos como el de Pablo.

En *Arte y postfordismo. Notas desde la Fábrica Transparente*, Comeron recurre a la *concept-factory* acristalada que Volkswagen inauguró en el 2001 en Dresde (Alemania), para reflexionar sobre la economía productiva

6 Según Comeron, a finales de los setenta y principios de los ochenta, autores como Hal Foster, Jean Baudrillard o Roland Barthes recriminaban a la concepción productivista del arte el haber generado una tendencia hacia la visión tecnocrática e instrumental de la cultura. En este momento, la “producción” se situaba en el centro de los debates culturales y artísticos. Como él mismo apunta: “Para Hal Foster, las teorías que tienen como objeto central los modos de producción ‘posiblemente’ no son capaces de dar cuenta del ‘significado cultural del consumo (o del consumo del significado), o de la importancia histórica de la diferencia social y sexual (en relación a otras culturas y en el interior de la nuestra’. [...] Lo que ahora interpela a la *acción* y en lo que les atañe, al arte y a sus productores, es cómo se interviene y se actúa cuando la producción y la representación son parte de un mismo circuito de producción, cuando forman un ciclo indistinto, único y total, en la Fábrica Transparente” (Comeron, 2007: 79-80).

de las artes y sus procesos de producción bajo el emblema de la fábrica postfordista, en la línea de sus intereses ya enunciados. En esta reflexión, la visibilización de los procesos de trabajo es un objetivo común tanto de la producción artística como de los sistemas productivos de la fábrica transparente.⁷ Como apuntaba Folker Weissgerber, directivo de la marca, en el discurso inaugural, “haciendo visibles los procesos queremos presentar la fascinación de un ‘escenario’ de producción, y, por supuesto, una atracción para clientes y visitantes” (Comeron, 2007: 22). Comeron se detiene en la transparencia de sus paredes para articular una metáfora con la que problematizar esta fusión de lo personal y lo profesional, y que puede conducir a la disolución de los límites entre el tiempo y el espacio, entre lo público y lo privado, entre el tiempo productivo y el tiempo de subjetividad⁸.

La transparencia de estos muros, su “aparición-a-través”, me permite ver el impacto sobre el trabajo y la vida de los productores culturales a raíz de una transformación global del trabajo y los procesos de producción en la ciudad por proyectos. En palabras del autor, que junto al tercer espíritu del capitalismo concibe lo postmoderno como la clave para entender cómo se construye la subjetividad de los productores culturales hoy, el postfordismo es “el nombre con el que la Fábrica Transparente del capitalismo tardío ha recogido aquel encuentro del *trabajo, labor y acción*,⁹ y lo ha

7 En esta línea, el autor relaciona la *concept-factory* de Volkswagen con el planteamiento arquitectónico de muchos de los museos construidos desde los años setenta con una clara voluntad de apertura al ciudadano y su llamada a la participación. A diferencia de los museos de construcciones opacas y muros sólidos, edificios de los noventa como la Fundación Cartier de París o el Museo d'Art Contemporani de Barcelona (MACBA) destacan por la transparencia de sus paredes, permitiendo al viandante ver, parcialmente, lo que pasa en su interior. Es decir, dejando al descubierto sus estructuras y actividades como símbolo de transparencia, confianza y seguridad. Sin embargo, el autor también se plantea si esta supuesta apertura no se reduce a la teatralización del espacio productivo para alimentar su valor simbólico.

8 Antonio Negri, en su discurso sobre el trabajo inmaterial, explica que las operaciones clásicas de los trabajadores y su capacidad para producir cosas con sus manos se ha convertido en un “trabajo inmaterial”. Y que su hegemonía social, que se muestra en la vivificación del *General Intellect*, define nuevas relaciones de poder y nuevos procesos de subjetivación. Siguiendo a Marx, el sujeto se transforma radicalmente en relación a la producción, que no es tanto su subordinación al capital, sino al tiempo de trabajo que este impone. Esta “intelectualidad de masa” crea una nueva subjetividad en la que el trabajo se funde y se disuelve en la subjetividad misma (Comeron, 2007).

9 Comeron pone en mayúscula “Labor”, “Trabajo” y “Acción”, haciendo referencia al pen-

proyectado hacia una nueva fusión: la del Trabajo con la Vida, extendida ahora por todo el ámbito social” (Comeron, 2007: 59). Según Comeron, la fábrica transparente exhibe su capacidad de abarcarlo todo, desde lo social y lo ideológico hasta lo económico y lo político. Quizá ahí resida su poder sobre los usuarios y, por tanto, donde más esfuerzos invierte para ganar la confianza de los mismos hacia el sistema. Quizá, entonces, la transparencia sea más opaca que transparente.

samiento de Hannah Arendt (1958) en *La condición humana*. Explica que, según Arendt, estas son las tres categorías básicas que históricamente han articulado las actividades humanas. La Labor sería la actividad propia de los procesos biológicos del cuerpo humano y sus necesidades vitales, siendo su condición fundamental la vida misma; el Trabajo correspondería a la capacidad productiva material del hombre, y su condición es la mundanidad; por su parte, la Acción sería la única actividad generada sin la mediación de las cosas o la materia; la pluralidad es la condición del ser humano (Comeron, 2007). El autor continúa explicando que, según la teoría de Arendt, hoy en día, la Labor, el Trabajo y la Acción se yuxtaponen, se fusionan, lo cual se debe a la expansión de la labor surgida con el proceso de valorización del trabajo, iniciado por Smith y continuado por Marx. Respecto al impacto de esta fusión en las formas de concebir los procesos artísticos, escribe: “Por un lado, las distintas formas de tejer una nueva relación entre la *labor*, la *acción* y el *trabajo* pueden rastrearse en una nueva manera de concebir la ‘materia’ artística: en las performances y acciones en que el cuerpo ha sido el mismo soporte, en el arte efímero, en la inclusión de la palabra en el arte conceptual, y en general en todos los procesos de ‘desmaterialización del arte’. [...] Pero tal vez más significativo que ese efecto sobre la materialidad o inmaterialidad de los procesos artísticos, ha sido la conciencia del modo en que esas tres nociones han gestionado históricamente un orden de lo visible y lo invisible, y para ello, sin duda, la teoría feminista ha jugado también un papel fundamental” (Ribalta, 2007: 52). Como ejemplo de esto último, se refiere a la exhibición pública del trabajo doméstico en las obras de artistas de los sesenta y setenta como Mierle Laderman Ukeles, Martha Rosler o Alison Knowles.

APPLICATION FORMS

En *Servicio público. Conversaciones sobre financiación pública y arte contemporáneo*, Jorge Ribalta (1998) recoge treinta y dos conversaciones realizadas entre 1997 y 1998 que esbozan un mapa sobre el estado de la financiación pública del arte y de la cultura en Occidente. Por un lado, este mapa me ayuda a entender el marco en el que se inscriben proyectos públicos como el de la Sala d'Art Jove, como parte del programa de la Agència Catalana de la Joventut de la Generalitat de Catalunya. Y por otro, el triangular algunas de las voces contenidas en ese libro con las de los productores culturales implicados en esta investigación y con la mía propia, me permite hacerme una idea de cómo estos sistemas económicos inciden en la economía productiva de las artes, cómo la cultura se inscribe en la lógica del capitalismo contemporáneo (Yúdice, 2008), cómo los agentes culturales se convierten en objetivos de numerosos planes de promoción y emprendeduría (Rowan, 2010) y qué papel desempeña el Proyecto Artístico en el funcionamiento de tales planes y lógicas.

Las conversaciones de Ribalta agrupan experiencias situadas en España, Francia, Alemania, Holanda, Italia, Gran Bretaña, Suiza, Canadá y Estados Unidos, preguntándose sobre los modelos y las posibilidades de generar estructuras administrativas eficaces y democráticas en materia de cultura. El libro, promovido por la Unió d'Artistes Visuals de Catalunya, nace del malestar de estos artistas por cómo se administran las competencias artísticas en España, el estado de sus políticas públicas para el arte contemporáneo y la precondition del movimiento asociativo en el país. A través de estas conversaciones, que contribuyen al debate sobre las consecuencias de las transformaciones actuales de los modelos de financiación pública del arte y de la cultura, Ribalta evidencia aquellos signos que corroboran una crisis en las últimas décadas, activos a día de hoy. Sobre esta crisis, dice el editor, se ha desarrollado una estructura y cultura basadas en la pasividad de las administraciones respecto a las instituciones artísticas (Ribalta, 1998).

Al hilo de los autores mencionados en esta deriva, en los últimos años estamos viviendo una importante transformación del encuadre económico contemporáneo en el que se sitúan los modos de producción de las artes y la cultura, evidenciándose la sujeción del artista al imperativo comercial desde los cambios económicos de la Europa decimonónica (Yúdice, 2008). Esta transformación se visibiliza tanto en los debates en torno a la propiedad intelectual y el *General Intellect*, como en el cuestionamiento de las condiciones laborales de precariedad en las que se encuentran los productores culturales y el replanteamiento del sistema educativo en y desde las artes, entre otros (Comeron, 2007). Estas transformaciones se vienen advirtiendo desde después de la Segunda Guerra Mundial, tomando como referencia lo relativo a la aparición de los programas y las estructuras públicas dedicadas a la cultura.

Como apuntan Marcelo Expósito y Jorge Ribalta en la conversación que hace de epílogo de la citada publicación, desde entonces y hasta los años setenta han nacido importantes organismos públicos en Europa y Estados Unidos que han definido modelos referenciales de financiación pública en Occidente: el Arts Council, en 1945; el Ministerio de Cultura Francés, en 1959; y el National Endowment for the Arts (NEA), en 1965. Este momento, coincidente con el final de la Guerra Fría y la legitimación de la cultura como expresión de libertad (Yúdice, 2008), se caracteriza por la concepción humanista de las artes; concepción que, vinculada al pensamiento utópico de la Modernidad, se expresa en el ideal del “Estado estético” de Friedrich Schiller, quien considera la educación y la cultura como instrumentos de emancipación y socialización (Ribalta, 1998).

Según Ribalta, el nacimiento de dos de estos grandes organismos –el Arts Council y el Ministerio de Cultura Francés–, define dos importantes modelos en lo que se refiere a la manera en la que los estados modernos europeos se implican en temas culturales: el modelo francés y el modelo anglosajón. Mientras que el modelo francés se caracteriza por la concepción estatalista, se vincula con la tradición de la monarquía absolutista y demuestra una fuerte protección estatal a las artes, el anglosajón responde a un estado más plutocrático y mercantilista, presentando un apoyo

gubernamental a las artes históricamente menor a favor de la financiación privada. Quedando al margen de dichos nacimientos y de la experiencia de vivir el espíritu de la vanguardia debido al aislamiento que supuso el régimen franquista, España seguiría el modelo francés, tendiendo así a una economía planificada frente a una economía de mercado. Este modelo concibe el arte y la cultura como bienes imprescindibles para el desarrollo de la sociedad, de ahí que los estados sean los encargados de promocionarlas y defenderlas. El estado pone a disposición de los productores culturales los recursos económicos (en forma de becas y ayudas) e infraestructuras necesarias para tal desarrollo; y garantiza el acceso de la ciudadanía a la cultura (Rowan, 2010).

Sin embargo, mientras que Francia crearía en los años ochenta los Fons Régional d'Art Contemporain (FRAC) –con la llegada al poder de Jack Lang y su interés por enfatizar lo relativo a la industria cultural y artística–, las infraestructuras e instituciones creadas en España en esta década, que coinciden con la expansión de la economía mundial y el mercado del arte, se representaban más en términos estéticos que ideológicos. También en los ochenta, frente a la variedad de matices y teorías de estos dos grandes modelos y la toma del poder de Reagan en Estados Unidos y de Thatcher en el Reino Unido, nacería lo que hoy entendemos como “políticas culturales” en cuanto a noción y estructura del capitalismo tardío, y que subrayarían un discurso secundado por las industrias creativas¹⁰, así como por el valor del capital social de la cultura bajo el concepto “economía cultural”¹¹.

10 Jaron Rowan, en su texto *Les polítiques d'emprenentatge i el seu impacte en l'art contemporani*, sobre el discurso de las industrias creativas, escribe: “En aquest nou context, l'artista o el productor cultural es presentarà com un emprenedor, que ha d'estar disposat a portar les regnes i ser completament responsable de la seva vida econòmica. D'aquesta manera es promocionarà l'emprenentatge com a via de desenvolupament per als productors culturals, que veuran com minven progressivament altres dispositius d'ajuda que fins al moment l'estat havia garantit, com ara subvencions i ajudes” (Rowan, 2010: 145).

11 Georges Yúdice explica en *El recurso de la cultura* que tendencias artísticas como el multiculturalismo y las que trabajan a favor de la unidad sociopolítica y económica, se unieron bajo el concepto de “economía cultural”, y que fue apodada como “economía creativa” por el gobierno de Blair. La economía creativa, cito literalmente, “incluye tanto un programa sociopolítico, especialmente el protagonismo del multiculturalismo encarnado en la obra de los llamados jóvenes artistas

En nuestras tres conversaciones, Harley siempre tuvo presente la importancia de la mercantilización para comprender las condiciones de la producción artística dentro de la estructura del capitalismo tardío. Con un sentido muy parecido al de Marta, el objeto que Harley utilizó para presentarse fue su teléfono móvil. Sobre este, en nuestra tercera conversación, me decía: “Este objeto es extremadamente representativo porque ilustra tanto el estilo de vida de una persona, como los modos de conducta y la forma en la que se relaciona con los demás. [...] Este objeto representa cómo trabajamos hoy en día los agentes culturales, los productores culturales”. Para Harley, su móvil representa la fusión vida-trabajo. Este objeto de tres por siete centímetros opera como un catalizador de actitudes frente al trabajo y las relaciones personales; como una herramienta para la gestión tanto de sus proyectos como de su propia vida; como una estrategia de comunicación fundamental y como una forma de estar activos en la red rítmica. Como un objeto de devoción y de deseo, este aparato representa la fugacidad y la instantaneidad de la vida contemporánea, que es líquida (Bauman, 2003) y veloz (Virilio, 1988)¹².

Con el teléfono móvil sobre la mesa, Harley me explicaba que su contacto más directo con la mercantilización se dio cuando empezó a presentarse a convocatorias de arte para conseguir financiación, que además de permitirle aproximarse al mundo de la gestión cultural, reconocía como

británicos, como un programa económico. [...] Aplicando la lógica de que un entorno creativo engendra innovaciones (Castells, 2000), se promovió la cultura del Londres moderno como fundamento para la denominada nueva economía, basada en el ‘suministro de contenido’, que supuestamente constituye el motor de la acumulación” (Yúdice, 2008: 30-31).

12 Según Paul Virilio (1988), la velocidad es un elemento constitutivo de nuestra época. La velocidad es “la medida de desplazamiento de un sitio a otro”, de ahí que el concepto “velocidad” sea un tríptico de tres palabras: salida, viaje y llegada. Este tríptico se modifica a medida que se avanza en el tiempo. Primero, con la revolución de los transportes, la palabra “viaje” pierde importancia; este se convierte en un paso intermedio hasta desaparecer. Poco más tarde, con la revolución de las transmisiones, se pierde la “salida”. De la salida-viaje-llegada se pasa a la salida-llegada, y de ahí todo se reduce a la llegada: nuestra era es la de llegada generalizada. Con este argumento, Virilio propone el neologismo “dromología”, que es, etimológicamente hablando, la ciencia de la carrera (en griego, *dromos* significa carrera, y *logos* significa ciencia). Para los griegos, *dromos* es una avenida, como para el francés la palabra *ruée* (de *rue*, que significa calle) se refiere a la acción de abalanzarse. La dromología es la lógica de la velocidad. Y la velocidad, como una de las metáforas del móvil de Harley, puede ser un elemento definitorio de una subjetividad flexible y nómada.

una manera de entrar en el circuito del arte emergente local. La Sala d'Art Jove estaba entre sus primeras experiencias. Tampoco se olvidó del valor del arte en términos de productividad económica ni de la importancia de la financiación como vía con la que generar los recursos necesarios para el desarrollo de proyectos como el suyo. Como apuntó en nuestro primer encuentro, “un Proyecto es algo que quieres hacer, y si encuentras el *sponsor*, genial”. En aquella terraza de la ronda de Sant Pau, me explicaba:

El mundo del arte se diferencia en dos tipos de personas: los productores de cultura y los gestores de cultura. Los productores de cultura pueden ser entendidos como el pintor, que produce con un valor en el mercado (en el que entran en juego los comisarios, los galeristas...) –porque, quieras o no, estás dentro de cierto mercado, de cierto sistema de funcionamiento de la economía, dentro de nuestro campo–. Yo me considero productor y me gusta mucho el término porque tengo muy asimilada la idea de mercantilización: estoy produciendo un producto que tiene un valor económico en el mercado. No es que quiera venderme, pero entiendo el sistema en el que estoy. [...] O no insertarte en el mercado, sino preguntarte: “¿Puedo rentabilizar lo que estoy haciendo? Sí, a través de convocatorias”. También es una manera de hacer carrera, conocer gente. [...] Es una profesión como cualquier otra. No le doy tanta importancia al arte en general. No me parece tan trascendental. Es algo del día a día, una profesión.

Conversación con Harley. 1 de abril del 2014, Barcelona.

El proyecto que Harley desarrolló durante la temporada del 2014 en la Sala d'Art Jove, bajo el título *El Milagro*, proponía una aproximación al desarrollismo español producido a partir de la década de los setenta. Como podía leerse en el texto facilitado a los asistentes el día de su presentación en el auditorio del MACBA, el 17 de noviembre del 2014, después de la apertura diplomática del Régimen tuvo lugar el denominado “milagro español”. Este “milagro”, que implicó los Planes de Desarrollo

entre 1964 y 1973, se consagró como uno de los periodos de crecimiento económico más importantes del país. Harley recopiló, utilizando medios audiovisuales y acompañado de un equipo de cinco personas, imágenes de aquella arquitectura racionalista, desplazándose a distintas zonas de Barcelona que mostraban los resquicios de esta ideología y política caducas. En este periodo, mientras que España se mantenía al margen de importantes acontecimientos en el ámbito cultural, el modelo neoliberal americano –centrado en el individuo y en la iniciativa privada frente al modelo basado en el Estado del Bienestar–, se venía imponiendo con fuerza.

Por mi parte, mi relación con la mercantilización del arte empezó en el año 2008, que fue especialmente significativo en mi carrera: recibí mi primera beca de cierta relevancia académica y cuantía, como era la beca de colaboración para estudiantes de último curso del Ministerio de Educación, Cultura y Deporte; obtuve mi primer premio en un certamen de artes plásticas, en la modalidad de grabado; llevé a cabo mi primera exposición individual en una galería joven de la ciudad, subvencionada por la Junta de Andalucía; acabé mis estudios musicales en el conservatorio; y, lo que es más importante, me licencié en Bellas Artes. En ese momento, y habiendo ensayado uno o dos años antes, empecé a introducirme en el mundo que giraba en torno a las convocatorias de artes visuales. Como Harley, no tardé en darme cuenta de que participar y ser seleccionada en estas convocatorias era fundamental si quería hacerme un hueco en la esfera local, así como “hacer carrera” en el campo del arte, como diría Sennett. Entrar en estas convocatorias también era una actividad obligatoria para formar parte de la red.

Recordando aquella fase de tímida madurez profesional, y poniéndola en relación con las conversaciones que he mantenido en el marco de esta investigación, ahora entiendo algo mejor esa escena. Una escena en la que las distintas formas del capitalismo flexible, a raíz de los impactos producidos en la estructuración de la sociedad y sus modos de organización del trabajo, hacen que resulte difícil seguir creyendo en la idea romántica del artista como un creador emancipado que es ajeno a dicha reestructuración. Más bien, el productor cultural emergente, impulsado por una su-

puesta profesionalización, explora nuevas fórmulas económicas con las que escapar de la precariedad y, volviendo a la terminología económica, se convierte en un artista emergente bajo la forma del “emprendedor cultural”¹³ (Rowan, 2010). Como diría Pablo Fanego, “del mito del artista moderno excluido del mundo, cuya dedicación al arte ocupaba el centro de su vida, se ha pasado al creador flexible para quien el arte es además una profesión” (Fanego, 2009: 2).

A través de esta escena, en la que el mecenazgo tradicional aparentemente pierde su fuerza y sentido precedentes, me doy cuenta de que la financiación (pública o privada), se convierte en una nueva forma de mecenazgo institucional. Fórmula que marca las condiciones de la producción del trabajo artístico profesional, que colabora en la constitución ideológica de una institución a raíz de los artistas premiados en sus programas de becas y ayudas, y que no dista tanto del mecenazgo decimonónico.¹⁴

Coherente a esa realidad, y remitiéndome de nuevo al trabajo de Sennett, Comeron, Boltanski o Chiapello, empiezo a comprender una de las finalidades para la cual el productor cultural debe activar su flexibilidad, autonomía y emprendeduría, así como el papel que el Proyecto Artístico desempeña en la carrera hacia su profesionalización: para buscar recursos económicos y formas de financiación. Y es que, como me decía Daniel aquel 10 de abril, “en el contexto de Barcelona, parece que en la profe-

13 Rowan continúa explicando que el término de *culturepreneur* es introducido por el consultor británico Charles Leadbeter en 1997. En el informe *The Independents: Britain's new cultural Entrepreneur*, firmado junto a Kate Oakley para el *think tank* DEMOS, se introducen algunas pautas que definen esta nueva clase de emprendedores. Estos nuevos productores serían mucho más independientes que sus predecesores de los años ochenta, un punto en el que se constituye la disyuntiva dependencia-libertad sobre la que se sustenta la retórica de la emprendeduría; asumen todas las responsabilidades, entre ellas, que los beneficios económicos dependan de su trabajo; y desarrollan y adquieren competencias propias para tales efectos (Rowan, 2010).

14 Como decía Francesc Torres en su conversación con Ribalta (1998: 123), “justamente analizando la terminología al uso es cuando te das cuenta de cómo piensa el poder, cuál es la ideología que domina. Beca y subvención son palabras llenas de caspa que sugieren favores y clientelismo. Son conceptos, como el de mecenazgo, decimonónicos, reaccionarios y paternalistas. Una beca es algo que se da a los estudiantes. Hablar de becas es cuando se trata de financiación creo que provoca un equívoco que no es políticamente inocente. En mi opinión, en lugar de transformar este término, que es intransformable, creo que hay que empezar a hablar de capital de producción. Eso es de lo que en realidad se trata”.

sión de artista, el dinero solo puede sacarse de becas, de premios o cosas así. Y estas becas exigen que enseñes un Proyecto Artístico, normalmente (aunque hay otros que te piden obra)". En el caso de que el artista trabaje creando *oeuvres*, como era mi caso, estos recursos constituyen importantes focos económicos con los que mantener activa la producción de la obra; también, para despejar el taller, a veces inundado de lienzos y marcos colocados de cara a la pared. Si la práctica es más relacional, experiencial o centrada en incidir sobre un contexto cultural específico, estos recursos también colaboran en la puesta en marcha de tales propuestas, de tales proyectos; es decir, de ese "primer esquema o plan de cualquier trabajo que se hace a veces como prueba antes de darle la forma definitiva", según la definición de "proyecto" del diccionario de la Real Academia Española.

Entonces podría decirse que el Proyecto Artístico no solo funciona como la idea o el plan que el productor cultural quiere poner en marcha, sino como el lenguaje común que este comparte con la institución. El Proyecto Artístico se convierte en el idioma básico que el productor cultural tiene que dominar si quiere conseguir los recursos que necesita, llegando a ser el común denominador con el que se refiere a su trabajo. En relación a esto, Pablo me decía:

Abuso bastante de la palabra "Proyecto" para referirme a mi práctica, para pensar mi práctica. Por ello, primero tendría que definir dónde se sitúa mi práctica. Desde que empecé la carrera, me crucé con ciertos proyectos colectivos, que son los que han marcado mis intereses. Lo que hago, muchas veces, no se entiende como "Proyecto Artístico" o como "arte". Al haber trabajado de forma interdisciplinar, sobre todo con arquitectos, lo que hago no siempre se entiende como arte público, sino como educación artística o intervención social. Me relaciono mucho con esta noción de Proyecto porque trabajo a partir de financiación.

Conversación con Pablo. 4 de abril del 2014, Barcelona.

Pero el Proyecto Artístico no actúa únicamente como el lenguaje que el productor cultural utiliza para conseguir y generar recursos económicos y materiales. Como en la ciudad por proyectos de Boltanski y Chiapello, el Proyecto es imprescindible, y trabajar según sus reglas es obligatorio para el *culturepreneur*. Y es que, bajo la idea neoliberal del mercado autorregulado, el nuevo sujeto de trabajo debe ser tan flexible como el mercado mismo (Von Osten, 2007). Como decía Marta en nuestra conversación del 8 de abril del 2014, “trabajar por proyectos te viene impuesto. Si te quieres dedicar al arte y eres joven, te viene muy impuesto el tema de las convocatorias. [...] Es lo que se te exige, en cierto modo”. En esta frecuencia, el Proyecto Artístico pasa a ser una técnica a dominar, como aprender a hablar un idioma. Y saber hablarlo, utilizar las palabras clave, el tono adecuado y lo que le puede interesar a la institución que lo financia, es fundamental para entrar en el sistema. Y no solo hablar un idioma, sino hablarlo con el mismo acento de la institución en cuestión. En palabras de Joan:

Al context de la Sala d'Art Jove, Can Felipa o Barcelona Producció, si vols tenir visibilitat, has de fer un projecte, i un tipus determinat de projecte. Un tipus de projecte molt específic. Sento aquesta forma d'amotllar-se, inconscient i conscientment. [...] No faràs una cosa que no s'adeqüi al context perquè no s'entendrà.
Conversación con Joan. 8 de abril del 2014, Barcelona.

Dominando su lenguaje, el productor cultural estará actuando como “el grande” de la ciudad por proyectos de Boltanski y Chiapello, lo cual me lleva a preguntarme acerca del valor simbólico que adquiere esta forma de trabajo; o mejor, cómo el valor económico del arte pasa a medirse en términos simbólicos, efímeros y no necesariamente centrados en la producción material.

LA SALA TRANSPARENTE

El máster *Artes visuales y educación: un enfoque construccionista* incluía un periodo de prácticas. Las mías las desarrollé en la Fundació Antoni Tàpies, en el marco de *Prototips en codi obert*, dentro del Departament d'Exposicions i Projectes. Mi tutora en la Fundación era Linda Valdés, entonces encargada de la Web de la institución y, aunque sin el título que lo acreditara, también de proyectos que podían entenderse como parte de su programa público. Hoy, en el 2016, en su cargo incluye ambos reconocimientos. También como coordinador de *Prototips* junto a Linda, Oriol Fontdevila era mi segundo tutor fuera de la Universidad. La Tàpies, entonces dirigida por Laurence Rassel, siempre se mostró facilitadora, transparente y abierta al desarrollo de proyectos como este, que incluía la colaboración y participación de la ciudadanía y otras instituciones. Con esta y otras iniciativas, se presentaba como una comunidad de aprendizaje que se inserta y se deja impregnar por la esfera pública, rompiendo los sólidos muros del museo decimonónico para abrirse al trabajo con la comunidad desde la cultura. Esta apertura, situada en el contexto del giro social (Bishop, 2006; Rodrigo, 2011), me ayudaría a leer un nuevo museo que se muestra cada vez más comprometido con las demandas de su público, y que insiste en subrayarse como educativo y en visibilizar sus modos de hacer pedagógicos.

La Fundació Antoni Tàpies trabaja desde la década de los noventa para promover una mejor comprensión del arte y la cultura contemporáneas. Uno de sus objetivos ha sido reafirmarse como un centro de investigación desde la activación de diferentes procesos de producción de conocimiento, así como en la utilización de formatos expositivos poco convencionales. Entre sus líneas de reflexión, destaca la que tiene que ver con la conformación de los archivos en la contemporaneidad. Su interés por la idea de archivo es visible tanto en las actividades que programara¹⁵,

¹⁵ Por ejemplo, *La ventana indiscreta* era un proyecto *online* en el que se invitaba al espectador a participar en el proceso de creación de un archivo por parte de un equipo de trabajo,

como en la línea de exposiciones que viene desarrollando desde el año 2000, entre las que destaco: *Culturas de archivo*, por Daniel G. Andújar, Lluís Codina, Jean-Luc Godard, Nicolás Malevé, Basilio Martín Patiño y Montserrat Soto; *Ir y venir*, de Isidoro Valcárcel Medina; *Entusiasmo*, de Neil Cunnings y Marsysia Lewandowska; *Archivo F.X.*, de Pedro G. Romero; o *Historias de archivo*, de Pere Noguera.

Prototips en codi obert también problematizaba la idea de archivo, entendido como documento, metodología y memoria histórica. En su presentación, el proyecto se definía como una red de trabajo “con la que se implica a diferentes grupos, organizaciones y centros de educación en la realización de proyectos de investigación e intervención en el entorno de las prácticas culturales y artísticas contemporáneas”. Para ello, el archivo histórico de la Fundación devenía una herramienta con la que promover el trabajo colaborativo y el desarrollo de proyectos autónomos, a la vez que la propia institución se ofrecía como marco de trabajo, contexto de investigación y ámbito para la intervención.¹⁶ Este proyecto se desarrollaba en la plataforma interdepartamental de Arts combinatòries (Lloc d'educació, exposició i recerca); una plataforma que posibilitaba conectar diversos documentos y visibilizar los procesos de trabajo, así como establecer nuevas conexiones entre los distintos departamentos de la misma.¹⁷ Sus principales objetivos eran: generar una comunidad de usuarios del archivo de la Fundación y establecer procesos de colaboración con grupos de diferentes perfiles; articular un marco educativo experimental considerando tanto los recursos de los que dispone la Fundación como de los procesos de intercambio que se pueden producir entre los grupos implicados; o facilitar la realización de procesos de investigación y su desarrollo como propuestas

visibilizando los principios conceptuales del mismo y la toma de decisiones. Como puede leerse en su página Web, “mediante un mosaico de imágenes y textos, por el que podemos navegar, se nos presentan las referencias literarias, filosóficas y visuales que se están utilizando al reflexionar sobre un archivo en línea que trata sobre las formas en que puede ser archivada la práctica artística. De hecho, el dossier *online* es una primera aproximación al modo en que se organizará el futuro *Archivo-Tesoro*”. En: http://www.fundaciotapies.org/site/spip.php?article5960&cvar_recherche=la%20ventana%20indiscreta

16 En: <http://www.fundaciotapies.org/blogs/prototips/>

17 Para más información sobre Arts combinatòries, visitar: <http://www.fundaciotapies.org/site/spip.php?rubrique915>

de intervención con las que hacer públicos los análisis realizados y activar nuevas prácticas culturales y procesos de mediación social.

La Sala d'Art Jove, como la Fundació Antoni Tàpies, ha trabajado desde su redefinición para funcionar como una fábrica transparente. En este trabajo por convertirse en un espacio de investigación desde lo artístico, promoviendo la colaboración y la participación, también visibiliza sus modos de producción y sus procesos, fomenta la interdisciplinariedad o se somete a la mirada crítica del otro. Cuestiones que me llevan a preguntarme cómo actúa el Proyecto Artístico en el marco de las teorías sobre el trabajo inmaterial, teniendo como referencia la fábrica transparente de la que hablaba Comeron.¹⁸

La fábrica transparente funciona como imagen de la fusión entre lo que históricamente había sido el máximo exponente del trabajo material (la fabricación de coches) y su acelerado proceso de fusión con el orden simbólico y los modos de vida. De la misma manera que la Sala d'Art Jove o la Fundació Antoni Tàpies, “la fábrica pasa a ser un espacio abierto y atractivo, y deviene una imagen: una vitrina que exhibe espectacularmente este trabajo productivo que la modernidad había aprendido a ocultar y a dejar *ob-scenae*” (Comeron, 2007: 23). La fábrica demuestra que es capaz de abarcarlo todo, desde lo social a lo económico y lo político, y a través

18 En Europa, en los últimos años, las instituciones artísticas también se han interesado en redefinir sus estructuras económicas y reforzar su imagen productiva, transformando fábricas, hangares y edificios industriales en centros de arte y espacios para la creación (Comeron, 2007). En el contexto de Barcelona, la propuesta de Hangar, la de la Fabra i Coats (Fàbrica de Creació de Barcelona) o la de la extinta Can Ricart podrían ser muestras de ello. Poniendo como ejemplo a Hangar, esta nació como respuesta a la demanda que la AAVC estaba realizando desde 1993 ante la escasez de talleres para artistas en la ciudad de Barcelona. Como puede leerse en su página Web, mientras que en Barcelona estaban emergiendo, y se estaban consolidando, algunos espacios como el MACBA, la Virreina o el Centre d'Arts Santa Mònica, la ciudad no disponía de bases sólidas para apoyar las propuestas de los nuevos contenedores del arte, como tampoco de las estructuras para dar soporte a la producción artística en general. Después de estudiar los distintos espacios disponibles de la capital, la AAVC se decide por una antigua fábrica textil en el barrio de Poblenou, de la que era dueño el Marqués de Santa Isabel. A mediados de 1996, alquilan esta fábrica, y en junio de 1997 abre sus puertas como Hangar. A partir de entonces, el proyecto de Hangar se amplía, sobrepasando su propuesta inicial de poner a disposición de los productores culturales espacios de trabajo, para empezar a definirse como un centro de investigación y de recursos para la producción artística en todas sus dimensiones.

de su transparencia asistimos a una transformación global del trabajo que queda a la vista del ciudadano.

Todo es un *producto* que sale de su sistema de fabricación en línea. [...] Y el propio espacio del arte también se presenta a sí mismo como “fábrica transparente” que trata de mostrar no solo sus productos sino también sus procesos, debatir abiertamente sus instituciones, mostrar sus heridas. [...] Y lo que se nos aparece, lo que vemos a través de los muros acristalados de la Fábrica Transparente, es su sistema productivo, un sistema en el que la producción material se combina con la producción simbólica y afectiva (Comeron, 2007: 24).

Esta fábrica, a diferencia de la fábrica tradicional emblema de la producción material, se convierte en una fábrica productora de comunicación, interacción social y capital simbólico. Como aclaran Maurizio Lazzarato y Antonio Negri en *Trabajo inmaterial. Formas de vida y producción de subjetividad*, este énfasis en la comunicación nos coloca en la tercera época de la política moderna: la política de la comunicación. La primera correspondería a la época de la política clásica, donde el poder es entendido como “dominio” y su orden es clasista y rígido, como en el Antiguo Régimen; la segunda, a la época de la representación política y las técnicas disciplinarias, donde el poder es presentado como jurídico y representativo de los sujetos de derecho. La tercera, la política de la comunicación, supone “la transformación de las condiciones generales de la producción, que ahora incluyen la participación activa de los sujetos, considera el *General Intellect* como capital fijo sujeto a la producción y toma como base objetiva la sociedad entera y su orden, determinando una modificación de las formas de poder” (Lazaratto y Negri, 2001: 17). De acuerdo con los autores, mientras que en el periodo clásico la crítica radical se representa por la revuelta y en la época de la representación por la reapropiación, en la época de la política comunicacional, la crítica se manifiesta como potencia autónoma y constitutiva de los sujetos.

En el nacimiento del modelo postfordista¹⁹, donde la calidad y cantidad del trabajo se empiezan a articular en torno al orden simbólico y sobre unos procesos más intelectualizados, el trabajo se transforma en inmaterial, y su fuerza, en “intelectualidad de masa”, aspectos que Marx (1977) denomina *General Intellect*. Marx plantea la transformación del capital fijo en capital intelectual, haciendo que el poder de la ciencia y la cooperación intelectual definieran un nuevo modelo de producción (Negri, 2003). Señala así la creciente aplicación de la ciencia al proceso productivo y al trabajo en equipo, de modo que “el conocimiento o el *knowledge* social general se ha convertido en fuerza productiva inmediata” (Rodríguez y Sánchez, 2004: 15). Marx llega a esta determinación al percatarse de que “la cooperación entre cerebros” es un recurso económico fundamental, un capital fijo de la economía y la empresa. La colaboración de la sociedad en red a partir del trabajo intelectual, el *General Intellect*, devenía el motor de la producción; y el capitalismo cognitivo, una inversión política y epistemológica de las etiquetas sociológicas al uso.

Como concepto político señala menos la ineluctable transformación de un modelo técnico, como la “puesta a trabajar” de una nueva constelación expansiva de saberes y conocimientos. Este “capitalismo cognitivo” es así hermano gemelo de un “capitalismo relacional” y de un “capitalismo de los afectos” que pone sobre la nueva cadena de la producción el indeterminado conjunto de mediaciones sociales (Rodríguez y Sánchez, 2004: 14).

En el documental *N de Negri*, Carles Guerra (director del documental) entrevistaba a Antonio Negri en su residencia en Roma; duran-

¹⁹ En la década de los setenta, cuando las luchas operarias y sociales se oponen al reinicio de la iniciativa capitalista y se consolidan los espacios de autonomía, el ciclo del trabajo inmaterial es preconstituido por una fuerza de trabajo social y autónomo que permite organizar el propio trabajo y las propias relaciones con la empresa. Entonces, el operario postfordista tiene la obligación de tomar sus propias decisiones, hace valer su autonomía y redefine su relación con la empresa. La subordinación de estos espacios de autonomía y la organización del trabajo inmaterial de las grandes industrias reconoce la nueva calidad del trabajo. El trabajo inmaterial empieza a volverse hegemónico (Lazaratto y Negri, 2001).

te la entrevista, que tuvo lugar el 6 de junio del 2000, Negri estaba bajo arresto domiciliario. En esta conversación, el filósofo y político italiano dibujaba una escena del pensamiento crítico surgido a raíz de las transformaciones del capitalismo en las últimas décadas; escena que, de forma análoga al alfabeto de Deleuze, se presentaba en forma de abecedario. En la letra “G”, Negri hablaba del *General Intellect*, y argumentaba esta tendencia irreversible hacia la consolidación de la intelectualización del trabajo en la actualidad. Decía que “nowadays it can be said that capital is intellectual or cognitive, that it is effective, tendentious value of the whole process of valuation” (Mestre, Bercedo, Vilatovà... et al., 2003: 93). En palabras de Paolo Virno,

El trabajador contemporáneo viene bajo el signo del virtuoso, el trabajador cuyo trabajo precisa de una estructura pública. [...] Su finalidad principal ya no sería tanto la producción de objetos o bienes materiales, sino producir comunicación o interacción social. [El trabajador de la Fábrica Transparente] no solo produce coches para clientes con alto poder adquisitivo, sino, también y al mismo tiempo, interpreta un papel en la producción de la red de significados culturales y afectivos que se distribuyen en toda la esfera social (Virno, cit. Comeron, 2007: 29).

Volviendo a la esfera de lo artístico, el recorrido por el Poble Sec propuesto por Pablo, el debate que Daniel abrió en la Fundació Miró o la conferencia performativa de Marta se inscriben en esta nueva lógica de producción. Sus proyectos –como también ocurre con la propia Sala d’Art Jove entendida como “Proyecto”, como un *work in progress*– se construyen desligados de la voluntad de “producir coches” a favor de la necesidad de producir significados sociales a partir del arte (y que indudablemente pueden generarse a raíz de objetos y no solo de *performances*, seminarios u otras acciones similares). Esto también ocurría en el proyecto de Irene.

A diferencia de Joan, Pablo, Harley, Marta y Daniel, Irene no había estudiado Bellas Artes en la universidad. Ella había estudiado Comuni-

cación Audiovisual en la Universitat Pompeu Fabra y, cuando entramos en contacto, estaba cursando un ciclo de grado superior de escultura en la Llotja, la escuela superior de arte y diseño situada en el barrio de Sant Andreu. En nuestra tercera conversación –que tuvo lugar el 12 de junio del 2015 en una acogedora cafetería de la plaza de la Vila, en el barrio de Gràcia–, me habló de su interés por la arquitectura; también, de su pasión por los objetos funcionales y bien ejecutados. Sosteniendo el salero que había utilizado para presentarse –a la vez que me hablaba de libros como *Manifiesto del Tercer Paisaje* (Clement, 2007) o *Aprendiendo de todas las cosas* (Scott y Venturi, 1971)–, recordaba la primera asignatura de arte que había tenido en la universidad, en la cual hicieron un ejercicio a partir de varias exposiciones. Entre estas exposiciones, visitaron una en la Fundació Antoni Tàpies, donde debían escoger un objeto. Allí se encontró con *Pila de plats*, fechada en 1970, y así, con el arte conceptual. “Fins a aquell moment, no m’havia parat mai en l’art conceptual. Sempre ens ensenyaven molt de pintura, d’escultura... Però mai m’havia sentit tan atreta per una cosa tan abstracta, però tan concreta. Em vaig enamorar. Aquella pila de plats estava tan ben feta...”, me decía. A diferencia de los objetos “marginales” y “esquizofuncionales” de los que habla Baudrillard (1969), su salero, como aquellos platos antes de ser pensados como “arte”, estaban concebidos para ser funcionales y duraderos en el tiempo.²⁰ También, las casas del Casa Bloc que, como me comentaba Irene aquella misma tarde, “tenen el mínim perquè funcionin, i funcionen”.

El proyecto que Irene desarrolló en la Sala durante la temporada del 2014 (el más conceptual que había llevado a cabo hasta entonces),

20 Baudrillard escribe: “El sistema entero descansa en el concepto de FUNCIONALIDAD. Colores, formas, materiales, colocación, espacio, todo es funcional. Todos los objetos pretenden ser funcionales, como todos los regímenes tienden a ser democráticos. Ahora bien, este término, que encierra todos los principios de la modernidad, es perfectamente ambiguo. Derivado de ‘función’, sugiere que el objeto se consume en su relación exacta con el mundo real y con las necesidades del hombre. De hecho, de los análisis anteriores se desprende que ‘funcional’ no califica de ninguna manera lo que está adaptado a un fin, sino lo que está adaptado a un orden o a un sistema: la funcionalidad es la facultad de integrarse a un conjunto. Para el objeto, es la posibilidad de rebasar precisamente su ‘función’ y llegar a una función segunda, convertirse en elemento de juego, de combinación, de cálculo en un sistema universal de signos” (Baudrillard, 1969: 72).

giraba en torno al Casa Bloc, un edificio de principios de los años treinta construido por Josep Lluís Sert, Josep Torres i Clavé y Joan Baptista Subirana. Este edificio estaba destinado a alquileres sociales –ante la demanda habitacional de los trabajadores de las fábricas de Sant Andreu–, pero la irrupción de la Guerra Civil redirigió esta funcionalidad inicial. En este desencuentro latía el corazón del proyecto de Irene: el uso que los arquitectos habían pensado para el Casa Bloc y el que finalmente se le dio. A partir de este desencuentro, Irene proponía llevar a cabo una investigación con la que visibilizar aquellos elementos que conectan y desconectan la vida actual en el Casa Bloc en relación a su concepto original, y para lo cual tenía como referencia el “pis mostra” que se conserva y funciona como museo, y que se puede visitar, entre otros, mediante las visitas guiadas que organiza el Museu del Disseny de Barcelona. Este diálogo se entablaría entre la historia del edificio contenida en el piso-museo y sus habitantes actuales, con quienes conversaría, a quienes pediría un objeto y a partir de los cuales generaría vídeos, fotografías y otros materiales con los que narrar experiencias individuales y colectivas.

A través d'alguns dels seus habitants em proposo trobar aquells elements que connecten o desconnecten la vida al Casa Bloc amb el concepte original del Casa Bloc. Una anàlisi de com habitar un monument que és també una llar gestionada per la Generalitat i l'Incasòl, a través de vídeos, objectes personals i materials que expliquin aquesta experiència en primera persona pels seus habitants. Fragmento del proyecto que Irene presentó a la convocatoria *Sala d'Art Jove 2014*.

Irene, gracias a la presidenta de la comunidad y dos de sus amigas, pudo conversar con los vecinos del bloque. Tras un año de visitas periódicas a la comunidad de vecinos, y con cambios algo precipitados por cuestiones institucionales, Irene expuso estas fotografías en la azotea del edificio, y no en el Museu del Disseny como había planeado. Los objetos de los vecinos se expondrían en un piso del mismo bloque que casualmente se había que-

dado vacío. Este giro –la ubicación de la presentación en el contexto social de la investigación– fue una de las mejores cosas que le podía haber pasado al proyecto, me decía Irene. Ya que en esa azotea, con los vecinos en primera línea, sus imágenes se situaban en su entorno natural, resaltando la voz de cada uno de ellos, abriendo el debate para edificar nuevos significados culturales y, en definitiva, nuevos capitales y valores simbólicos.

NO ES ORO TODO LO QUE RELUCE

La noción de Proyecto Artístico que está fluctuando por estas páginas configura una realidad que también puede ser leída desde las tensiones, fracturas y dificultades que esta ocasiona. Algunas de estas tensiones han quedado al descubierto en fragmentos anteriores de este relato, sobre todo en lo relativo al imperativo de la flexibilidad como condición transformadora de la subjetividad de los trabajadores inmateriales de la ciudad por proyectos; otras emergerían en nuevos espacios de mis conversaciones con Daniel, Marta y Oriol, principalmente.

Cuando le planteé a Daniel las preguntas que tenía preparadas para nuestro primer encuentro, no tardó en reconocer la incomodidad que sentía al trabajar mediante proyectos artísticos, pese a ser una herramienta que maneja con cierta facilidad y que utiliza habitualmente. Daniel definía el Proyecto Artístico como un proceso de creación más, pero que pone el énfasis en tres cuestiones clave que explican su funcionamiento: la especulación, el diseño y la gestión. Me hablaba del Proyecto Artístico como una tautología, como algo lineal, como una acción repetitiva y redundante; también, como una inversión de tiempo en ocasiones innecesaria. En su posicionamiento, se apoyó en uno de los autores que él había leído no hacía mucho, y que dibujaba un panorama en torno al Proyecto que compartía en muchos aspectos. Se estaba refiriendo a Boris Groys (2014) en su artículo *La soledad del proyecto*, al que tuve la oportunidad de acceder mediante la publicación recientemente editada en castellano *Volverse público. Las transformaciones del arte en el ágora contemporánea*; un libro que, además del mencionado, incluía otros artículos recurrentes como *La obligación del diseño en sí*, *La producción de sinceridad* o *Los trabajadores del arte, entre la utopía y el archivo*.

Sorprendida, como también me ocurriera cuando Oriol me habló de Boltanski y Chiapello, a la altura de casi el tercer año del doctorado, no conocía las reflexiones que este filósofo, crítico, investigador y docente berlinés le había dedicado a lo proyectual. Estudiante de Filosofía y Matemá-

ticas en la Universidad de Leningrado, Groys se asentaría en Alemania a principios de los años ochenta, donde se doctoró en Filosofía y donde empezaría a ejercer una intensa labor dedicado al arte del siglo XX, a las teorías de la comunicación, así como a la docencia en escuelas y universidades tanto de Europa como de Estados Unidos. El autor comenzaba su artículo explicando que los proyectos, hoy en día, actúan como una herramienta con la que conseguir cualquier tipo de aprobación oficial o financiación, presentándose como un instrumento indispensable a la vez que restrictivo. En cuanto que de este depende obtener recursos económicos o humanos, hacer proyectos es una preocupación social contemporánea. Y se pregunta: “¿Por qué la gente llega a elegir presentar un proyecto en lugar de simplemente embarcarse en un futuro libre de proyecciones?” (Groys, 2014: 70).

La formulación de diversos proyectos se ha vuelto una gran preocupación contemporánea. Estos días, más allá de lo que uno se proponga hacer en economía, política o cultura, primero tiene que formular un proyecto para su aprobación oficial o para recibir fondos de una o varias autoridades públicas. En caso de que este proyecto sea rechazado inicialmente, se modifica con el intento de aumentar sus posibilidades de ser aceptado. Si la revisión se rechaza por segunda vez, uno no tiene otra opción que la de proponer un proyecto completamente nuevo para reemplazarlo. De esta manera, todos los miembros de nuestra sociedad están constantemente preocupados por concebir, discutir y rechazar un número interminable de proyectos (Groys, 2014: 69).

Según Groys, el proyecto requiere atención absoluta, y justifica una soledad socialmente sancionada. Y es que “carecer de un plan de algún tipo nos ubica inevitablemente a merced del flujo general de los acontecimientos mundiales, de un destino generalizado, impulsándonos a mantener una comunicación constante con nuestro entorno inmediato” (Groys, 2014: 70). El Proyecto sería esta estrategia de comunicación.

Conectando este discurso con las debilidades de “el pequeño” de la

ciudad por proyectos, Groys continúa apuntando que “en las condiciones predominantes de la vida cotidiana, los individuos que no están preparados para entrar en comunicación en cualquier momento con sus pares son tildados de difíciles, antisociales y poco amigables, y están sujetos a la censura social” (Groys, 2014: 70). Este “borrador de una particular visión del futuro”, como el Proyecto Artístico, se presenta como una declaración de intenciones y acciones, y cuyas expectativas por sus resultados crece a medida que se prolonga el tiempo de aislamiento que el productor emplea para su realización. Esta inversión de tiempo, según Groys, nos coloca en un tiempo futuro, en un tiempo de-sincronizado, y que puede estar alimentado por la ilusión de que nuestro proyecto altere el estado general de las cosas; esa búsqueda del “final épico” que Daniel cuestionaba en *Anuncia la feina un cop acabada*.

La formulación de proyectos se empieza a comprender como una “forma estética en sí misma”, como una tecnología o como el lenguaje que el interesado tiene en común con la institución y que debe dominar para impresionar al jurado de quien depende la financiación, volviendo a ideas anteriores. Como me decía Oriol en nuestra conversación del 22 de mayo del 2015, a raíz de su experiencia como jurado en la Sala d’Art Jove, “hay quien la tecnología del *dossier* la sabe manejar muy bien y quien no. Y eso canta mucho. Hay dosieres con los que casi ves el proyecto, que ya son el proyecto. Hay dosieres que brillan”. Cuando Oriol dijo que “hay dosieres que brillan”, le pregunté: “¿Y qué tiene que tener un proyecto para que brille?”. “Te puedo decir muchos atributos” –respondió. “Que esté argumentado teóricamente... lo típico. Pero hay un punto que es la combinatoria final, que es cómo todo eso se liga, se enlaza de algún modo que no habías pensado antes y te seduce por alguna razón. Es una trampa, también” –continuó. Sin embargo, la tecnología del *dossier* no siempre es infalible, apuntó Oriol recordando casos que, pese a estar precedidos por dosieres impecables, no funcionaron al llevarse a la práctica. Es entonces cuando, a veces, un *dossier* opera como una narrativa ficticia construida para un jurado. De acuerdo con esto, Marta me decía,

Yo creo que una cosa es el Proyecto en sí y otra cómo lo vendes a una convocatoria. Son dos cosas muy distintas. Meter un proyecto en una convocatoria es técnica. Saber hacer un buen *dossier*, saber qué te está pidiendo esa convocatoria, saber redactar bien el texto para tocar los puntos que te están pidiendo de manera tangencial... Es saber usar las palabras clave que están de moda. [...] El tema de las convocatorias, y salir seleccionado, es súper estratégico. Hay que estudiarlo, afinar bien e ir a tiro fijo.

Conversación con Marta. 8 de abril del 2014, Barcelona.

A Daniel le chirriaba esa narrativa ficticia. En su especulación y en las expectativas proyectadas en un *dossier*, reconocía una falta de sinceridad. Una falta que no solo tenía que ver con el hecho de adaptar una propuesta a los gustos de la institución, sino con el empeño depositado en cerrar cuestiones relativas a los *timings*, presupuestos, etc., y que, en ocasiones, es imposible conocer de antemano, o incluso innecesarias si el productor realiza un trabajo en solitario y “más de taller”.

[Los dosieres] no son del todo sinceros: se está hablando de cosas concretas que no se pueden tener claras desde un principio. [...] Yo, como normalmente trabajo con el Proyecto Artístico, puedo hacer dosieres artísticos con cierta comodidad. Pero mucha gente que trabaja, como tú trabajas, con esta creación puramente intuitiva de hacer en taller, adecuarse a hacer un *dossier* o Proyecto Artístico puede resultar bastante forzado. Alguien que es pintor, escultor o lo que sea, y “trabaja haciendo” cada día y quiere presentarse, por ejemplo, a la Sala d’Art Jove, si no es mintiendo, no puede hacerlo. O, si no es cambiando su metodología, no puede hacerlo.

Conversación con Daniel. 10 de abril del 2014, Barcelona.

Pero, de acuerdo con el discurso de Groys, lo que más le molestaba a Daniel era la cantidad de tiempo que se invierte en la realización, presentación y evaluación de dosieres; un tiempo que, según él, el productor

cultural resta a la creación misma. Desde la experiencia de Daniel, ahí se encuentra el punto más peligroso de esta tecnología: en la posibilidad de quedarse en el espacio de lo que está aún-por-hacer, en esa preproducción constante, en la documentación que antecede a la realización del proyecto. Por una parte, limitar el trabajo artístico a este estado de preproducción es visto por Daniel como una excusa que puede llegar a resultar cómoda. “Yo creo que es comodón. Comodón en el mal sentido. En la excusa de ‘yo estoy haciendo, estoy trabajando, la cosa se está haciendo, está bien hecha y no me puedo equivocar porque todo aún está en un plano mental’” –apuntaba ese mismo día. Según Groys, esta comodidad explicaría que los proyectos más amables puedan ser los que no están pensados para completarse, los que dejan abierta la brecha entre la proyección y las expectativas, y cuyos productos pueden considerarse como la propia documentación que el proyecto genera.

A Daniel le resultaba conflictivo el riesgo de permanecer en esa fase de preproducción, quizá por la noción de arte a la que este nos puede conducir: un arte eminentemente especulativo y basado en expectativas, en finales épicos. También, como interpreto desde nuestra aproximación en paralelo al teórico alemán, por el hecho de equiparar el trabajo del productor cultural con la imagen comúnmente construida de los archivistas y burócratas, los cuales, según Groys, son vistos como aquellos que privilegian “la compilación y administración de documentos muertos por sobre la experiencia vital directa. Se concibe al burócrata en particular como agente de la muerte que hace uso de un escalofriante poder documental que convierte a la vida en algo sin sangre, gris, monótono y donde no pasa nada” (Groys, 2014: 79).

En contra de esta caricatura, Laurence Rassel, al caso de Arts combinatòries, concibe el archivo como un “dispositivo que articula documentos heterogéneos cuya asociación es susceptible de activar memorias” (Rassel, 2010: 204), y, por tanto, al archivista o productor interesado en trabajar como tal, como aquel que puede activar esas memorias. A raíz de esta voluntad de ordenar documentos capaces de constituir memorias y visibilizarlas, Rassel se pregunta cómo recordar o archivar los procesos

de trabajo que representan la práctica artística y, con ella, sus cánones y contenidos. En este ejercicio, la documentación, atenta a la movilidad y las transformaciones de la producción cultural, se presenta como una de las múltiples maneras con las que representar lo que durante siglos ha sido denominado “obra de arte”.

Por representación, entonces, entendemos los documentos que constituyen o que se generan en el momento del suceso de una obra o de un proyecto, ya sea una exposición, un ciclo de cine o un seminario en la Fundació Antoni Tàpies. Entendemos los documentos generados e incluso su mecanismo de relaciones entre sí. Tratamos tanto al evento como a la obra como prácticas artísticas que, sin obviar sus diferencias, se encuentran en un terreno común: el de la obra/el proyecto que ocurre. Así esta obra/proyecto que ocurre puede verse como conjunto de hechos, referencias, actuaciones, comportamientos, causas y consecuencias que en algunos casos pueden tener como resultado objetos. Así, no estamos tratando con un cuadro de Antoni Tàpies en el proceso de representar los hechos de la Fundación, sino con las diferentes representaciones que del mismo se han generado (Rassel, 2010: 202).

Próximo al discurso de Rassel, Groyes ve en esa documentación peligrosa para Daniel una clave fundamental con la que leer nuestra realidad artística contemporánea, así como los modos de hacer de sus productores y los diversos sistemas de producción, aquí englobados bajo las prácticas promovidas desde la Sala d'Art Jove; realidades, métodos y metodologías que giran en torno al Proyecto Artístico entendido como proceso de investigación, como documentación y como resultado en sí mismo.

Una vez más, y utilizando el dualismo *oeuvre/proyecto* en función de sus objetivos y materialización de resultados, el Proyecto Artístico evidencia el paso de la producción de una obra a la experimentación de “la vida en el proyecto estético”, según Groyes, y que no está pensada para el desarrollo de productos ni para la obtención de resultados. Entonces, “bajo

estos términos, el arte ya no se entiende como la producción de obras de arte sino como la documentación de una vida-como-proyecto”. Un hecho que, apunta el teórico, modifica la propia definición del arte, “que ya no se manifiesta como un nuevo objeto de contemplación producido por el artista, sino como el heterogéneo marco temporal del proyecto estético que es documentado como tal” (Groys, 2014: 77). La documentación –cabe recordar que la Sala d’Art Jove realizó en la temporada del 2014 el taller *Documentació* por petición de los productores culturales seleccionados, y que contó con la participación de Valcárcel Medina, entre otros– pasa a convertirse, según Groys, en la praxis de documentar la vida misma; y la obra de arte, en documentación pura, si se quiere. En este momento, el arte se vuelve biopolítico en cuanto que “ha comenzado a producir y a documentar la vida misma, en tanto pura actividad a través de medios artísticos” (Groys, 2014: 78). Estas reflexiones llevan al autor a preguntarse en qué medida la documentación (o la documentación estética, en el caso de que esta tenga finalidades artísticas) puede representar la vida misma.

Por mi parte, estas cuestiones me derivan a temas relacionados con la investigación artística, con la Investigación Basada en las Artes (IBA) u otras metodologías de investigación social desde las artes que también colocan la documentación en el corazón de sus prácticas. La documentación entendida como proyecto; la documentación entendida como investigación; y, así, el Proyecto Artístico entendido como investigación. Concretamente, y porque en nuestras conversaciones la palabra “investigación” surgió casi con la misma frecuencia que “convocatoria” o “proceso”, ahora me pregunto de qué manera el Proyecto Artístico funciona como investigación y viceversa, qué supone pensar el arte como investigación, o qué metodologías se activan al llevar a cabo investigaciones basadas en esta noción de Proyecto Artístico entendido como investigación.

De qué hablamos cuando hablamos de Proyecto Artístico



Joan (Palma de Mallorca, 1991)

“La pràctica de Joan Bennassar Cerdà procedeix d’un interès pels mecanismes inesgotables de la representació en l’escenari de l’arquitectura i l’urbanisme, així com l’eficàcia d’aquests per produir espais de legitimació ideològica en les societats contemporànies. Entén la seva obra, ja sigui mitjançant seqüències fílmiques, maquetes, lectures, fotografes, publicacions o altres dispositius, com una manera d’inserir microrelats altres dins l’esfera col·lectiva i així poder generar lectures diferents de les de progrés i multiculturalitat que tanta sospita li generen en el marc del nostre sistema neoliberal globalitzat. En el treball recent hi ha una constant inclinació a l’estudi de les diferents estratègies de representació vehiculades a través d’infraestructures d’oci i com aquestes funcionen com a mediador per a la propagació i consolidació de relats ideològics propis de l’apoteosi del simulacre. La investigació conceptual es construeix de manera multidisciplinària, utilitzant estratègies pròpies de la producció artística, pràctiques de camp, mediació i intervenció en context”.

*Statement que Joan incluyó en su proyecto para la convocatoria
Sala d’Art Jove 2014*

DERIVA 4. EL PROYECTO ARTÍSTICO COMO ESPACIO PARA LA INVESTIGACIÓN

It can be stated that art practice is a creative and critical process whereby imaginative leaps are made into what we don't know as this can lead to crucial insights that can change what we do know (Sullivan, 2011: 95).

QUÉ TE PREOCUPA

Aquel 8 de abril del 2014 en la cafetería del CCCB, antes de encontrarme con Marta había estado con Joan. Cuando le pedí a Joan que utilizara un objeto con el que hablar desde sí, se refirió a un tucán, recordando un viaje que había hecho, de pequeño, a Londres. Por aquel entonces, en la capital inglesa, la imagen de este ave se repetía por todos lados. Era el tucán de la Guinness. De adulto, en otro viaje a Londres y todavía atraído por esta imagen, creció su curiosidad por saber más sobre la marca de esta empresa cervecera, en parte al percatarse de que el tucán había sido sustituido por un arpa. Pensó en la “absurdidad” de si podía apropiarse de esta imagen, teniendo en cuenta que ya no era parte de la marca, y empezó a adaptar el tucán en diversas situaciones de la realidad actual. Junto a la investigación, comenzó a realizar una serie de *stencils*, graffitis y otros elementos con los que intervenir en el espacio público, como una forma de “marca propia”, como una manera de “dejar su huella”. Esta reapropiación del tucán le servía a Joan para explicarme su interés por utilizar la imagen en base a su significado socioeconómico; su interés por utilizar la imagen como una herramienta política.

Con él había quedado a las 17:00 h. Cuando llegué, estaba esperándome en una mesa de la terraza. Todavía con la grabadora apagada, pedimos un café e intercambiamos nuestras primeras palabras. Su acento mallorquín me transportó a aquel verano en el que hice un curso en los talleres de la Fundació Pilar i Joan Miró de Mallorca, gracias a una beca que la Fundación ofrecía en concepto de formación y experimentación en el ámbito del grabado. Joan trajo consigo una carpeta llena de fotografías y otros documentos sobre el proyecto que estaba desarrollando en la Sala d'Art Jove. Se titulaba *Expectatives (future prospect)*. Como también le ocurriera a Pablo, cuyo proyecto fue reconocido desde dos modalidades (educación y creación), la propuesta de Joan había sido seleccionada en las modalidades de creación e investigación. A raíz de su reconocimiento en esta segunda modalidad, recientemente había iniciado una residencia de

investigación en el Centre d'Estudis i Documentació del MACBA, donde tenía acceso a un extenso fondo bibliográfico y donde gozaba de un espacio que dedicaba exclusivamente a trabajar en su investigación.

En el texto con el que participó en la convocatoria de la Sala, Joan presentaba *Expectatives (future prospect)* como un proyecto deslocalizado y de intervención en el espacio público. Este resultaba de un trabajo paralelo, y en proceso de investigación, que recibía el nombre de *Futuro House* –iniciado en el verano del 2013, en colaboración con el Taipei Artist Village y el filólogo inglés Joe Holles–, después de un mes de trabajo en el complejo urbanístico vacacional de la ciudad de Wan Li, en Taiwán. Este complejo de la ciudad costera, construido a principios de los años ochenta y ahora abandonado, le servía para problematizar los modelos arquitectónicos que lo caracterizaban: las casas Futuro, diseñadas por el arquitecto finlandés Matti Suuronen a mediados de los sesenta ante la demanda de casas vacacionales móviles que pudieran ubicarse en zonas de esquí de complicado acceso. Pese a que el proyecto arquitectónico de Wan Li fracasara por cuestiones económicas y sociales –concretizadas en la falta de interés popular y en creencias populares que lo marcaron como un lugar de desgracias y profanación de símbolos sagrados, desde que durante la construcción tuvieron lugar diversos accidentes– estas viviendas desmontables de poliéster con forma de platillo volante, y personalizables, se convirtieron en un poderoso icono social. Como Joan escribía en su texto, “Futuro és un producte icònic de la seva època, brillant reflex de l'era de la fe en la tecnologia, la conquesta de l'espai, el creixement econòmic sense límits i la nova societat de l'oci”.

De las sesenta casas Futuro que quedan en el mundo, Joan localizó una en la zona montañosa de Calvià, en Mallorca; casa que, en los ochenta y ante la iniciativa de unos músicos ingleses que la habían convertido en bar, había acabado formando parte del movimiento *hippie* de la isla. Con la aceptación de los propietarios de aquel momento para utilizarla en su proyecto, y habiendo reunido los permisos correspondientes, Joan proponía mover la Futuro de Calvià y ubicarla en la plaza, junto al museo Es Baluard Museu d'Art Modern i Contemporani, en Palma. Esta instalación coincidiría con la exposición *Tabula Rasa*, en la que había sido seleccio-

nado y que tendría lugar en junio del 2014 en ese mismo museo, previa itinerancia por países como Finlandia, Brasil o México. Con este gesto, Joan pretendía reactivar esta construcción emblemática de la arquitectura utópica de la década de los sesenta y redefinir su funcionalidad original. Y es que no se limitaría a abrirla al público como objeto expositivo en un sentido tradicional, como un objeto de contemplación al uso, sino que la convertiría en un contenedor informacional a partir del material generado en las distintas fases de la investigación (en forma de documentos preexistentes de naturalezas varias, encontrados e interpretados, y como procesos de indagación crítica y reflexiva), así como en una excusa a partir de la cual promover actividades con otros artistas y colectivos.

El valor de realitzar aquest projecte resideix en tornar a posar en circulació aquesta arquitectura tan associada a conceptes utòpics moderns i pràctiques imaginatives de futur. Un producte icònic d'oci, d'alliberament del temps de treball, de l'auge de l'arquitectura mòbil per a tothom, totes aquestes idees extensament celebrades durant els anys 70 i que tanta pràctica ha generat en un sector de l'art contemporani actual. El treball reconeix aquest marc de treball però s'hi instal·la des d'un posicionament pràctic, col·laboratiu i proper. I d'aquí el títol, *Future prospects*, es tradueix com a esdeveniment potencial o possibilitat de futur immediat. El projecte apunta a la idea de refundar un altre sistema d'expectatives a través d'un exercici de reapropiació de l'arquitectura en temps present, immediat. Fragmento del proyecto que Joan presentó a la convocatoria *Sala d'Art Jove 2014*.

Debido a la estrecha relación que *Expectatives* guardaba con *Futuro House*, que estaba en fase de desarrollo –y sin saber en qué modalidad o modalidades sería reconocido–, Joan dejó abierto el formato de la presentación del proyecto en Barcelona, aunque ya contemplaba medios como una publicación, un ensayo visual o la puesta en marcha de un ciclo de lecturas o conferencias. En su propuesta inicial, también tenía en cuenta la

importancia del diálogo y la negociación con el equipo tutorial y el gestor, tanto para el desarrollo de la investigación como para las decisiones que tomaría durante el proceso. Sin embargo, para su sorpresa, habiendo sido aceptado su proyecto en la Sala, la casa Futuro de Calvià fue vendida pocos meses más tarde. El proyecto, forzosamente, adoptó nuevos sentidos y caminos.

Cuando le planteé a Joan la primera de las cuatro preguntas que tenía preparadas, “qué entiendes tú por Proyecto Artístico”, se remitió a su primera exposición, pero sin entrar en detalles. Como me ocurrió a mí en aquella conversación con Fernando en el metro, antes de embarcarme en mi Trabajo Fin de Máster, Joan recordaba esta experiencia como un punto clave en su recorrido: esta le llevó a cuestionarse su posicionamiento como artista e investigador. Este reposicionamiento vino desencadenado por una conversación que mantuvo con alguien del público, y con quien habló del tipo de aproximación que había realizado en aquel proyecto en cuestión. Consiguí responder, me decía, pero al volver a casa advirtió que no era el tipo de aproximación que le gustaría haber hecho. En su respuesta, él veía una voluntad romántica e introspectiva del artista que tradicionalmente ha actuado como motor de la creación en el arte, y no tanto sus preocupaciones en relación a un contexto social específico, respecto a una realidad concreta sobre la que pudiera incidir y ser afectado. A partir de esta puntualización, Joan diferenciaba entre dos tipos de proyectos artísticos: los que inciden y los que no inciden en la realidad. Para él, la potencia de la producción artística reside en la capacidad para intervenir sobre la realidad, de ahí que esté interesado en el primer grupo de proyectos.

La primera exposició que vaig fer em va generar molts dubtes, en el sentit que vaig desenvolupar un tipus d'obra escultòrica reflexiva sobre l'espai –la fenomenologia de l'espai, les seves formes–, d'una manera molt intuïtiva. Vaig trobar moltes mancances. Em va servir molt un comentari que va fer una persona que va assistir en aquesta exposició. En una conversa amb ell, vam xerrar sobre el tipus d'aproximació que havia fet, els temes que tractava. Vaig contestar, però me'n vaig anar a casa molt descolocat perquè real-

ment no era el tipus d'aproximació que volia fer. Em vaig adonar que no responia a una preocupació meva, sinó a la pròpia voluntat de “jo, l'artista”; a una voluntat molt introspectiva de l'artista. Em vaig desencantar molt. Això em va provocar un tipus de retraïment d'aquestes idees i em vaig fer una pregunta molt bàsica: “Quines preocupacions tinc jo?”. [...] Em faig preguntes per curiositat, per aprendre. Perquè estic disfrutant aprenent coses determinades. [El projecte és la manera d'apropar-te al tema que vols conèixer] i és entendre que les obres no són un fi en sí mateix, sinó que s'han de tenir en compte la importància dels processos. [...] L'exposició final no ha de ser simplement una reflexió sobre alguna cosa, sinó que el procés de la investigació sigui més constructiu, més dinàmic, i que pugui afectar.

Conversación con Joan. 8 de abril del 2014, Barcelona.

Los puntos sobre los que Joan se estaba apoyando para articular la noción de Proyecto Artístico, me transportaban a una serie de ideas que Natalia Calderón, compañera del doctorado, expuso en una conversación que mantuvimos un año antes, el 16 de marzo del 2013.¹ En aquella conversación, Natalia me decía: “Los proyectos me permiten pensar cosas que no sabía”. Esta frase, que ya en aquel momento me resultó reveladora, estaba estrechamente relacionada con la voz de Joan. Parecía que para Natalia y Joan, como también podía reconocer en Irene², el Proyecto Artístico no responde únicamente a la pregunta “qué quiero hacer”, y que es común a la hora de iniciar o defender un trabajo desde lo artístico. Más bien, para ellos, el motor de la práctica artística parte de una cuestión distinta que resignifica el trabajo del productor cultural: qué quiero conocer.³ Entre otros, y

1 Esta conversación formaba parte de un estudio de caso “piloto”, que había planteado como ejercicio previo al inicio de mi trabajo de campo.

2 Irene, en nuestra primera conversación, el 14 de abril del 2014, apuntaba: “Al Projecte, no saps la forma definitiva, sinó que estàs plantejant una recerca, una exploració o un treball de camp que et porti cap un final, i que s'anirà definint a mesura que el projecte es desenvolupi. Per exemple, com passa a la Sala d'Art Jove: el Projecte no és pensar ‘vull fer un mur així’, sinó ‘a mi m'agradaria explorar com els murs afecten els veïns’. Estem parlant d'això, no?”.

3 A partir de este “querer conocer”, Sullivan señala una notable diferencia respecto a la

como un inciso, esto me hace pensar que “a real education for an artist consists of preparation for a pure research of the unknown” (Canmitzer, 2009: 5).

Como señala Malterud (2010), pensar una investigación desde aquello que quieres conocer no es una afirmación especialmente novedosa. Sin embargo, me sirve para darme cuenta de que poner el acento en esta cuestión marca una diferencia abismal respecto a otros modos de aproximación artísticos; otros modos que, sin pretender establecer relaciones basadas en la contraposición o comparación binarias, pueden ejemplificarse en el “hago obra” narrado en la Deriva 2, y que me servía como punto de inicio de la desmaterialización del objeto artístico. Con el “querer conocer” resonando en mi bloc de notas, empiezo a pensar que concebir la práctica artística como una oportunidad para conocer, así como para generar y compartir conocimiento, da pie a pensar la práctica artística como investigación. Como rescata Calderón, “research can be an attempt to explore or formulate a relation to a question. It can be seen as an intensification of a field of questioning” (Anastas y Gabri, cit. Calderón, 2015: 82).

convención tradicional de la investigación en ciencias sociales. Según el autor, la estrategia teórica de las ciencias sociales es tanto la guía como el objetivo de la indagación, y proporciona la base conceptual para diseñar intervenciones en el contexto y evaluar resultados con los que pueden dialogar otras personas. La tarea del investigador sería buscar conexiones relacionales o causales que expliquen los fenómenos observados en estructuras de conocimiento existentes. Pero, y aquí la conexión, si el objetivo de la investigación pasa de la explicación al entendimiento, el rol de la teoría, así como del contexto y del investigador, cambia. En este cambio, el “querer conocer”, en lugar del “querer explicar” o “querer hacer”, se presenta como un proceso de investigación más extenso, inclusivo, crítico, autorreflexivo, crítico y creativo (Sullivan, 2011). Desde este matiz, concebir la producción artística como investigación supone colocar la generación de teoría, el teorizar, en el corazón de su práctica. De acuerdo con Sullivan, se podría vincular esta caracterización de la investigación artística con las funciones críticas del arte, y que ocupan un lugar central en los proyectos de Pablo –y su acercamiento a la memoria a través del flamenco y las subjetividades del barrio del Poble Sec–, de Irene –y su aproximación a los relatos erigidos desde los habitantes del Casa Bloc– y del propio Joan, con sus casas Futuro.

INVESTIGACIÓN E INVESTIGACIÓN ARTÍSTICA

Al hablar de la “lógica del Proyecto”, Joan hacía énfasis en la palabra “investigación”. A distintas intensidades, Irene, Pablo, Harley, Daniel y Marta también utilizaban este concepto con naturalidad para referirse a su práctica; para construir sus narrativas sobre el Proyecto Artístico y, con ellas, la jerga profesional que manejan en su día a día. Esta recurrencia me pareció especialmente atractiva por dos motivos. Primero, porque la llamada “investigación artística” se había convertido en un debate recurrente del máster y del doctorado, y problematizarla desde el contexto de la Sala d’Art Jove y en relación a la noción de Proyecto Artístico podía resultar interesante; segundo, porque desde que me topara con la investigación artística y otras metodologías afines, en el máster concretamente, la marqué como una de las carencias principales que acarrea desde la licenciatura, y que se había manifestado en mi torpeza para realizar y defender proyectos artísticos en diversas convocatorias de artes visuales (por ejemplo, en la convocatoria de la Sala d’Art Jove). A partir de estos acontecimientos y dificultades, creí apropiado hacer de estas experiencias significativas uno de los focos de esta tesis. Mi punto de partida para aproximarme a esta cuestión sería tratar de entender de qué investigación estamos hablando cuando hablamos de investigación; de qué hablamos cuando hablamos de investigación artística; qué quiere decir pensar el Proyecto Artístico como investigación; qué herramientas metodológicas pueden articular el Proyecto Artístico pensado como investigación; y/o qué tipos de trabajadores artísticos pueden definirse en esta lógica de trabajo.

En el texto *Campos, temas y metodologías para la investigación relacionada con las artes*, Fernando Hernández (2006) plantea la necesidad de afrontar la situación de la investigación desde las artes, insistiendo en lo que puede suponer pensar la práctica artística como investigación. Escrito a mediados de la década pasada, Hernández recorre el estado y las perspectivas de la investigación y la enseñanza superior en el campo de las artes; continúa planteando una revisión crítica sobre el sentido de “investigación”

a partir del cuestionamiento del método científico; avanza con una segunda revisión acerca de la investigación en artes; y concluye compartiendo una serie de propuestas metodológicas para una “cada vez más adecuada” investigación artística. Al hilo de la idoneidad de comenzar contextualizando de qué hablamos cuando hablamos de investigación, recupero a Hernández cuando se remite a la noción de investigación acuñada desde el método científico, para apuntar que esta define la corriente dualista que ha marcado el pensamiento occidental durante más de trescientos años. Esta dualidad separaría al sujeto que observa del sujeto observado y, entre otras características, no admitiría como válidos los conocimientos que no procedan de la experiencia observable y verificable de forma empírica; rechazaría todo concepto que no pase por la muestra de evidencias; o trataría que “las condiciones de la investigación y sus resultados puedan ser reproducibles, verificables y generalizables” (Hernández, 2006: 17).

Casi seis años más tarde, en el artículo *The Artist as Researcher. New Roles for New Realities*, Graeme Sullivan (2011) ubica esta forma de entender la investigación dentro de un primer gran grupo, de los tres que enuncia; grupos con los que organiza sintéticamente las principales características y concepciones metodológicas sobre el término de investigación. En este artículo el autor parte de dos argumentos: primero, que la práctica artística, al pensarse como una forma de investigación, es un lugar para la creación de nuevo conocimiento; y segundo, que al colocarse dentro de una comunidad académica, la investigación artística desestabiliza los sistemas y estructuras convencionales que asentaban las bases de una investigación basada en el método científico. Las afirmaciones sobre las que Sullivan articula su texto son: que la práctica artística es una forma creativa y crítica de investigación; que el entendimiento es el resultado de la indagación y la investigación; que la práctica artística va más allá de los paradigmas y las tradiciones de la investigación en ciencias sociales; y que la práctica artística es una forma de investigación que se sitúa en un ambiente postdisciplinar.

El autor presenta el primer grupo con la siguiente idea: “Research is a logical and linear process of intervention and inquiry that builds on what we know” (Sullivan, 2011: 81). Según esto, comprender la investiga-

ción como un proceso lógico y lineal que se construye sobre lo que conocemos responde al principio positivista de que si no sabemos dónde vamos, cómo sabremos cuándo hemos llegado. Desde este posicionamiento, el conocimiento y los resultados de la investigación se miden cuantitativamente y por comparación con lo que ya se conoce, de ahí que su método pueda definirse como “un conjunto de reglas que señalan el procedimiento de una investigación aplicando un método y partiendo de una base empírica de evidencias” (Hernández, 2006: 15). Sullivan señala que esta tendencia se coloca en el centro de los sistemas explicativos modernos que describen cómo construimos teorías a partir de la premisa empírica de que “ver es conocer”, y generalmente inspira “el sentido de investigación de quienes establecen las políticas de investigación” (Hernández, 2006: 15).

En relación a este primer gran grupo, Hernández añade que, desde Galileo hasta la actualidad, este modelo se ha organizado en tres pasos, que son: la observación de hechos significativos; el planteamiento de hipótesis que confirmarían o negarían los hechos observados; y la identificación de las consecuencias resultantes y que pueden examinarse con una nueva observación. En la academia, la supremacía de este método a lo largo de la historia hace que la investigación científica funcione como el modelo referencial y paradigmático de cualquier forma de investigación, vinculando a la investigación con:

Cualquier actividad resultante del seguimiento de unos supuestos epistemológicos (metodología) que se concreta en un proceso que parte de una posición de inicio y llega a la consecución de unos resultados, que se ven acompañados de la obtención de datos fiables –que pueden ser replicados– para conocer más a fondo una realidad y así aumentar el cuerpo de conocimientos y saberes que definen una disciplina (Hernández, 2006: 15-16).

Sin embargo, la puesta en duda del positivismo y del método científico como supuestos hegemónicos para reconocer una investigación como tal –y que giraban en torno a la búsqueda de resultados reproducibles–

bles y/o generalizables– hizo que a principios del siglo XX el sentido de la investigación se ampliara hacia otros campos de conocimiento. Estos nuevos territorios, abarcables desde las ciencias de la educación, las ciencias humanas o las ciencias sociales, admiten el estudio de subjetividades, fenómenos y contextos no fijos, sino variables, en construcción y en relación a las realidades sociales en las que se incluyen (Hernández, 2006, 2008). Esta apertura de miras se relaciona con el segundo grupo que presenta Sullivan, y que se acota en la siguiente afirmación: “Research responds to issues and problems that need to be interpreted in real-life contexts” (Sullivan: 2011: 81). En esta segunda concepción sobre el término de investigación, la indagación se basa en que el conocimiento emerge de una relación analítica y holística desde el consenso y la corroboración, y donde los temas son utilizados para representar realidades complejas. Con la idea de que “problems are not solved, but surrounded” (Sullivan, 2011: 82), se entiende que el conocimiento se genera y explora de forma cualitativa, y no cuantitativa, atendiendo a la diversidad y particularidad individuales. Esta forma de entender la investigación trata de dialogar con problemáticas reales, leídas e interpretadas en contextos específicos; contextos que, como hiciera Joan en la ciudad de Wan Li, pudieran afectar y ser afectados por el sujeto-investigador.

Recuperando a Van Manen, la aproximación de Joan a la realidad social construida desde las Futuro no pretendía “taxonomizar” o “explicar” los comportamientos producidos allí; más bien, como es propio de las ciencias humanas, entiendo que Joan, como también hicieran Pablo o Irene, estaba intentando “exponer el significado de los fenómenos humanos (como es el caso de los estudios literarios e históricos) y ‘comprender’ las estructuras del significado de las experiencias vividas (como es el caso de los estudios fenomenológicos del mundo de la vida)” (Van Manen, cit. Hernández, 2006: 17-18). Aproximarme a la investigación de Joan desde esta lógica, reflejo de las prácticas impulsadas por la Sala d’Art Jove, me coloca en los marcos metodológicos que Hernández propone como alternativa al método científico, y que asientan las bases del sentido de las

perspectivas fenomenológica⁴ y constructorista.

Después de estos dos grandes grupos, Sullivan concluye con un tercero al que añade el adjetivo “artístico”. Este tercer grupo se presenta de la siguiente manera: “Artistic research can reveal new insights through creative and critical practice” (Sullivan, 2011: 82). Poco después de enunciar este grupo, Sullivan anota que este responde a una de las cuestiones que nacía en el primero –“if you don’t know where you are going how do you know when you get there?”– replicando que “if you don’t know where you are going then any road will get you there”. Según el autor australiano –referencia mundial en el campo de la investigación artística con su texto *Art Practice as Research. Inquiry in the Visual Arts*, publicado por primera vez en el 2005–, la investigación generada desde las artes no entiende la indagación como un proceso lineal o cerrado, sino que la concibe como una aproximación interactiva, reflexiva y en movimiento, que cuenta con medios y estrategias particulares, propias de las artes, que la hacen única. Entender esos medios, lenguajes o estrategias que hacen de la investigación artística un tipo de investigación rigurosa, pero que se desplaza de las directrices marcadas por el método científico, nos coloca en el centro del

4 En la investigación en ciencias humanas y sociales, explica Hernández haciendo alusión a Dewey, la experiencia es un punto de partida y una noción clave. “La experiencia se relaciona con la capacidad de los seres humanos de dotar de significado al relato de sus propias vivencias” (Hernández, 2006: 23). El autor relaciona esta aproximación con el giro hermenéutico, entendiendo la hermenéutica como una tradición filosófica y como un marco teórico. El autor amplía esta introducción apuntando que la hermenéutica “se refiere a una actitud ‘analítica’ hacia el campo de la experiencia en el cual la experiencia –visual, teatral, musical, artística en suma– es abordada como el *reino socio-histórico de prácticas interpretativas*. [...] Se parte de aceptar que toda la vida social es interpretativa y que todas las prácticas sociales son por definición ‘significantes’, y por tanto, organizadas socialmente, conformadas de manera histórica y mediante realizaciones informadas políticamente” (Hernández, 2006: 24). Recuperando a Van Manen, y dibujando algunas distinciones entre la fenomenología y la hermenéutica, propone que “la fenomenología puede definirse como el intento sistemático de descubrir y describir estructuras de significado interno, de la experiencia vivida. [...] Resulta posible hacer una distinción dentro de la investigación en ciencias humanas entre la fenomenología, en tanto que pura descripción de la experiencia vivida, y la hermenéutica, en tanto que interpretación de la experiencia mediante algún ‘texto’ o mediante alguna forma simbólica” (Van Manen, cit. Hernández, 2006: 24). Llevando todo ello a la experiencia artística, Hernández invita a usar la hermenéutica en su sentido más dialógico y abierto, “liberando” la práctica artística de parámetros restrictivos y predefinidos como la composición, la forma, o incluso la iconografía o la historia.

debate en torno a la investigación artística.⁵

En este debate es recurrente comenzar situando el origen de la discusión, y continuar argumentando por qué la práctica artística puede ser entendida y trabajada como investigación, dentro y fuera de la academia. Como avanzaba en ideas anteriores, y ampliando el contenido de otras derivas, recupero algunas claves de este debate para tratar de comprender por qué Joan, Irene, Pablo, Marta o Daniel piensan el Proyecto Artístico como un espacio para la investigación a través del arte.

En el continente europeo, el debate en torno a la investigación artística empieza a problematizarse como objeto de estudio en los años noventa, coincidiendo con el desarrollo de la investigación basada en la práctica *–practice-based research–* y sus metodologías correspondientes (y que, como apunta Sullivan, toca áreas como la medicina o la enfermería). En el ámbito de “lo artístico”, en un principio, este debate afecta a las artes visuales y, más tarde, se extiende hacia el diseño, el teatro, la música o la danza. Inicialmente, el discurso sobre la investigación artística se difunde en inglés desde Escandinavia, el Reino Unido y los Países Bajos, y más recientemente desde Alemania y los países de Europa del Este (Borgdorff, 2007; Caduff y Wälchli, 2010). Un ejemplo de los inicios de esta expansión, como señala Malterud, puede verse a través de la Norwegian Association of Higher Education que, desde 1995, acoge a la investigación artística bajo los mismos parámetros con los que reconoce cualquier investigación académica, llevando a la educación artística a redefinir sus

5 En la introducción de *See it Again. Say it Again: The Artist as Researcher*, Janneke Wesseling (2011) también dialoga con el debate sobre la investigación artística. Sin embargo, acostumbrados a escuchar a los teóricos, críticos o historiadores del arte cuando hablan de qué puede ser una investigación artística, Wesseling reclama la voz de los artistas en tal ejercicio de legitimación. Recuerda que, pese a que las decisiones políticas han jugado un papel fundamental en la institucionalización de la investigación en el arte, el arte como investigación no nace a finales de los años noventa. Wesseling sitúa este cambio de paradigma en el abandono del arte como mimesis y expresión de belleza y verdades absolutas, alrededor del 1800, y a lo que autores como Hegel respondían reclamando la conciencia crítica y reflexiva del arte. A mediados del siglo XIX, se empieza a reconocer la fragmentación en y desde el arte y, por tanto, la imposibilidad de entenderlo en términos de totalidad. Tales cambios pueden verse en el arte conceptual o en diversas manifestaciones postmodernas, donde la reflexión y la investigación están profundamente entrelazadas con la práctica artística, y donde la investigación se convierte en una práctica artística en sí misma (Wesseling, 2011).

responsabilidades, y colocándola en una posición excepcional en la sociedad (Malterud, 2010).

En este contexto, el auge de este debate suele situarse en el marco del proceso de Bolonia, que arranca en 1999 con la Declaración de Bolonia. Desde este momento, la literatura sobre la investigación artística crece considerablemente, traducándose en informes acuñados por importantes organizaciones involucradas en la financiación y la evaluación de la investigación, como el UK Council for Graduate Education⁶, el Arts and Humanities Research Council⁷ o el Research Assessment Exercise⁸, así como en numerosas conferencias y plataformas de investigación globales⁹. En el ámbito español, Hernández señala que la investigación desde las artes, también presentada por Borgdorff como “perspectiva en la acción” o “perspectiva inmanente”, comienza a fraguarse junto a la transformación de las escuelas superiores de Bellas Artes en facultades, en 1978. En este momento, y en parte debido a la demanda de tesis doctorales en esta materia, se empieza a plantear qué significa una tesis en el campo de las bellas artes o qué significa la investigación basada en la práctica artística (Hernández, 2006: 19).¹⁰

Desde la Declaración de Bolonia, se hace aún más fuerte la necesidad, y el conflicto, de formalizar un doctorado en artes; entre otros, así se estandarizaría la estructura básica de los países europeos entre los que se pretendía fomentar la movilidad, así como los criterios con los que evaluar la producción artística en el ámbito académico (Borgdorff, 2007; Calderón, 2015; Lesage, 2011). Como he comentado anteriormente, en este proceso, el objetivo principal de estos másteres y doctorados –objetivo

6 Para más información, visitar: <http://www.ukcge.ac.uk/>

7 Para más información, visitar: <http://www.ahrc.ac.uk/>

8 Para más información, visitar: <http://www.rae.ac.uk/>

9 Algunas de estas plataformas son: Art & Research: <http://www.artandresearch.org.uk/v2n1/v2n1colophon.html>; European Art Research Network (EARN): <http://www.artresearch.eu/>; International Society for Education Through Art (InSEA): <http://www.insea.org/>; The International Journal of Education & the Arts (IJEa): <http://www.ijea.org/index.html>

10 En 1998, dos importantes estudios fueron planteados, el primero coordinado por Hernández: *Llibre Blanc de la Recerca a la Facultat de Belles Arts* y *La investigación en Bellas Artes. Tres aproximaciones a un debate* (Marín Viadel, De Laiglesia y Tolosa Marín, 1998).

que también se proyectaría fuera de la academia, como se está viendo en el posicionamiento de la Sala d'Art Jove y el de sus agentes–, sería legitimar la práctica artística como investigación, pero partiendo de que no toda práctica artística puede ser considerada investigación. Como decía Hernández, “aunque la práctica (o aspectos de la misma) puede formar parte de la metodología de investigación, la práctica sola no es investigación” (Hernández, 2006: 22).

Sobre este matiz, Hernández y otros autores mencionados en este relato –como Borgdorff, Calderón, Lesage, Malterud o Sullivan– plantean la necesidad de aclarar cuándo la práctica artística puede ser entendida como investigación, y de formular criterios y bases metodológicas que nos ayuden a diferenciar la práctica artística-en-sí de la práctica artística-como-investigación (Borgdorff, 2007). Por ejemplo, para identificar una práctica artística-como-investigación, Sullivan enumera las siguientes características (Sullivan, 2011: 92-93):

First, theorizing is an approach to understanding that occurs at all levels of human inquiry and involves creative action and critical reflection.

Second, theorizing artistic research is a reflexive form of research that emphasizes the role the imaginative intellect and visualization plays in creative and constructing knowledge that has the capacity to transform human understanding.

Third, artistic research opens up new perspectives that are created in the space between what is known and what is not. Traditional research builds on the known to explore the unknown. Artistic research creates new possibilities from what we do not know to challenge what we do know.

Fourth, artistic research is a form of human understanding whose cognitive processes are distributed throughout the various media, languages, and contexts used to frame the production and interpretation of images, objects and events.

Fifth, visual forms are part of cultural practices, individual pro-

cesses and information systems that are located within spaces and places that we inhabit through lived experience.

Finally, contemporary artists adopt many patterns of practice that dislodge discipline boundaries, media conventions, and political interests, yet still manage to operate within a realm of cultural discourse as creator, critic, theorist, teacher, activist and archivist.

Por su parte, Borgdorff (2007) apunta que una investigación, y por tanto una investigación artística, es un trabajo original emprendido con la intención de adquirir y generar conocimiento. Por ello, como puede verse en las posturas y en los proyectos de Joan, Irene, Pablo o Natalia, según el Architectural Humanities Research Association (AHRA), una investigación tiene que introducir preguntas o problemas claramente articulados, se tienen que situar estas cuestiones en un contexto de investigación, así como especificar los métodos de investigación que se pretenden utilizar. Por ejemplo, Joan se pregunta sobre los efectos sociales producidos por las Futuro en lugares como Mallorca o Wan Li; Pablo, cómo manifestaciones de la cultura popular, como el flamenco, sirven para reactivar o releer la memoria de barrios como el del Poble Sec, a través de sus vecinos; Irene problematiza cuestiones sobre la construcción de la identidad desde emblemas arquitectónicos y sociales, como el Casa Bloc en el barrio de Sant Andreu.

Hernández también recoge estas características, señalando que una investigación es un proceso que se construye sobre estas tres temáticas: cuestiones, contexto¹¹ y métodos de investigación. Y apunta que esta aproximación primaba en el *Llibre Blanc de la Recerca a la Facultat de Belles Arts* (Hernández, 1998), donde se adoptaba la siguiente definición de Lawrence Stenhouse: “Una investigación es un proceso de indagación que se hace público” (Stenhouse, cit. Hernández, 2006: 21). Desde estas bases,

11 Sobre la cuestión del “contexto”, y enlazándola con la de “proceso”, Borgdorff escribe: “Context stands for the ‘art world’: the public reception, the cultural and historical environment, the industry etc. Especially in the assessing (and funding) of research in the arts, it makes quite some difference whether one exclusively examines the results in the form of concrete art objects, or whether one also looks at the documentation of the process that has led to those results, or at the context which is partially constitutive of the meaning of both the object and the process” (Borgdorff, 2007: 7).

toda investigación artística, como cualquier tipo de investigación, tiene que ser accesible, transparente y transferible. Sus “resultados” y procesos, sean la obra resultante, en caso de haber alguna, o el material generado durante la investigación, tienen que ser documentados y difundidos (Borgdorff, 2007). En palabras de Hernández, siguiendo el Arts and Humanities Research Council,

[Es] una indagación disciplinada (*a disciplined inquiry*) que se aplica por igual a la investigación en arte y diseño. Las características generales de este tipo de indagación –que implica que la investigación debe ser accesible, transparente y transferible– nos ofrece puntos de referencia para algo tan necesario en este campo, como son los criterios de evaluación que se aplican a este tipo de investigación: *Accesible*: una actividad pública, abierta al escrutinio de los pares. *Transparente*: clara en su estructura, procesos y resultados. *Transferible*: útil más allá del proyecto de investigación, aplicable en los principios (aunque no lo sea en la especificidad) para otros investigadores y otros contextos de investigación (Hernández, 2006: 20).

Por un lado, estas características recogidas por Hernández y Borgdorff –accesibilidad, transparencia y transferibilidad–, me ayudan a diferenciar una práctica artística como investigación –una *Artistic Research* en mayúsculas (Calderón, 2015)– de una práctica artística a secas. Por otro, me llevan a pensar en el fin del secretismo de la producción artística y del genio creador, escrito como uno de los grandes relatos modernos. Romper con tal secretismo me hace centrar la mirada en dos nuevas ideas que no solo me ayudan a desmitificar esos grandes relatos; también me invitan a considerar esta forma de entender la investigación desde el arte, donde el Proyecto Artístico es una herramienta básica de trabajo y un fenómeno fundamental que contextualiza las transformaciones ontológicas, epistemológicas, fenomenológicas y metodológicas del arte y de los artistas en la contemporaneidad: las ideas “proceso” y “texto”. Ideas con las que, a su vez, puedo seguir caracterizando la investiga-

ción artística según es trabajada por los artistas que colaboran en esta investigación, y en relación a la praxis del Proyecto Artístico.

PROCESOS, REVISIONES Y PALABRAS

Nos encontramos en una cafetería del Passeig de Gràcia un 14 de abril. Las masas de turistas que lo recorren cada día y el hecho de que sus establecimientos *low-cost* estén enfocados al consumo rápido, anunciaban una conversación ruidosa y acelerada. Afortunadamente no fue así. Cuando Irene me propuso quedar por esta zona, me acordé de aquella cadena que había descubierto en Nueva York un año antes, cerca del Central Park, y que me garantizó una comida sana a buen precio. Como entonces, en el Le Pain Quotidien de la “milla de oro”, la madera de pino se imponía en la decoración del local, creando un espacio cálido y agradable. A la hora punta del café de la tarde, estaba casi vacío.

En esta primera conversación, Irene problematizó la idea de proceso, estableciendo analogías entre el Proyecto Artístico y el proceso de creación de un documental. “Crec que el Projecte Artístic se sembla molt al procés de creació d’un documental perquè hi necessites altres tècnics (un director de foto, un de so, etc.), un marc teòric, una idea a la que vols arribar i que pot quedar modificada pel propi procés...” decía. Se daba cuenta de que en el arte contemporáneo, concretamente en el contexto de Barcelona, visibilizar y reflexionar sobre el proceso destacaba sobre otros discursos, rozando incluso la categoría de moda. Dudosa sobre hasta qué punto debe mostrarse, no dejaba de sorprenderse al ver que el proceso, en algunos casos, llegaba a ser más importante que la obra o el resultado de la investigación. Ella reconocía una fijación especial en reflexionar en torno al proceso, hasta el punto de describir nuestra época como la de “la dilatació de la importància del procés creatiu”. Y decía: “No sabia que al camp de les arts es treballés així. Quan vaig començar a estudiar escultura, en cap moment em vaig imaginar que arribaria un moment en què el procés seria més important que la peça”.

Irene, que en parte había decidido estudiar escultura para estar en contacto con los materiales, “para mancharse las manos”, situaba esta reflexión en la asignatura *Recerca*, durante sus estudios en la Llotja. *Recerca*

pronto se convertiría en su asignatura preferida, ya que esta le permitía aunar su pasión por la artesanía con el ejercicio de conceptualizar que puede desarrollarse en el marco teórico de un proyecto, y que ya había desarrollado en su formación anterior. Llegó a gustarle tanto que la repitió voluntariamente. El primer año que la cursó, la asignatura estaba enfocada a la investigación sobre los materiales; aquella primera experiencia podría describirse como una “investigación aplicada” o lo que Borgdorff denomina “investigación para las artes” (Borgdorff, 2007). Pero el segundo, a raíz de una colaboración con la Sala d’Art Jove, el proceso y el concepto pasaron a serlo todo; la investigación sobre los materiales ya no era prioritaria y el aprendizaje se organizaba en torno a la exploración de un tema de interés, previamente contextualizado. Aquel año, el contexto propuesto para tal exploración era el patrimonio del barrio de Sant Andreu, donde Irene encontró la oportunidad perfecta para reflexionar sobre una de sus aficiones –la arquitectura– desde el arte y lo social. A partir de esta experiencia, empezó *Casa Bloc*, proyecto que desarrollaría en la Sala.

La práctica propuesta por la Sala d’Art Jove en esta asignatura no fue recibida con el mismo entusiasmo por algunos de sus compañeros. Como también pasara en *Grabado I*, que tuve en cuarto de carrera, hubo quien no esperaba tener que plantear de forma crítica una reflexión que excediera el ámbito del estudio de los materiales. Es decir, preguntarse, como hizo Joan, sobre cuestiones que sobrepasan el dominio de una técnica, pero que permiten transformar un tema de interés en una posibilidad reflexiva y en diálogo con otros textos y autores (Calderón, 2015).¹² En este intersticio, en el límite entre el cómo hacer cosas y el qué hacer con ellas (Carnitzer, 2009), reconozco la tensión que la práctica artística ha acumulado alrededor de la dicotomía teoría/práctica, y que, como introducía en la Deriva 1, es una de las génesis del debate sobre la investigación artística.

¹² Marta también se detenía en este intersticio, y aquel 8 de abril del 2014 comentaba: “Creo que es muy académico seguir pensando por disciplinas, por formatos o por materiales. [...] En los proyectos, creo que es más enriquecedor estar hablando de temáticas o de problemáticas que de medios. Para mí, el medio es algo que va ligado a una problemática, y no es separable. Separarlo en esos términos, que des por supuesto que cuando vas a desarrollar un proyecto lo vas a desarrollar en escultura o en pintura, que tengas ya esa premisa, me parece totalmente castrante”.

Borgdorff aclara que la “investigación para las artes” no contempla separación alguna entre sujeto y objeto, entre investigador y práctica artística. Haciendo referencia a la “reflexión en la acción” de Schön (2008) –y en relación al enfoque de Dewey “del arte como experiencia”, así como a la reflexividad (Macbeth, 2001; Stronach, Garratt, Pearce... et al., 2007)–, sostiene que en “la investigación en las artes” la teoría y la práctica caminan de la mano. Algo sobre lo que Janneke Wesseling también había reflexionado, apuntando que lo excepcional de concebir una investigación en/a través del arte, a diferencia de una investigación sobre o para el arte, es precisamente la fusión del *making* y el *thinking*. Decía que “the one cannot exist without the other, in the same way action and thought are inextricably linked in artistic practice” (Wesseling, 2011: 2).

En este camino, la teoría y la práctica se fusionan bajo el concepto marxiano de praxis, configurando una nueva dimensión antropológica entendida como una “actividad humana fundamental, en virtud de la cual el hombre produce la realidad histórica y se produce a sí mismo” (González, 1991: 196); es decir, como una actividad con vocación de injerencia y transformación de una realidad que parte de los condicionantes sociales y las subjetividades para entender y construir sus estrategias de intervención, así como los objetivos que motivan la reflexión-acción (Palazón, 2006). Desde este punto de vista, de acuerdo con Borgdorff, la práctica artística-como-investigación reflejaría esta fusión en esta forma de praxis; fusión que no solo rompe la división teoría/práctica¹³, sino que propone aspectos metodológicos propios respecto a otros modos de investigación.

Habiendo seguido de cerca la actividad de la Sala d’Art Jove desde su redefinición, anegada de esta unión teoría/práctica, la reconozco como una institución que activa y favorece la práctica artística concebida como investigación. Una fusión que quizá explique su insistencia en la visibilización del proceso, y que puede localizarse en temporadas como la de *Ouverture*, en el 2012. Desde mi punto de vista, su llamada a visibilizar

13 Volviendo a Hernández cuando se refería al método científico como la tendencia prevaleciente y ejemplo de la separación objeto/sujeto, Sullivan subraya que la investigación artística tiende a huir de esta separación, del pensamiento binario, del conocimiento objetificado o de los legados esencialistas (Sullivan, 2011).

el proceso subraya otra característica fundamental para leer una práctica artística como investigación y, a su vez, el Proyecto Artístico como investigación: hacer público el camino de la toma de decisiones, el cual da cuenta del recorrido seguido por el investigador que justifica o fundamenta las preguntas que guían la investigación (Hernández, 2006; Calderón, 2015). En este momento, y entendiendo el Proyecto Artístico como un proceso, es cuando creo que se puede empezar a pensar en el Proyecto Artístico como una investigación artística.

Una investigación artística, como el Proyecto Artístico, muestra este recorrido, previamente esbozado en el esquema o *dossier* que antecede a la producción. “Lligo ‘procés’ a deixar veure l’esquelet que m’ha portat a fer una cosa”, decía Irene en nuestra primera conversación. Y hacer hincapié en la visibilización del proceso, en su transparencia, me hace pensar en la definición de la investigación artística según Corina Caduff y Tan Wälchli en la introducción de la publicación *Art and Artistic Research*: “Artistic research is not merely a procedural principle that plays no further role when finished artwork is exhibited or published, but rather concerns a specific, artistic way of handling knowledge that is revealed and remains transparent in the resulting work” (Caduff y Wälchli, 2010: 13-14). Con todo esto, ahora puedo contextualizar de una forma más compleja la voz de Irene cuando, en *Le Pain Quotidien*, hablaba sobre el Proyecto Artístico en relación a la noción de proceso, y que, también en la Sala d’Art Jove, explicaría la preferencia del *work in progress* sobre la obra acabada: “La paraula ‘Projecte’ em sembla que és algo que encara no està fet. És com un *work in progress*. El Projecte és una cosa a la qual has d’arribar, i això és un procés. Per això, em semblen quasi sinònims, en aquest sentit”.

Pero visibilizar el proceso incluye un trabajo riguroso de documentación, organización y comunicación, ya que una investigación artística, como cualquier forma de investigación, contempla la revisión por pares o *peer review*; una revisión necesaria para que, entre otros, la investigación sea reconocida en un contexto académico y se “institucionalice” como tal. Pero se sitúe la investigación artística dentro o fuera de la academia –o incluso si quiere o no ser legitimada en estos términos–, una de las poten-

cias de esta *peer review* es su insistencia en que los procesos que articulan una práctica artística-como-investigación, pueden y deben ser accesibles al público. A diferencia de aquellos periodos y posicionamientos que defienden “un arte que habla por sí mismo” (Riddett-Moore y Siegesmund, 2012), gracias a esta visibilización podríamos empezar a superar la autocontemplación y autojustificación del artista y de sus obras, imperante en la historia del arte. La práctica artística como investigación “needs to be more than a private rite of passage of personal discovery” (Sullivan, cit. Riddett-Moore y Siegesmund, 2012: 106).

La *peer review* permite que una investigación colabore en la generación de conocimiento y su distribución, en este caso, desde la producción artística. Con ello no quiero decir que el conocimiento se legitime o institucionalice exclusivamente en la academia. Pero sí considero importante que la investigación artística comparta un lenguaje común con el público que permita tal accesibilidad, para dejar que el otro dialogue con ella. Teniendo en cuenta las particularidades metodológicas y los múltiples formatos del arte, este lenguaje podría ser el texto; pero el texto no solo como “recurso artístico” –como ocurre en las propuestas de Daniel o Pablo, influenciadas por el arte conceptual–, sino como herramienta para la comunicación y visibilización de los procesos y resultados. Como en otras formas de investigación, en la investigación artística la palabra es fundamental para generar discusión y diálogo.

The artist-researcher seeks the discusión in the public domain. [...] This might happen at art academies and at art institutes, as well as at universities. When the discussion takes place in an academic context, within the framework of research for a PhD, then certain conditions are attached. For example, the research needs to yield fresh insights, not merely into one’s personal work but for art in a broader sense as well. Crucial is the academic opponent, whose task it is to critically evaluate the new contribution to the artistic domain. [...] Without language it is impossible to enter into a discourse, so the intervention of a language in which we can commu-

nicate with one another about research in art and through which we can evaluate the research is probably more important than devising a viable research methodology (Wesseling, 2011: 4-5).

En su tesis, Natalia Calderón se fija en cómo se producen conocimientos desde procesos artísticos y qué espacios sociales se generan en esta producción, a partir del proyecto de Núria Güell *La Síndrome de Sherwood*, en colaboración con Oriol Fontdevila. Obligatoriamente, también se fija en los debates en torno a la investigación artística. Sobre este segundo foco, ampliando los planteamientos que he recogido hasta ahora, Natalia explica que el conocimiento resultante de un proceso artístico y reflexivo debe desestabilizar los marcos consolidados para explorar aquello que no se conoce. De ahí que la investigación artística deba dar cuenta del proceso de toma de decisiones, y ser capaz de cuestionar su propio punto de partida. En este sentido, “Artistic Research will be an unstable zone that constantly problematizes itself and its findings” (Calderón, 2015: 85).

Con este punto de partida, Natalia hace referencia a algunos autores que ya he introducido en este relato, y que nos permiten fundamentar nuestras posiciones. Pero también a otros que las cuestionan, haciéndolas más ricas y complejas. Sobre el papel del texto en una investigación artística, Calderón alude a Elkins, que se muestra escéptico respecto a los doctorados en materia de Bellas Artes, y plantea si el uso del lenguaje es determinante para evaluar la calidad de estos doctorados y de sus investigadores (Elkins, 2009). Por su parte, Dieter Lesage (2011) –crítico, escritor y filósofo belga– defiende la existencia de un doctorado en artes, pero también cuestiona el papel y/o la imprescindibilidad del texto en sus tesis.

Por un lado, para Lesage, la defensa de un doctorado en artes se basa en el reconocimiento del artista como investigador por derecho propio; una consideración que parte de la visión distorsionada sobre el artista que se guía por intereses personales o por “el amor al arte”. A su vez, esta llamada a pensar el artista como investigador le sirve para problematizar la consideración popular que tiñe al arte en términos de espontaneidad, intuición o irreflexión, a diferencia de cómo es vista la investigación rea-

lizada por los científicos en el contexto de un laboratorio. Pero no tilda la espontaneidad o la intuición como aspectos negativos o contrarios de la investigación; las reconoce como una parte legítima del proceso, y que finalmente se sostienen gracias a la rigurosidad y fundamentación contextuales. Según el autor, esta reivindicación comienza en la concepción del arte “como un proceso de reflexión, de interrogación, de pensamiento, que no tiene mucho que ver con la producción eventual que se siga del mismo” (Lesage, 2011: 73). La acentuación de esta idea complementa desde un nuevo punto de vista la preeminencia del proceso de indagación sobre el resultado final, y reclama el tiempo y los recursos de los que carece el artista para desarrollar su trabajo, recuperando el discurso sobre la productividad introducido en el relato anterior a este.¹⁴

Por otro lado, Lesage no cree que un doctorado en artes sea inconcebible sin un suplemento escrito; cree que basta con el portafolio del artista. Considera que este suplemento no hace más que desvelar una falta de confianza por parte de los lenguajes propiamente artísticos para “hablar por sí mismos”. Acorde a la noción derriniana de texto, cree que quienes demandan tal apósito no conciben que el portafolio es ya un texto.¹⁵ De ahí que el autor vea el texto como un accesorio de la investigación artística basada en recursos visuales, como una imposición burocrática exigida por la comunidad académica que lleva al artista a adoptar lenguajes que quizá no habría empleado de no ser una demanda obligatoria. Según Lesage,

14 Sobre ello, escribe: “A nuestro entender, el doctorado en artes ha de defenderse como espacio de autonomía dentro de una institución cuya autonomía se encuentra gravemente amenazada. Retratar al artista como investigador no es nada más, aunque sobre todo no es nada menos, que una súplica para dar al artista el tiempo improductivo que necesita para llegar a ser productivo de una forma innovadora. La producción innovadora solo puede emerger dentro de un amplio horizonte temporal” (Lesage, 2011: 74).

15 En palabras de Lesage: “La idea de que un portafolio artístico deba tener el suplemento de un texto con el fin de obtener un sentido que pueda discutirse intersubjetivamente es un craso error, por cuanto no entiende que el portafolio artístico en sí mismo ya es un texto. Esto es consecuencia del famoso *dictum* derridiano, según el cual, ‘il n’y a pas de hors-texte’, es decir, no hay fuera del texto. Un malentendido firmemente establecido y bastante ridículo sobre su filosofía consiste en señalar que no hay nada más que texto, lo cual equivaldría a decir que Derrida ha afirmado que no existe mundo exterior. La idea derridiana de que no hay salvo el texto significa que el mundo exterior es texto en sí mismo. No es que el texto lo sea todo, sino que todo es texto” (Lesage, 2011: 80).

“la evaluación de un doctorado en artes debería ceñirse a la capacidad que tenga el estudiante de doctorado para hablar en el medio de su elección”, de ahí que “imponer un medio al artista equivale a no reconocer que el artista es un artista” (Lesage, 2011: 75).

Dejo este debate para otra ocasión, para otra investigación, pero compartiendo brevemente mi opinión respecto a este. De acuerdo con Natalia, apoyándose en una conversación que mantuvo con Annette Arlander, la alfabetización del artista es necesaria, independientemente de los métodos y metodologías que utilice en su investigación. La palabra es fundamental para organizar una defensa, para articular ideas y abrirlas al otro. La alfabetización es una herramienta con la que generar y adquirir conocimiento, y el artista, como cualquier profesional, debe poder comunicarse a través de esta vía, no solo para obtener un título de doctor, ser reconocido por la academia o, al caso de esta investigación, para redactar un Proyecto Artístico y conseguir financiación. También, como criticaba Wesseling, para colocarse en el lugar de quienes generalmente han hablado por ellos: historiadores, críticos o comisarios de arte. En este sentido, de acuerdo con Luis Camnitzer, “good education exists to develop the ability to express and communicate. This is the importance of the concept of ‘language’ here, the implication being that both art and alphabetization can be linked to nurture each other” (Camnitzer, 2009: 2).

SOBRE MÉTODOS Y METODOLOGÍAS

Mostrándose crítico respecto a la linealidad que en ocasiones se genera en un proceso de investigación, Daniel entendía el Proyecto Artístico como una forma de investigar desde el arte: “Si un proyecto, cualquier tipo de proyecto o proceso de creación, no tiene una base de investigación, no sé si tiene mucho sentido. No sé si tiene mucho sentido simplemente ponerte a hacer cosas. Creo que es esencial investigar, dedicar tiempo a tus referentes o tratar cuestiones que pueden ser interesantes”. Marta también coincidía en esta idea, y, en nuestra primera charla, apuntaba: “El Proyecto, como yo lo trabajo, tiene un componente importante, sobre todo, de investigación. El Proyecto me permite investigar sobre cierto tema”. Al concebir el Proyecto Artístico como una investigación desde el arte, su significado sobrepasa su sentido original (un plan previo a la realización de algo), para normalizarse dentro de un vocabulario donde se sustituye la antigua noción de obra por una renovada versión del Proyecto. En esta nueva versión, el Proyecto Artístico no se reduce al *dossier* que un investigador presenta a un concurso o a una convocatoria –la logística o gestión de las que hablaba Daniel–, sino que se convierte en una declaración de intenciones, en el resumen de una trayectoria personal y profesional, en una investigación en sí misma. De ahí que sea común escuchar a un productor cultural referirse a su obra como “mi proyecto”.

En una práctica artística-como-investigación, la noción de investigación que utiliza el productor cultural estaría en la espina dorsal de su trabajo, explicando ese elemento diferenciador que, volviendo a Sullivan (2005, 2011), es propio de la práctica artística entendida como investigación. Y en los proyectos con los que estoy dialogando en esta historia fragmentada, como señalaba Joan, noto una tendencia a la investigación artística con vocación de incidir en un contexto social, del cual parten. En este contexto, la investigación artística se entendería como un campo de conocimiento flexible y en construcción, pero también como una metodología de trabajo interdisciplinar. Esta interrelación hace de los proyectos

de estos seis productores culturales propuestas interdisciplinarias cuya riqueza reside, en parte, en su interés por nutrirse de aquello que sobrepasa, tradicionalmente hablando, herramientas “exclusivamente artísticas”. Por la inclinación de estos proyectos a llevar el arte a lo social y viceversa, entre estas herramientas distingo métodos y metodologías cualitativas de investigación social y educativa, como la etnografía o la antropología visual, y que son fundamentales para determinar el sistema de recogida de las evidencias, así como su análisis y traducción en forma de “productos artísticos”. A partir de esto, aprovecho este espacio para saber más de los proyectos de Joan, Pablo, Daniel, Harley, Marta e Irene a partir de cuestiones metódicas y metodológicas de sus proyectos; es decir, a través de cómo han recogido y problematizado las evidencias en sus proyectos.

Desde el inicio de nuestras conversaciones, Joan insistía en la relevancia de las metodologías de investigación en su trabajo. Señalando la importancia de la investigación en el tipo de proyecto que a él le interesa –aquel que quiere incidir en la realidad e impregnarse de ella–, subrayaba cómo la metodología marca la dirección del mismo; cómo esta le permite construir su estructura y sus procedimientos. “Aquesta voluntat és per fer un estat de la qüestió sobre el tema, que és un pas molt marcat de la metodologia, d’una tesi. Això em va molt bé per estructurar el tipus de projecte que vull fer”, me decía en nuestra primera conversación. En el camino hacia tales posicionamientos, profesores que había tenido en la universidad, como Martí Peran o Aída Sánchez de Serdio, habían sido fundamentales.¹⁶ Como antesala de *Expectatives (future prospect)*, Joan encontraba en estas experiencias educativas las claves para reconducir la lógica que guiaría su posterior aproximación al arte. Una lógica en la que fue determinante utilizar herramientas de otros campos, como la antropología o la sociología.

¹⁶ A modo de ejemplo, hacía referencia a un proyecto que había desarrollado en la asignatura de Peran, *Crítica de la representació*, el cual se ubicaba en los Balcanes y en relación al polémico proyecto cinematográfico del director Emir Kusturica sobre la obra *Un puente sobre el Drina*, de Ivo Andrić. La polémica vino a raíz de que Kusturica se había propuesto construir Kamengrad (“Ciudad de Piedra”) en los alrededores del puente Mehmed Pasa Sokolovic en Visegrad, un espacio protegido en el que no se permite edificar.

Vaig descobrir cert tipus d'obra i projectes que desconeixia i que podien donar-me més recursos, més eines per treballar que no sigués la simple construcció formal. En això també m'han influenciat els professors que he tingut a la Facultat. Vaig renunciar a aquest tipus d'obra i vaig començar a fer altres tipus d'aproximació, des de fer-me preguntes sobre què m'interessa, a trobar un cas d'estudi. És a dir, treballar sobre un cas d'estudi determinat, des d'un punt de vista experiencial. Això va ser molt clau. Treballar sobre un lloc determinat, un lloc real i no imaginari, com havia treballat abans. [...] Considero important, a l'hora d'elaborar un projecte sobre un lloc determinat, la rigorositat. Saber el *background* del lloc, les dinàmiques polítiques. Faig servir aquestes metodologies d'investigació per enriquir el projecte, però m'he adonat que no es pot desvincular una cosa d'una altra, i tampoc ho entenc com una cosa separada. Hi hauria el tipus d'aproximació des de la producció artística, que es resol amb un projecte fotogràfic, assaig visual o el que sigui, però paral·lelament en el temps també hi ha d'haver una investigació de context. T'ajuda a entendre el tipus d'aproximació que vols fer. Conversación con Joan. 8 de abril del 2014, Barcelona.

En el proyecto de Irene –que incluyó una agenda de visitas periódicas a la comunidad del Casa Bloc–, estas metodologías y herramientas de investigación fueron esenciales para dar visibilidad y amplificar las voces de sus vecinos. En uno de los textos que me facilitó a raíz de su proyecto, escribía: “La historia dels edificis i la representació visual que en queda, mai parla dels veïns. Casa Bloc n'és un exemple. Quan posem *Casa Bloc* al Google apareixen (en aquest ordre): la maqueta de l'edifici, un plànol en planta i una imatge del pis mostra”. [Y continuaba] “La maqueta no és l'edifici real, el plànol tampoc, i el pis mostra projecta un menjador que mai va existir. La meva il·lusió és que surti una foto de la Sofia, que hi ha viscut més de 70 anys”.

Los proyectos de Irene y Joan pueden leerse como estudios de caso. Desde este marco, ambos investigadores usaron estrategias etnográficas

durante sus trabajos de campo –en el barrio de Sant Andreu y en Wan Li o Mallorca, respectivamente–, como la observación participante, la entrevista y el diario de campo. Estas herramientas, que iban de la mano de la fotografía y otros medios audiovisuales, les permitían conocer y comunicar el contexto de la investigación en los niveles políticos, económicos y/o sociales que daban sentido a sus procesos y resultados, “resumidos” en imágenes¹⁷. Por ejemplo, refiriéndose al caso de la ciudad vacacional abandonada de Wan Li, Joan me decía:

Estava a Taiwan, on em vaig trobar amb una urbanització. Em vaig trobar amb aquest cas d'estudi i em va semblar molt interessant. Vaig utilitzar la fotografia, el vídeo i el dibuix per aproximar-m'hi, coses que ja tenia, però també vaig incorporar entrevistes amb gent que estava vivint allà per començar a analitzar el context històric. A partir d'aquí, vaig elaborar un treball videogràfic, que era un recorregut en cotxe per aquesta urbanització. Vàrem contactar (ho vaig fer amb un amic que estava allà) amb un poeta molt famós d'allà perquè ens fes unes poesies amb què elaborar el text del projecte.
Conversación con Joan. 8 de abril del 2014, Barcelona.

17 Según Gillian Rose (2007), el significado de una imagen se produce en tres lugares: el lugar de la producción, el lugar de la imagen en sí misma y el lugar en el que es mirada por diversos públicos. Diferentes aspectos definen cada uno de estos procesos (lugares), que son las modalidades. Existen tres tipos. 1) La tecnológica: Mirzoeff define las tecnologías de la visión como cualquier aparato que se diseña para ser mirado o para mejorar la visión natural, que abarca desde una pintura hasta la televisión (Mirzoeff, cit. Rose, 2003); 2) de composición: las estrategias formales con las que una imagen es realizada (contenido, color, organización espacial); 3) lo social: el rango de lo económico, lo social y las relaciones políticas, instituciones y prácticas que rodean una imagen mediante las cuales es mirada y utilizada. Respecto a esta última modalidad, la autora explica que es ahí donde reside el factor más importante para entender las imágenes visuales. Algunos argumentan que es el proceso económico en el que se integra la producción cultural la que forma la imaginaria visual. David Harvey, uno de los defensores de esta idea, define la postmodernidad en parte a través de la importancia de las imágenes visuales en la cultura postmoderna (moda, arte pop, televisión...). Sugiere que el capitalismo contemporáneo es flexible en su organización de la producción de técnicas o mercados de trabajo, y que esto ha dependido del aumento de la movilidad del capital y de la información. Otros aspectos centrales de lo social en la producción de las imágenes dependerían, por un lado de las industrias que producen imágenes visuales; y por otro, de las identidades sociales y/o políticas que se movilizan en esta producción (Rose, 2007).

Pese a ser las metodologías de investigación social una tendencia clara en las propuestas de Harley, Marta, Joan, Pablo, Irene y Daniel, los proyectos de estos artistas-investigadores exceden los límites sobre los que se delimitan sus acciones y formatos de investigación. Precisamente en este exceso, en este desborde, es donde la investigación artística adquiere uno de sus sentidos particulares; y donde, en mi opinión, se da paso a otra metodología en la que podría ubicarse una aportación exclusiva de las artes desde lo social. Me estoy refiriendo a la Investigación Basada en las Artes (IBA). Esta forma de investigación se toca de diversas maneras y a distintas intensidades con los proyectos de Daniel, Pablo y Marta, en cuanto que sus propuestas plantean formas de exploración y representación alternativas de la realidad empleando procedimientos artísticos, entre otros. Recordando la definición de Hernández (2008) que incluí en la introducción de esta historia fragmentada, la IBA es una forma de investigación cualitativa que recurre a procedimientos artísticos para dar cuenta de prácticas experienciales en las que se visibilizan aspectos y versiones que generalmente quedan ocultas en otros tipos de investigación.

Según esto, veo cómo Daniel, Pablo y Marta utilizaban “elementos artísticos y estéticos” como una parte fundamental en el proceso de la investigación, así como para su presentación en público; cómo buscaban “otras maneras de representar la experiencia”, en cuanto que se ocupaban de lugares poco explorados en el marco de la investigación académica; y/o cómo trataban de “desvelar aquello de lo que no se habla”, trabajando en profundidad determinados aspectos comúnmente normalizados o naturalizados (Hernández, 2008: 94). Algunos ejemplos que responden a estas características podrían ser el debate que Daniel performatizó el día de la presentación de su proyecto, aportando un nuevo punto de vista sobre la cuestión del espectador emancipado; o la escena en base a la cual Marta construyó y expuso *Viaje al fin del mundo (Cartagena)*, en Hangar.

En los proyectos de Daniel y Marta, y también en las *performances* activadas en los talleres dirigidos por Pablo –por ejemplo, aquella en la que una mujer taconeaba sobre un rollo de papel continuo dejando sus huellas

sobre su superficie–, identifico ecos de la perspectiva performativa; perspectiva que, en el marco de los denominados “Estudios performativos”, Hernández subraya como una de las tendencias de la Investigación Basada en las Artes. Según el autor, esta perspectiva se centra en la acción artística, y presta especial atención a las experiencias sociales que se establecen a partir y durante sus acciones (que, además en los casos de Marta, Daniel y Pablo, fueron registradas en vídeo). Por ello, es recurrente que manifestaciones como las artes escénicas o la música adquieran un lugar relevante en los proyectos que activan esta forma de investigación. Desde el texto de Hernández, identifico estas manifestaciones en la teatralización del monólogo orquestado por Marta; o en *DiálogosElectroFlamencos*, donde se generaron nuevas historias en torno a la memoria del barrio a partir del flamenco, y gracias a la participación tanto de sus propios vecinos, como del público y de los colaboradores de los talleres.

De acuerdo con Hernández, entre los aspectos principales de esta perspectiva, la escritura performativa obtenía notoriedad en los proyectos de Pablo, Daniel y Marta, en cuanto que en ellos podía leerse una “preocupación por el texto, la escritura, el testimonio, la corporeización del sujeto que narra, y la implicación de los lectores, visualizadores o público en la experiencia de configuración de significado, en el escenario performativo” (Hernández, 2008: 105). En Pablo, aprecio esta preocupación tanto en los referentes que guiaron el desarrollo de los talleres –entre ellos, el grupo de experimentación literaria Ouvroir de littérature potentielle (OuLiPo) y Raymond Queneau, uno de sus fundadores–, como en su compromiso con el arte colaborativo. En el trabajo de Daniel, el texto era tan importante que este llegaba a ser el desencadenante de la acción, y que acababa de tener sentido cuando entraba en relación con el público (incluso si este decidía mantenerse en silencio). En la *performance* de Marta, el *acting* de Pablo G. Durango se centraba en interpretar el texto que daba cuenta de la investigación, frente a la proyección y la música que recreaban aquel micronacionalismo ficticio.¹⁸

18 La IBA no solo se construye sobre materiales visuales, sino que el texto también es un

Por su parte, Harley y Joan presentaron sus proyectos en el auditorio Meier del MACBA en una misma sesión. Acompañado de Joe Holles, Martí Peran y Pilar Cruz (ella, por videoconferencia), Joan proyectó su ensayo visual de las Futuro de Taiwán, y puso a disposición de los asistentes un número limitado de publicaciones que funcionaban como memoria de la investigación¹⁹. Harley también proyectó su vídeo junto al equipo con el que había trabajado. Alzados sobre un escenario generalmente destinado a los ponentes de una conferencia, ambos artistas, en dos tandas separadas, presentaron el resultado de sus proyectos, compartieron sus procesos y abrieron un diálogo horizontal con el público. Ambos recordaban esta experiencia como provechosa, interesante, aunque se quejaban del poco tiempo destinado a ese diálogo, de la falta de *feedback* o de una excesiva verticalidad ponente-asistente amplificadas por la propia escenografía de la sala. Joan me decía:

Tinc una mica de por escènic, però hi estic treballant i crec que vaig millorant. Crec que és una part fonamental si vols transmetre el teu projecte, aquest tipus de projecte. Has de saber expressar-te oralment. Em va agradar perquè era la primera vegada que estava

recurso que enriquece la investigación en múltiples dimensiones. Amplió este comentario sobre la función del texto performativo en los proyectos de Daniel, Marta y Pablo, con su caracterización según las tipologías que presentan Barone y Eisner, sintetizadas por Hernández (2008). En el proyecto de Marta, el texto interpretado por Pablo G. Durango me remite a la tipología de “texto contextual”, en cuanto que “utiliza metáforas y descripciones densas derivadas de la observación, sin utilizar términos de argot”. En el proyecto de Pablo, identifiqué las dos tipologías restantes. Por una parte, en lo que se refiere a los textos facilitados a los participantes que formaban parte de los talleres, se da un “texto evocativo” que trata de estimular la imaginación de los participantes invitándolos a completarlos con sus propias experiencias; por otro, como este material también parte de memorias y testimonios asociados a experiencias de vida, consigue atraer a un público que quizá no se habría interesado por la investigación, a la vez que “persigue una representación polifónica, que desvela historias personales en las cuales nadie es privilegiado” (Hernández, 2008: 95).

¹⁹ Esta publicación, titulada *Futuro memories*, visibiliza los trazos de la investigación, sus referentes y el marco sociohistórico en los que se contextualizan los relatos. Y funciona como ejemplo de la reflexividad y fundamentación teóricas mencionadas anteriormente en relación a los requisitos que debe tener una investigación artística para ser considerada como tal. Esta se organiza en dos bloques, uno por estudio de caso: *Cas d'estudi 1: Casa Futuro a Wan Li* y *Cas d'estudi 2: Casa Futuro a Mallorca*.

davant d'un públic gran, a un lloc important. Vaig trobar que es va complementar tot bé. El que volia expressar, ho vaig expressar.
Conversación con Joan. 26 de noviembre del 2014, Barcelona.

Harley y Joan presentaron sus investigaciones en un formato próximo al film etnográfico, a una práctica filmográfica (Augé y Colleyn, 2005); métodos que hacen de la investigación visual una metodología especialmente adecuada cuando se quiere colocar al espectador en una posición análoga a la del antropólogo.²⁰ De formas similares, los ejercicios visuales de Harley y Joan consiguieron transmitir sus experiencias etnográficas como investigadores durante sus respectivos trabajos de campo, a la vez que nos permitieron vivir el universo cultural a los que ellos habían dado forma como artistas-investigadores. En estos ensayos visuales, veo un discurso que se construye no solo con imágenes, sino basado en ellas. Siguiendo a Sarah Pink (2001) en su texto *Doing Visual Ethnography: Images, Media, and Representation in Research*, los métodos visuales de investigación son fundamentales para los etnógrafos; por extensión, también para artistas como Harley, Joan o Irene, que recurren a métodos etnográficos para desarrollar sus investigaciones. A diferencia de la posición hacia la etnografía que toman Hammersley y Atkinson (2001), quienes la limitan a un método de recogida de evidencias, Pink apuesta por concebir la etnografía como una metodología en sí misma. Es decir:

As an approach to experiencing, interpreting and representing culture agendas and theoretical principles. Rather than being a method for the collection of “data”, ethnography is a process of creating and representing knowledge (about society, culture

²⁰ La antropología visual, a pesar de ser un campo de estudio transdisciplinar, se considera una herramienta de la antropología social y cultural que tiene como objetivo “demostrar la interrelación que existe entre símbolo y función, mostrando cómo la función de las imágenes desarrolladas en un contexto cultural específico está íntimamente relacionada con el significado de esas imágenes y viceversa” (Banks y Morphy, cit. Canals, 2011: 228). La antropología visual puede ser entendida como un método de la etnografía, de ahí que comparta antecedentes, características, procesos y/o dilemas con la investigación etnográfica.

and individual) that is based on ethnographers' own experiences (Pink, 2001: 18).²¹

Defensora de lo interdisciplinar, Pink insiste en cómo los métodos visuales de investigación ayudan a dar cuenta de las relaciones sociales que pueden protagonizar un contexto a partir y desde lo visual. En este lugar, y con distintos matices, pienso cómo Harley, Joan, Marta, Irene, Pablo y Daniel definen la función epistemológica, ontológica y metodológica de las imágenes en sus proyectos; funciones en las que las metodologías visuales dibujan las rutas de conocimiento tanto de los investigadores, como de los participantes y receptores de la investigación. A partir de esta consideración, leo los trabajos de Joan, Harley, Irene, Pablo, Daniel o Marta como espacios de reflexión; como zonas de intercambio y generación de conocimiento.

Según Canals (2011), la antropología visual gira alrededor de tres áreas que apuntan a la consideración de la imagen como lenguaje; consideración sobre la que se definen sus principales características respecto a la concepción de la imagen: la imagen como objeto, la imagen como método y la imagen como discurso antropológico. De un modo similar a la antropología visual, estos proyectos se centran en las relaciones que los sujetos guardan con las imágenes, pero también en las relaciones que los proyectos ocasionan mediante el uso de imágenes. Por ejemplo, Pablo, utilizaba en sus talleres imágenes y textos para crear narrativas desde las experiencias de los participantes. Irene pedía objetos a los vecinos del Casa Bloc con los que construir historias, identidades, experiencias y memorias, y no solo para hablar desde ellos, sino para dar cuenta de estas historias, identidades, experiencias y memorias en forma de testimonios y fotografías. Daniel colocaba un televisor con la imagen que anunciaba una pérdida de conexión,

21 Ubicando esta conversación en el marco de los debates propuestos desde los estudios de cultura visual (Evans y Hall, 1999; Hernández, 2000; Heywood y Sandwell, 1999; Mirzoeff, 2003; Sturken y Cartwright, 2001), Pink apunta que la "cultura visual" no debería referirse solo a lo material y a lo observable; lo visual "also forms part of human imaginations and conversations. [...] Images play a central role in the human mind and in human discourse which is 'metaphorically grounded'" (Pink, 2001: 23).

y en torno a la cual se edificaba su discurso sobre los finales épicos y la figura del espectador. Por su parte, Harley y Joan proponían filmes que compartían sus perspectivas sobre diversos fenómenos sociales, para luego ser desencadenantes de un diálogo y una reflexión entre quienes asistimos a aquella presentación en la Miró.

En estos casos, la imagen funciona como un agente que entreteje los tejidos y las relaciones sociales; como un elemento activo que contribuye tanto al mantenimiento de los lazos que pueden existir en una comunidad particular, como a su reconfiguración. Y precisamente aquí radica una de las principales diferencias de este método de recogida de evidencias respecto a los de la IBA: mientras que en la antropología visual la imagen tiene, en gran medida, un carácter ilustrativo, para la Investigación Basada en las Artes “este carácter ilustrativo se presenta como insuficiente [en cuanto que se plantea también] la posibilidad de generar conocimiento, al poner en relación –al desvelar– mediante diferentes estrategias, lo que la cámara recoge con lo que sería el problema de investigación” (Hernández, 2008: 101).²²

22 En relación con esta diferenciación, en nuestro encuentro del 26 de noviembre del 2014, le preguntaba a Joan acerca del papel de las imágenes en su investigación, a lo cual me respondía: “Evidentment, fer aquesta recerca sense aquesta producció d’imatges no hagués estat possible. D’alguna manera, les imatges, enllaçant amb el que t’he comentat abans d’aquesta inventiva d’històries, queden legitimades. Amb aquestes imatges, pots crear la història que vulguis”. Yo le respondí: “La imatge t’ajuda a legitimar la història, a explicar-la”. Y me respondió: “A explicar-la i també a donar-li fluïdesa. Si ajuntés totes les imatges que s’han creat del projecte i llevés tot el text i tota l’explicació que hi pogués anar, donaria una idea bastant aproximada del que ha estat el projecte. I això em sembla molt interessant. No és que sigui un complement, sinó que enriqueix a omplir els buits”.

ARTISTAS MÁS ALLÁ DE “LO ARTÍSTICO”

Un artista que plantea, desarrolla y presenta el Proyecto Artístico como una investigación, puede trabajar como un artista-investigador, de acuerdo con las posiciones de Borgdorff (2007), Calderón, (2015), Lesage (2011) o Wesseling (2011). Pero además, un artista-investigador que utiliza métodos y metodologías interdisciplinarios puede trabajar como antropólogo, sociólogo o educador. En estos roles, el productor cultural ocasiona eventos, momentos de emergencia y diferencia, cargados de intereses políticos como los que perseguía Joan con su tucán. Desde esta lógica, un artista-investigador que trabaja como antropólogo, etnógrafo o educador, sitúa sus proyectos más allá de los límites de “lo artístico”. Este sería el caso, por ejemplo, de *Diálogos ElectroFlamencos*, donde Pablo señala y refuerza el espacio social de manera simbólica a través de imágenes y experiencias corporeizadas, las cuales le permiten activar acciones diversas y, con ellas, la memoria del territorio.²³

Tomando como referencia *El autor como productor* de Walter Benjamin (2004), en el capítulo *El artista como etnógrafo*, Foster (2001) explica que el giro etnográfico en el arte contemporáneo recibe el impulso de investigaciones que cuestionan los “constituyentes materiales” del medio artístico, los “condicionantes espaciales” de la percepción y las “bases corpóreas” de dicha percepción. Y que, en un principio, estas investigaciones encuentran su lugar en propuestas como las del arte minimalista o el arte conceptual. En este momento, desde la posición de Foster, la institución artística deja de limitarse al espacio del museo o la galería, y reconoce las condiciones que hacen del espectador un sujeto social definido por y desde

23 En la Deriva 2, hacía referencia a la inclinación de artistas como Pablo hacia las ciencias sociales, concretamente hacia la antropología, y ubicaba la definición de la práctica del arte como una práctica social en el marco del giro social (Sansi, 2015). Como apunta Sansi, este giro se produce a mediados de los años noventa, momento en el que se publica el texto *The artist as ethnographer?*, de Hal Foster (1995); un texto seguido de interesantes aportaciones como la de W.J.T. Mitchell (2005) en *What do Pictures Want?*, la de Hans Belting (2011) en *An Anthropology of Images: Picture, Medium, Body*, las de Arnd Schneider y Christopher Wright (2005) en *Contemporary Art and Anthropology* o la de Roger Sansi (2015).

los contextos económicos, políticos o ideológicos en los que se construye. En este sentido, movimientos y teorías como los feminismos, la teoría postcolonial, el multiculturalismo o la teoría fílmica, también impulsaron este desplazamiento de las actividades y los intereses artísticos respecto a su ubicación original. “El arte, pues, pasó al campo ampliado de la cultura del que la antropología se pensaba que había de ocuparse” (Foster, 2001: 189). En este cambio, el artista como etnógrafo se fija en un problema de investigación situado en un contexto específico, en el cual se adentra. Y abandona, en ocasiones temporalmente, el espacio institucional. Este redimensiona su práctica, que puede estar condicionada por una nueva lógica en la que el mapeo o la cartografía se convierten en poderosas herramientas para contar historias.

Teniendo en cuenta la diversidad de tendencias y matices de las prácticas que se acogen bajo este giro, Sansi (2015) apunta que, como proyectos comprometidos con una práctica social, es usual que estos experimenten con métodos colaborativos y participativos. La práctica promovida por Pablo, quien define su trabajo en relación al arte colaborativo²⁴, se agarra fuertemente a esta idea, performatizándola tanto en *DiálogosElectro-Flamencos*, como en otros proyectos que llevó a cabo en el marco de Aula Abierta o junto a FAAQ.²⁵

24 Rodrigo sitúa el trabajo cultural/colaborativo en el contexto del giro social (Bishop, 2006) indicando que, de la mano del giro educativo, “ha cobrado nueva significación a tenor de una serie de prácticas artísticas y grupales que sitúan sus prácticas en relación a contextos específicos de intervención y bajo parámetros que beben tanto de las prácticas culturales contemporáneas de arte en contexto, como del trabajo de educación popular y/o los movimientos sociales y el activismo” (Rodrigo, 2011: 1).

25 Durante sus estudios en Granada, Pablo formó parte del proyecto Aula Abierta, un proyecto de investigación ideado por la asociación AAABIERTA y Santiago Cirugeda, y que contó con la colaboración de la ETS Arquitectura y la Facultad de Bellas Artes de Granada. En su *dossier*, se presenta como “una experiencia de diseño y construcción de una comunidad de aprendizaje autogestionada, dentro de la Universidad de Granada, por sus propios estudiantes. Aula Abierta es un espacio, consecuentemente abierto, que trata de construir una comunidad activa en la investigación y producción de conocimiento, retomando el carácter social de este como algo colectivamente construido” (en: <http://es.slideshare.net/guestb50afe/dossier-aulabierta>). A raíz de Aula Abierta, Pablo formó parte de FAAQ, un colectivo centrado en promover prácticas colaborativas que llevan a cabo “**experimentaciones en torno a nuevos modelos de producir el territorio**, entendiendo este como una construcción social asociada a un espacio físico concreto. Los proyectos se articulan en contex-

Pablo y yo éramos prácticamente vecinos. Él vivía en Poble Sec; yo, en Sant Antoni. Cuando le pedí que trajera un objeto para hablar desde sí, aquel 29 de junio del 2015, trajo la fotografía de un graffiti que había pintado durante su adolescencia. En esta época, se empezó a interesar por el arte; en estos años, decidió que quería estudiar Bellas Artes. En Bellas Artes, comenzó a plantearse cuestiones relacionadas con la academia, con la teoría crítica, con el arte colaborativo o con diversas formas de gestión cultural crítica. Aunque a día de hoy lo haya dejado de lado, Pablo me contaba que su práctica actual sigue teniendo mucho que ver con el graffiti: por su carácter colectivo, por el hecho de estar ubicado en un contexto, por incidir sobre este o por suponer una interacción directa con la gente. Además, me explicaba cómo la cultura del graffiti le ha ayudado a entender muchos de sus intereses actuales, como el flamenco. A través del flamenco y el graffiti –como manifestaciones de una cultura y un lenguaje popular, o como prácticas que se dan en clases populares y que alcanzan altísimos niveles de virtuosismo, en ocasiones, con pocos medios–, Pablo piensa “cuáles son los límites –qué queda dentro, qué queda fuera– y las tensiones que se producen entre un lenguaje y sus límites expresivos dentro de un arte popular. Cómo el propio contexto juega con lo que está dentro y lo que está fuera”.

Para nuestra primera conversación, el 4 de abril del 2014, quedamos en uno de los bares de la entonces no tan popular calle Parlament. Nos encontramos en el Tarannà, una cafetería de inspiración nórdica con amplias ventanas y una gran mesa donde la gente se enchufa al ordenador y pasa la mañana trabajando. En este primer encuentro, en sus primeras palabras, Pablo situaba su trabajo en los proyectos colectivos de Aula Abierta y FAAQ, haciendo hincapié en la importancia de la interdisciplinariedad.

tos específicos (la Universidad de Granada, un barrio, un centro cultural, etc.) y en ellos participan diversos agentes (personas, colectivos, instituciones), poniendo en valor el debate y la negociación como procedimientos radicales de creación de sentido. Con estas premisas se abren procesos de investigación, de creación y de coaprendizaje en los que los participantes ponen sus diferentes modos de hacer en común con el objetivo de reinventar de manera crítica la relación entre habitantes y entorno. Desde FAAQ se desarrollan estrategias espaciales, investigativas y audiovisuales donde potenciar esos procesos colaborativos” (en: http://faq.info/quienes_somos).

Incluso me decía que, hasta la Sala d'Art Jove, había estado acostumbrado a ser reconocido desde convocatorias de proyectos educativos, y no tanto desde las artes visuales.

Consciente de la importancia de la negociación en el desarrollo de proyectos colectivos, insistía en su alejamiento respecto a la figura del artista redentor (Foster, 2001). En este distanciamiento, y coherente a la voz de Foster, Pablo entiende el arte como una forma de conocimiento, como una manera de abordar la realidad o, como decía Oriol en nuestra charla del 22 de mayo, como un lugar que introduce momentos de diferencia. En esta forma de pensar el arte y el Proyecto Artístico, prefiere presentarse como un mediador o dinamizador de procesos. Presentarse como tal tiene mucho sentido si volvemos a las características de la IBA, en cuanto que esta no deja de ser una investigación con intereses políticos o sociales, pero que utiliza las artes para incidir en la realidad. Respecto a nuestra conversación sobre las metodologías que había utilizado, en nuestra segunda entrevista, Pablo remarcó algo que me pareció especialmente interesante al caso de pensar al artista como investigador, como etnógrafo o como dinamizador de procesos. Al haber sido seleccionado desde dos modalidades (educación y creación), le planteé qué había de pedagógico en su proyecto artístico, qué había de artístico en su propuesta pedagógica, hasta qué punto era pedagógico o hasta qué punto era artístico. Una vez más, huía de los límites entre disciplinas y sacaba a la luz la potencia y virtud transformadoras tanto del arte como de la pedagogía (Ellsworth, 2005; Freire, 1977; Giroux, 2001; Greene, 2005).

Me pareció muy guay que me lo reconocieran desde los dos lados, desde educación y desde creación. Intento no separar. La creación tiene que ser transformadora y todo lo que es transformador también es pedagógico, también es educativo. Cada vez me cuesta más distinguir entre las dos cosas. Cada vez me guío menos por metodologías o referentes adscritos a uno de los dos campos. Más bien, suelo tener intuiciones sobre pedagogía, educación, artistas o creadores. Cada vez me interesa más encontrar referencias, por ejemplo,

en el cine. En cómo un director trabaja ciertas cosas y releerlas para llevarlas al campo en el que yo me muevo. Y al revés: cómo cuestiones educativas pueden convertirse en procesos creativos. Intento distanciarme de esos límites cada vez más.

Conversación con Pablo. 28 de noviembre del 2014, Barcelona.

Como apuntaba Rodrigo (2011) en *Políticas de colaboración y prácticas culturales: redimensionar el trabajo del arte colaborativo y las pedagogías*, en el marco del giro social y en relación a las pedagogías críticas y las pedagogías culturales o colectivas, en los últimos años los trabajos cultural y artístico se han resignificado. En esta resignificación, proyectos colaborativos como el de Pablo están íntimamente relacionados con las pedagogías culturales o colectivas, desde que entran en un campo de trabajo cultural que cuenta con diversos agentes y medios interdisciplinares, y que activan modelos colectivos para la producción de conocimientos y acciones políticas-culturales en redes locales y a través de procesos de investigación y acción participativa (Rodrigo y Añó, 2013).

Esta resignificación se debe, en parte, a que productores culturales como Pablo plantean proyectos de intervención complejos que requieren de la colaboración y participación de más personas, como decía un poco antes. Respecto a esto, Rodrigo comienza su artículo apuntando las diferencias entre las nociones de participación y colaboración, subrayando el mal uso que generalmente se da a lo participativo.²⁶ Y pasa a considerar la

26 El discurso de la participación, indica Rodrigo siguiendo a Bishop (2006), se ha convertido en un concepto de moda y excusa para desarrollar diferentes tipos de prácticas con una apariencia más democrática. A diferencia de lo que ocurre en las prácticas colaborativas, las perspectivas participativas no trabajan en pos de la reflexión sobre los intereses por parte de los propios participantes. Acorde a la distinción que Aída Sánchez de Serdio articuló entre estos dos términos en el transcurso de las I Jornadas de Producción Cultural Crítica en la Práctica Artística y Educativa en el MUSAC, y acompañando tal distinción con Martí y Villasante, “el problema del trabajo colaborativo se sitúa en el sentido de la colaboración o el trabajo con la diferencia, mientras que la participación supone formar parte en una estructura ya dada. Así, cualquier política de participación supone mecanismos de inclusión y exclusión, es decir procesos por los que ciertos agentes pueden participar, en determinados momentos y dentro de determinadas redes” (Martí y Villasante, cit. Rodrigo, 2011: 2). De cierta manera, Marta estaba de acuerdo con cuestiones señaladas por Rodrigo, y en nuestra primera entrevista, a raíz de su trabajo con el colectivo El Banquete, señalaba:

dimensión política de las prácticas colaborativas y sus impactos en la esfera de la pedagogía. Sintetiza esta dimensión política en tres aspectos: la re-politización de la práctica colaborativa; la transformación de los modos de gestión de espacios y tiempos institucionales; y la consideración de los proyectos colaborativos como organismos vivos y polidimensionales. Poniendo en relación el posicionamiento de Pablo con la resignificación de la que habla Rodrigo, el primer aspecto me hace pensar *Diálogos ElectroFlamencos* como un proyecto crítico que tiene en cuenta la complejidad en la que se entreteje la actividad social, fomentando la capacidad transformadora del arte, la pedagogía y la práctica cultural. El segundo me hace pensar en la idoneidad de su ubicación en la Sala d'Art Jove, en cuanto que es ejemplo de una institución que tiene en cuenta los desbordes institucionales que pueden surgir en su apertura a procesos dialógicos, y se nutre de los escenarios colaborativos y participativos que fomenta. El tercero me recuerda el carácter mutable del Proyecto Artístico, que se transforma y resitúa en función de las realidades sociales con las que el productor se enfrenta en su realización. Como me decía Irene el 12 de diciembre del 2014:

El que és bo d'un tipus de convocatòria com la de la Sala d'Art Jove és que, al dossier, esbosses una ruta, però no hi has de definir el camí. Com que no és obra feta, al dossier fas com una carta als reis. En la meva opinió, és molt millor el que ha passat que el que m'imaginava que passaria.

Sobre estos tres aspectos, Rodrigo enumera una serie de cuestiones a tener en cuenta al promover una práctica pedagógica a partir del arte y de lo colaborativo, las cuales me permiten contextualizar desde un nuevo

“Nos juntamos y, discutiendo por qué no nos gustaba trabajar en grupo, nos dimos cuenta de que hay una idea de lo colectivo con la que no estábamos de acuerdo: la idea de que pierdes tu individualidad dentro de lo colectivo. Para nosotros, era importante mantener esa individualidad desde el disenso y la negociación. [...] Mi manera de entender lo participativo iría por ahí. No es algo impositivo. Ahora hay mucho proyecto participativo y colaborativo, y parece que siempre tengas que participar. Como si fuera una dictadura de la participación. Eso me chirría. No me gusta. Entiendo lo participativo desde la idea de conservar la individualidad o la participación pasiva”.

lugar el posicionamiento de Pablo. Primero, “supone entender los proyectos como comunidades de aprendizaje, es decir como grupos o colectivos donde las personas intercambian conocimientos y habilidades gracias a procesos de aprendizaje dialógico”; segundo, “nos lleva a entender las prácticas culturales como procesos de investigación colaborativa o participativa”; y tercero, evita “caer en una narración simple o dominante de los procesos [y trata de] trabajar otras narrativas/representaciones posibles de estos proyectos, con diversos lenguajes, autores y formatos en que circula la información” (Rodrigo, 2011: 3-4). En esta posición, el artista como dinamizador de procesos se convertiría en promotor e interlocutor de conversaciones culturales; trabajaría como archivo y archivista de los conocimientos y aprendizajes generados sobre saberes locales y situados; y actuaría como prisma a través del cual se proyecta la diversidad de las redes y relaciones que conforman este ejercicio de mediación. Todo ello me lleva a rescatar la voz de Oriol cuando me hablaba sobre el valor de la mediación para entender el funcionamiento de la Sala en la actualidad:

Nosotros, a veces con más acierto y otras con menos, intentamos plantear ejercicios sobre todo en homenaje a la mediación. [...] El seguimiento que hacemos no es solo de supervisión de los proyectos, que también, sino de compartir las dudas, las circunstancias de la mediación. Pensamos que, a nivel de aprendizaje, esto es significativo, pero a nivel de profesionalización también. El artista no está en una burbuja con su cosa: tiene que aprender a dialogar con las circunstancias del mundo y es a partir de ahí cuando se puede llegar a producir algo diferente. [...] Nosotros entendemos que un artista profesional no es solo el que vive de su propia obra, sino que precisamente puede, si quiere, implicarse en otros muchos aspectos de la cultura artística. Tiene esta oportunidad. Es necesario que su función tienda hacia un ecosistema artístico de un modo más complejo y no solo a la producción de objetos. Más allá de que el objeto ya produce relaciones, puede incidir de un modo más activo en eso; puede incidir de otro modo en la interacción con el públi-

co, en escuelas, en productores de otro nivel, en el *management*, en el comisariado... Procuramos promover ese tipo de intercambios. Pensamos que es una buena herramienta, incluso si solo quiere producir objetos.

Conversación con Oriol Fontdevila. 22 de mayo del 2015, Barcelona.

Desde esta perspectiva, ahora me pregunto cómo el Proyecto Artístico opera como un dispositivo que diluye las fronteras entre lo artístico y lo pedagógico, que cuestiona los límites entre lo pedagógico y lo educativo o, en definitiva, que funciona como un aparato pedagógico en sí mismo. Tendrían que pasar algunos meses hasta encontrar el lugar en el que situar estas cuestiones.

De qué hablamos cuando hablamos de Proyecto Artístico



Marta (Barcelona, 1990)

“Mi trabajo artístico gira en torno al cuestionamiento de las jerarquías y las narrativas de poder. Por ello tomo como temas los dispositivos de control, partiendo siempre de un contexto determinado. Considero la tarea artística como un desvelar un frente invisible, su articulación y su manera de construirse, por tal de ponerlo en cuestión y ofrecer un empoderamiento individual que muestre su arbitrariedad y por lo tanto su posible desmantelamiento. De este modo entiendo el acto artístico como algo fundamentalmente político. En los proyectos toma importancia la reinención de lo cotidiano o aquello conocido mediante el cruce con otras disciplinas o campos a veces alejados de lo que entendemos como artístico. Las nociones de lúdico, lo contra productivo, lo relacional y lo efímero tienen una presencia importante en mi trabajo que finalmente toma un carácter subversivo y muchas veces satírico.

De este modo mi práctica me ha llevado inevitablemente a cuestionar también la colectividad, la alienación y el papel del individuo en esta. Este trabajo tuvo como resultado la colaboración con tres artistas, la cual finalmente dio como fruto el colectivo El Banquete, al cual dedico gran parte de mi tiempo y de mi práctica artística en estos momentos. El Banquete desarrolla proyectos que tienen que ver con la confrontación de lo privado y lo público y el cuestionamiento de diferentes sistemas de poderes colectivos e individuales a través de la investigación de lo cotidiano y lo doméstico. Así pues, la metodología de trabajo del colectivo consiste en la relectura política de las acciones cotidianas y el entorno diario: los proyectos se articulan como apropiaciones lúdicas y experiencias subjetivas que pretenden actuar como desencadenantes de reflexión. A su vez, estos se plantean desde una estética cuidada y limpia, que incluso alberga una apariencia naif e ingenua, confrontándose de este modo con un contenido discursivo opuesto”.

Statement que Marta incluyó en su proyecto para la convocatoria
Sala d'Art Jove 2014

DERIVA 5. EL PROYECTO ARTÍSTICO COMO DISPOSITIVO PEDAGÓGICO

El nómade no representa la falta de un hogar ni el desplazamiento compulsivo; es más bien una figuración del tipo de sujeto que ha renunciado a toda idea, deseo o nostalgia de lo establecido. Esta figuración expresa el deseo de una identidad hecha de transiciones, de desplazamientos sucesivos, de cambios coordinados, sin una unidad esencial y contra ella. Sin embargo, el sujeto nómade no está completamente desprovisto de unidad: su modo es el de patrones categóricos, estacionales, de movimiento a través de derroteros bastante establecidos. La suya es una cohesión engendrada por las repeticiones, los movimientos cíclicos, los desplazamientos rítmicos (Braidotti, 2000: 58).

ENTRADA: TEXTO DE BIENVENIDA

Como otras veces, quedamos en la cafetería de la librería Laie. El día era especialmente caluroso. Qué podíamos esperar de un 19 de julio. Por suerte, el aire acondicionado funcionaba a la perfección. Tanto, que incluso tirité. Llegué puntual, a las 17:30 h, y, para variar, había bastantes mesas entre las que elegir; parecía que el calor mantenía resguardados en sus casas u oficinas a quienes suelen pasear a esas horas de la tarde. Me coloqué en la más incómoda, la primera a la izquierda después del pasillo que conduce al salón. Pensé que Fernando me encontraría tan pronto como entrara por la puerta. Así fue. Nos saludamos y nos relocalizamos en la sala del fondo, donde había pequeños grupos trabajando en un inusitado silencio. Las altas temperaturas y mi nerviosismo me avisaban de que pedirme el cortado de siempre no era una buena idea. Opté por una tónica con limón. Él pidió un té con hielo. El camarero conversó con nosotros más allá de la comanda. Al escuchar mi acento, me preguntó de dónde era. Me habló de un amigo suyo que también era de mi ciudad, y que, para más casualidad, tenía un bar en el barrio en el que me instalé cuando llegué a Barcelona, muy cerca de mi casa. Conocía al amigo del camarero. Miré a Fernando y le dije lo que se dice en estas situaciones: “El mundo es un pañuelo”. El camarero se fue a buscar nuestras bebidas.

Aquella no era una tutoría cualquiera. Después de intensas semanas de trabajo, Fernando y yo comentaríamos el capítulo que debía cerrar la tesis. Así me lo había propuesto yo, y así me lo recordaba, imperiosamente, el calendario que tenía colgado en la pared de mi estudio. Había llegado con un mes y medio de retraso al final de este capítulo, pero me lo tomé como un retraso aceptable. Sin embargo, pese a haber llegado más o menos puntual a esta autoentrega, no estaba satisfecha. Dudaba de cómo lo había planteado y la forma que había tomado. Fernando tampoco estaba convencido. Mi aproximación le descolocó, me dijo. Añadió que no se la esperaba. Su sorpresa se debía a mi repentino interés por ordenar una historia culturalista del Proyecto Artístico, que articulé sobre el texto *The*

project method. Its vocational education origin and international development (Knoll, 1997)¹.

Coincidiendo con su crítica, mi aproximación a esta historia era parcial, vaga y difusa. Había tratado de organizarla apoyándome en experiencias personales, pero la superficialidad con la que la reconstruí devaluaba tanto esa historia del Proyecto Artístico, como mi propia historia respecto a la misma. Todo ello entrecortaba el hilo conductor, la profundidad y el sentido del relato. Debía reescribirlo.

Dialogamos. Con mis argumentos no pretendía defender el capítulo –sabía que tenía mucho que mejorar–, pero me sirvieron para ordenar con qué intención lo había planteado: para pensar la praxis del Proyecto Artístico desde la pedagogía; para problematizar el Proyecto Artístico como un dispositivo pedagógico. Le explicaba que este interés, a diferencia de los que habían guiado las derivas anteriores, no nacía directamente de un acento por parte de Harley, Marta, Daniel, Joan, Pablo e Irene al pensar de qué hablamos cuando hablamos de Proyecto Artístico. Más bien, emer-

1 En este artículo, Michael Knoll responde a la superficialidad y las contradicciones con la que se ha estudiado el proyecto como método de enseñanza y aprendizaje. Para ello, propone una ordenación histórica en cinco fases que, desde una mirada eurocéntrica-occidental, sitúa diversas acepciones, desarrollos y aplicaciones del proyecto en contextos educativos. La primera corresponde al periodo comprendido entre 1590 y 1765. Esta se refiere a la introducción del proyecto en escuelas europeas de arte y arquitectura, principalmente en la Accademia di San Luca en Roma y la Académie Royale de Peinture et de Sculpture de París, fundadas en 1598 y 1648 respectivamente. La segunda se ubica entre 1765 y 1880, y se caracteriza por la normalización del proyecto como método de enseñanza y su importación de Europa a América. La tercera se coloca entre 1880 y 1915, momento en el que Calvin M. Woodward, inspirado por el *Russian system*, desarrolla el *manual training*, que unifica la preparación teórica con el desarrollo de habilidades prácticas a través de la secuenciación y sistematización de una serie de ejercicios manuales en un contexto de aula o taller. El *manual training* no se limitó a las enseñanzas técnicas especializadas, sino que obtuvo gran repercusión y acogida en escuelas elementales y de secundaria. La cuarta fase se extiende desde 1915 a 1965, y supone una importante revisión conceptual del *project method* a cargo de educadores como William H. Kilpatrick o John Dewey, en el marco de la educación progresista americana. En esta fase, junto al decaimiento del *project method* en Estados Unidos, Knoll señala su “renacimiento” en Europa, donde el proyecto se acoge como un método alternativo y poderoso para promover la indagación, la investigación, la autonomía del estudiante, su responsabilidad en el proceso de aprendizaje o la interdisciplinariedad. Para finalizar, el autor abre un último periodo que va desde 1965 hasta nuestros días, y que presenta como la quinta ola de la difusión del proyecto a nivel internacional. En este último periodo, Knoll apunta el actual esfuerzo por armonizar el trabajo por proyectos con métodos de enseñanza y aprendizaje tradicionales (Knoll, 1997).

gía en los márgenes de estas conversaciones. Entre líneas. En una ausencia que había impregnado las esferas y dimensiones que ellos me ayudaron a identificar. Yo insistía en que, aunque hablar del Proyecto Artístico desde la pedagogía no había sido un tema de conversación explícito, me parecía lo suficientemente relevante para dedicarle un espacio de reflexión. Aquel silencio también tenía mucho que decir. Él estaba de acuerdo. Me animó a seguir trabajando en esta dirección, pero sugiriéndome buscar rutas alternativas.

Salimos del bar previa parada en la librería. Él se compró un libro para leer durante las vacaciones. Me regaló *Departamento de especulaciones*, de Jenny Offill (2016), novela que devoré en poco más de tres horas de aquel fin de semana. Dejamos la Laie y fuimos en dirección del Arts Santa Mònica, abriéndonos paso entre los turistas que minaban la Rambla de las Flores. Aquel 19 de julio se inauguraba *Segueixi els rastres com si fos miop*, una exposición motivo del décimo aniversario de la Sala d'Art Jove, pero que, previsiblemente, excedía una “simple” intención conmemorativa. Como apuntaban Marta Vilalta² y Jaume Reus³ en la presentación del catálogo de la exposición, *Segueixi els rastres com si fos miop* servía “per posar en valor el canvi de model propiciat per la Sala d'Art Jove. Un canvi que ha permès redefinir les polítiques de suport a la creació emergent, amb la incorporació d'una aposta molt clara per la formació, la innovació i –sobretot– l'experimentació”.

Llegamos al Arts Santa Mònica. Oriol estaba en la planta baja, junto a la entrada. Le saludamos. Le felicitamos por adelantado. Hacía tiempo que no nos veíamos. Nos dijo que la exposición de la Sala se encontraba en el ático del edificio. Subimos a pie. En las escaleras, interfiriendo el paso hacia el ático, identifiqué una réplica de las Futuro sobre las que había trabajado Joan. Llegamos. Estaba abarrotado de gente. Sabíamos que aquel día el alboroto no nos permitiría ver la exposición, así que nos limitamos a caminar y a detenernos, casi al azar, en algunos de sus puntos. El espacio se organizaba en tres pasillos y una gran sala central, todos ellos

² Directora General de Joventut.

³ Director del Arts Santa Mònica.

acompañados de un texto fijo en la pared y/o de uno de los seis fascículos que completaban la publicación, titulados, por orden de recopilación: *Paranys, indicis, rastres, miopia; Obertament antiprofessional; Com la línia es va fer recta; Els discursos de l'art emergent; De mega máster creator; y Cas obert: trencar la cadena de custòdia*. De este espacio, emanaban propuestas que, por un lado, recogían diez años de trabajo para la promoción y profesionalización de artistas emergentes del territorio, pero huyendo de su canonización en forma de *Top Ten* (Fontdevila, Sánchez y Vilardell, 2016); y, por otro, diez años de discursos y estructuras discursivas que reflejan las temáticas, los dispositivos o las aproximaciones al contexto más destacadas entre la comunidad de artistas formada en y alrededor de la Sala d'Art Jove, como son: la crítica institucional, la taxonomía de la realidad, la narratividad, la performatividad, la ironía, el absurdo, el metarrelato o la edición impresa (Brahim, 2016). Este espacio visibilizaba la trayectoria de una institución que, como un laboratorio de investigación, se había definido desde la crítica, el diálogo y la voluntad de responder y adaptarse a las necesidades de los agentes implicados en la misma, en armonía o disonancia con el contexto en el que había nacido y en el que se seguía desarrollando.

No estuvimos demasiado tiempo en la inauguración. Él tenía un compromiso y yo había quedado para ir a uno de los conciertos que la Universidad de Barcelona organiza, en la temporada estival, en los jardines del Edificio Histórico. Deshice el camino. Volví, serpenteando, por las calles que quedan a los lados de la Rambla. Durante el concierto, estuve ida. No logré concentrarme en la música, pero me ayudó a desconectar. Al día siguiente, al salir de la oficina, me senté en el estudio, abrí el bloc de notas y repasé lo que había sucedido la tarde anterior. Hice mapas, esquemas, navegué entre lecturas ya archivadas, amplié la bibliografía, esboqué distintas formas de organizar un nuevo capítulo a partir del que habíamos descartado. Empecé otra redacción. Habiendo completado las primeras páginas de esta nueva redacción, me marché unos días fuera de Barcelona. Estuve una semana en Berlín, que fue intensa y reparadora.

Tan pronto como llegué a casa, retomé el trabajo. Volvía a dudar de la redacción que había escrito y de la estructura que había esbozado

antes de las vacaciones. Así que deshice la maleta, puse lavadoras, ordené el estudio y volví a visitar la exposición. Con esta segunda visita, libre de bullicio, tenía la esperanza de encontrar nuevos lugares y caminos alternativos desde los que pensar la dimensión pedagógica del Proyecto Artístico, como me había sugerido Fernando.

Un escrito en la pared me daba la bienvenida. Parecía una carta. Resumiendo parte del texto de Alex Brahim en la sección *Els discursos de l'art emergent*, este escrito anunciaba que la exposición consistía en un trabajo coral articulado en torno a cinco líneas de investigación (en torno a las trampas, los rastros o indicios de estas líneas), y que eran claves para comprender lo que había ocurrido en materia de arte contemporáneo en Cataluña durante los últimos diez años: la cuestión de la producción y la economía; los discursos del arte y la herencia de la tradición conceptual catalana; el trabajo colaborativo y el giro educativo; la investigación artística; y la transmedialidad. Se incluía una variante de este escrito en el fascículo que inauguraba el catálogo de la exposición. Decía así (Fontdevila, Sánchez y Vilardell, 2016: 16):

Benvolgut/a,

Segueixi els rastres com si fos miop. Sospiti de les lents de visió que proporciona aquesta exposició, dels indicis que s'hi mostren, de les interpretacions que s'hi articulen sobre l'art i les seves institucions. Però, sobretot, tregui's les lents i inspeccioni-les també. En lloc de mirar-hi a través, observi de què estan fetes. Descobreixi-les com un fet més que no pas com un punt de mira. Així s'intensificarà la seva miopia.

Alhora, no deixi de seguir els rastres i recórrer l'art i les seves mediacions com a parts d'un mateix fenomen. No hi ha distància possible, la visió no serà clarivident. Però, a mesura que segueixi els rastres, notarà que vostè també esdevé mediador d'aquesta xarxa, un nou agent de narració i traducció.

Esperem que els projectes que hem aplegat aquí intersequin amb el seu itinerari i que vostè els condueixi cap a noves direc-

cions. Connecti'ls amb altres realitats, atenent a implicacions que potser mai no han passat per la ment dels artistes ni dels comisaris. Segueixi els rastres i, a mesura que li permetin desplaçar-se, desterritorialitzi'ls una vegada més.

Esta bienvenida era seductora, disruptiva y evocadora. Luchaba en contra de la pasividad de los espectadores de la que se quejaba Rancièr (2010). Se posicionaba a favor de convertir el museo, la galería u otros espacios contenedores de arte en espacios de aprendizaje, de intercambio, de confluencia y de contacto, de acuerdo con los planteamientos de la museología crítica (Padró, 2003). Como tal, esta bienvenida reclamaba mi implicación como visitante. Me llevaba a salir de la zona de confort en la que muchos museos, galerías o centros de arte me habían colocado, y a pensar los lugares desde los que me relacionaría con la muestra, los cuales explicarían mis interpretaciones de los discursos que esta agrupaba. Me invitaba a cuestionar estos discursos, a hacerlos míos, a reinterpretarlos, a crear contrarrelatos, a aprender del acuerdo y del desacuerdo. Me invitaba a colocar mi mirada en el centro del discurso comisarial, y también a dudar de este.

Esta bienvenida me provocó fortísimas resonancias que me trasladaron a momentos inolvidables del máster *Artes visuales y educación: un enfoque construccionista*, que había realizado cinco años antes. Especialmente, a la metáfora de las gafas que Fernando Hernández había utilizado en el seminario *Introducción a la perspectiva construccionista*, y que permanecería como un bajo continuo de ese curso y de los posteriores, durante el doctorado. Por aquel entonces, con esta metáfora asumía y situaba teóricamente que “ningún proceso social, y específicamente ni la Ciencia ni el sujeto, pueden darse sin interpretación, pues nuestro conocimiento del mundo y de nosotros/as mismos/as está vinculado a la interpretación que realizamos desde el marco lingüístico y cultural en el que nos desenvolvemos” (Iñiguez, 2003: 16). A partir de esta resonancia, interpreté esta carta de bienvenida como una triple invitación, complementarias entre sí.

En primer lugar, en sintonía con las palabras de Lupicinio Iñiguez, la carta de bienvenida me invitó a mirar *Segueixi els rastres com si fos*

miop desde una perspectiva construccionista. Como tal, debería mirarla de acuerdo con: el “antiesencialismo”, que nos recuerda que los sujetos y el contexto somos el resultado de procesos sociales específicos; el “relativismo/antirrealismo”, por el que asumimos que no hay una sola realidad, sino infinitas versiones de la misma que se construyen individual y colectivamente; el “cuestionamiento de las verdades aceptadas”, como una puesta en duda de la manera en la que miramos tanto al mundo como a nosotros mismos; la “determinación cultural e historicidad del conocimiento”, que concibe la producción del conocimiento como una práctica social e históricamente situada; o, como introducía en la cita de Iñiguez, la aceptación del lenguaje como condición de posibilidad, que nos recuerda su capacidad performativa y su consideración como acción previa del pensamiento individual o colectivo.

En segundo lugar, –conectándola con parte del itinerario bibliográfico que Aída Sánchez de Serdio propuso en el seminario *Genealogía de los Estudios de Cultura Visual*–, la carta de bienvenida me invitó a problematizar los regímenes escópicos de mi mirada, como si de una película se tratara (Metz, 2001); a problematizar estos regímenes escópicos, entendidos como modelos dominantes de visualidad (Jay, 1988). Recordándome que la construcción social de mi mirada determinaría mi lectura de la exposición y los contrarrelatos que propondría desde la misma, esta carta de bienvenida me invitó a explorar mi identidad en relación a la forma en la que me relacionara con ella (Hernández, 2000). Creo que entonces entendí realmente el título de la exposición. Y asumí que, para sacarle todo el jugo a *Segueixi els rastres com si foss miop*, lo mejor sería desprenderme de mi hipermetropía y mirarla como miope: aprovechándome del desenfoque de la visión de los que la padecen; dudando de las formas que se dibujaban frente a mí; buscando “els paranys, els indicis i els rastres” que arrastraban las historias que esta muestra contenía.

En tercer lugar, esta seductora bienvenida me invitó a poner en práctica un “modo pedagógico de direccionalidad” (Ellsworth, 2005); modo que conocí gracias al seminario *Museos, Narrativas y Construccionismo Social*, que Carla Padró dirigió en ese mismo máster. Carla nos ex-

plicaba que Elizabeth Ellsworth se basa en la teoría fílmica, la crítica del cine, los estudios literarios, el psicoanálisis, los feminismos o los estudios culturales para pensar la pedagogía desde lugares algo impropios (Padró, 2011). Para ello, como Elizabeth desarrolla en *Posiciones en la enseñanza. Diferencia, pedagogía y el poder de la direccionalidad*, la autora norteamericana se basa en el “modo de direccionalidad”. El modo de direccionalidad es un concepto analítico procedente de los estudios fílmicos y de medios que sirve para plantear la cuestión “¿quién piensa esta película que eres tú?”; una cuestión que explora el funcionamiento de las dinámicas del posicionamiento social en la visión del cine. Trasladando el modo de direccionalidad a la educación, que pasa a enunciarse como un modo pedagógico de direccionalidad y que problematiza los funcionamientos del poder en una relación pedagógica, este concepto configuraría “una de estas relaciones íntimas del poder social y cultural que da forma y deforma quiénes piensan los profesores que son sus estudiantes y quiénes llegan a pensar los estudiantes que son ellos mismos” (Ellsworth, 2005: 16).

En la aproximación de Ellsworth al modo pedagógico de direccionalidad, la pedagogía se concibe como una relación social muy cercana, cargada de tensiones invisibles, en la que “la construcción social del conocimiento y del aprendizaje se hace profundamente personal” (Ellsworth, 2005: 16). Lejos de los modos pedagógicos de direccionalidad que buscan la certeza o el control, Ellsworth se centra en aquellos que activan, multiplican y ponen en movimiento las voces que participan en una relación pedagógica: “La cuestión consiste en modos de direccionalidad que multipliquen y sitúen en movimiento quién piensan ellos que yo soy como estudiante y como profesora. [...] Modos de direccionalidad que adopten la responsabilidad de hacer el trabajo necesario para hablar de ello y sobre ello, pero de forma no resuelta” (Ellsworth, 2005: 19).

Con las ideas de Ellsworth resonando sobre aquella carta de bienvenida, pensé: ¿Quién piensa esta exposición que soy yo?, ¿dónde me coloca a mí esta exposición? Lo vi claro. Me quité mis gafas y las analicé. Hice mías estas preguntas y las hice dialogar con el tema de interés inicial que seguía guiando este texto. Recordé la sugerencia de Fernando de buscar

nuevos lugares y nuevas rutas para problematizar la dimensión pedagógica del Proyecto Artístico, y me di cuenta de que *Segueixi els rastres com si fos miop* podía ser una de esas rutas alternativas. Y reformulé: ¿Dónde coloca esta exposición a mi problema de investigación?, ¿qué dice esta exposición de la dimensión pedagógica del Proyecto Artístico? Las piezas empezaron a encajar. Escuché el *click*. La clave estaba en navegar en los modos pedagógicos de direccionalidad de los discursos de esta exposición y responder a las invitaciones que abría esta carta de bienvenida, colaborando en la multiplicación de posiciones desde las que interpretar la muestra. Deconstruyendo sus discursos para crear otros nuevos. Desterritorializándola, en el sentido deleuziano de dar cuenta del devenir nómada de las ideas (Braidotti, 2000).

PASILLO 1: LLARS DE CREACIÓ

Me quedé unos segundos más frente a esta carta de bienvenida. Con la mirada perdida, seguí pensando en lo que este acto de desterritorializar podría significar. A partir de esta apuesta por la desterritorialización, seguí pensando de qué otros colores, formas y materiales podrían estar hechas las gafas con las que me disponía a enmarcar la dimensión pedagógica del Proyecto Artístico. Me vino a la cabeza uno de los fragmentos que más había trabajado del libro *El conocimiento de lo inesperado*, en el que Carla Padró, desde las voces de María Acaso y Elizabeth Ellsworth, explica que “el hacer deconstructivo en la educación contribuye a desterritorializar al sujeto, que ya no es entendido como unitario ni autónomo, sino posicionado en el discurso” (Padró, 2011: 91-92). Padró apuntaba estas ideas a partir de la escritura y práctica de Ellsworth que, ubicada en el postestructuralismo feminista, el feminismo postcolonial o los estudios postcoloniales, tenía mucho que ver con la deconstrucción derridiana del postestructuralismo en educación. Incorporé el postestructuralismo a la arquitectura de mis gafas y asumí que nuestras subjetividades y conocimientos contenidos en ese ático estaban en movimiento, localizados en los discursos; eran precarios e inestables. También comprendí que la invitación de esa carta a cuestionar la muestra era coherente con que el “discurso postestructuralista cuestiona la transparencia, la autenticidad y la autorreferencialidad del lenguaje [y que] el contexto es clave para tener en cuenta las múltiples voces y las contradicciones presentes en sitios y momentos específicos y no caer en presupuestos universales” (Padró, 2011: 93).

Seguí caminando. A la derecha, en el suelo, muy cerca de la carta de bienvenida, había una montaña de monedas relucientes de un céntimo de euro, obra que Álvaro Icaza, Gloria Fernández, David Mutiloa y Joaquín Reyes presentaron en la temporada del 2010 con el título *Transacción*. Estas monedas correspondían al importe que los autores habían recibido en concepto de producción. A la izquierda, aunque ocupando el ancho del pasillo, se abría una hilera de papeles colgados en la que había que

adentrarse para seguir avanzando. Era un trabajo de Annegien van Doorn, presentado en el 2009, que se llamó *From: annegienvandoorn@gmail.com*. Leí, en diagonal, algunos fragmentos. Eran *emails*, pero escritos a mano. Concretamente, todos los *emails* que la autora había recibido y enviado en relación a sus dos años de estancia en Barcelona, y que ascendían a 962. Leía, por ejemplo: “Hola, me llamo Annegien van Doorn. Soy freelance fotógrafo/vídeo artista de Holanda y en este momento estudio en el máster ‘Producciones artísticas y investigación’ por la Facultad de Bellas Artes de la Universidad de Barcelona [fragmento tachado en negro] junto a mi estudio, me gustaría trabajar en mi campo. Soy muy flexible y disponible +/- tres días una semana. Mi precio por un día es 100 euros. Tengo mi propio equipo”.

Estos proyectos podían colocarse en la línea de investigación sobre la cuestión de la producción y la economía,⁴ una de las cinco que abría la exposición, y entenderse como una respuesta a la crisis económica mundial que estalló en el año 2008. Como Pilar Cruz apuntaba en su texto para la sección *Obertament antiprofessionals*, las consecuencias de esta crisis, además de afectar a la confianza de la ciudadanía en el progreso económico y a la sensación de pérdida de control de nuestras propias vidas, “no només augmenten la desigualtat social i la inestabilitat econòmica, sinó també afebleixen encara més la situació ja delicada de la cultura” (Cruz, 2016: 3). Permeables a dialogar con esta realidad, *Transacción* y *From: annegienvandoorn@gmail.com*, además de otros proyectos desarrollados en la Sala (algunos de los cuales estaban en aquella exposición retrospectiva),⁵ se ar-

4 Inevitablemente, esta línea de investigación me trasladó a la deriva que había escrito unos meses antes, en la que reflexionaba en torno a la dimensión económica del Proyecto Artístico en el marco del tercer espíritu del capitalismo (Boltanski y Chiapello, 2002); un marco que moldea un sistema de arte postfordista (Comeron, 2007), que configura trabajadores flexibles (Sennett, 2007) y/o que sustituye la producción material por la inmaterial y simbólica (Sansi, 2015), entre otras cuestiones. Me hicieron recordar las palabras de Marta cuando, en nuestra conversación del 8 de abril del 2014, me hablaba del artista como prototrabajador capitalista y del Proyecto como parte del mecanismo del sistema capitalista de trabajo.

5 Algunos de estos proyectos son: *Si guanyo, m'ho gasto en loteria*, de Guim Camps, en el 2009; *NO et preocupis pel FUTUR, ocupa-te'n*, de Quim Packard y Enric Farrés, en el 2012; *Quiero trabajar*, de Ciprian Homorodean, en el 2013; o, también en el 2013, *The Best Effort*, de Adrian Mellis.

ticulaban sobre ejes como el mundo del trabajo, en general, o la producción artística en forma de bienes y valores materiales e inmateriales, en particular. *Transacció*, con el gesto literal de “tirar el dinero”, podía interpretarse como la devaluación del trabajo que los artistas y otros profesionales podemos sufrir durante nuestra carrera, pero que suele ser más intensa en la fase de inserción en el mercado profesional; *From: annegienvandoorn@gmail.com*, como un acto de desmentir “la funcionalitat i la utilitat com a eina per a la millora dels processos de treball de les tecnologies. La laboriositat del procés de reescriptura posa així en valor l’ús del temps com a força de treball i l’habilitat manual com a part d’aquesta força de treball, com si fos una nova manera de luditisme en un context postindustrial” (Cruz, 2016: 4).

Seguí avanzando por el pasillo. La sala se mantenía deshabitada. Al fondo se proyectaba un vídeo cuyo audio me había acompañado desde que entré en el ático. Me senté frente a este. Se trataba del documental *Llars de creació, de la invisibilitat a la creació col·lectiva*, proyecto que Luca Rullo realizó en la temporada del 2013. El proyecto de Rullo formó parte de una exposición colectiva, en su sentido más tradicional, junto al resto de los proyectos seleccionados en el 2013, que tuvo lugar en la Fundació Antoni Tàpies y que funcionó como “resultado” de la temporada en cuestión, a diferencia de las dinámicas habituales de la Sala. Se llamó *Fuga: variacions sobre una exposició*.⁶

El proyecto *Llars de creació* ofrece un retrato de la situación de grupos de mujeres de la periferia de Barcelona, activas en el tejido asociativo y vecinal del barrio del Gornal de L’Hospitalet, de Ripollet y Badalona. Indagando en la lucha por las mejoras de los servicios sociales que tuvieron lugar en las décadas de 1960 y 1970, Rullo recoge sus voces, sus testimonios, a la vez que abre debates en torno a la creatividad, el arte o los límites entre el *hobby* y lo profesional. Para ello, en el vídeo también incluye a profesionales del sector cultural como Mariló Fernández, una de las

⁶ De acuerdo con las resonancias que he compartido hasta ahora, *Fuga* incidía en el hecho de que “toda relación de obras tiene numerosas capas de lectura, en la múltiple capacidad interpretativa del arte y los diferentes recorridos en que un mismo conjunto de obras puede organizarse [de ahí que la exposición fuera concebida] como un territorio de múltiples y simultáneas líneas de fuga” (Escudero, Fernández, Lleó... et al., 2013: 4-5).

fundadoras de LaFundició⁷, con quien coincidí durante mis prácticas en la Tàpies dentro del proyecto *Prototips en codi obert*, en el año 2012. Con este documental, Rullo recuerda aquellos hogares que además funcionan como “llars de creació”, y ensambla una historia polivocal y colaborativa desde las experiencias de estas mujeres trabajadoras dentro de una economía sumergida (sobre todo del sector textil), a la vez que trabajadoras como madres y amas de casa.

Me detuve un momento. Abrí mi bloc de notas. Volví a las preguntas que había formulado frente a la carta de bienvenida. Y me pregunté qué me decía este documental de la dimensión pedagógica del Proyecto Artístico; qué me decía de lo que podía significar, desde un punto de vista pedagógico, trabajar por proyectos en el arte. Se abrió una esfera en cuyo centro brillaba la noción de experiencia. Empezó una lluvia de ideas y una escritura nerviosa. Apunté que este documental me informaba de que el Proyecto Artístico puede ser un método de trabajo organizado en torno al reconocimiento de la experiencia; que el Proyecto Artístico puede funcionar como un dispositivo pedagógico que parte de la experiencia para aprender de forma significativa; que aprender a través de Proyectos Artísticos puede ser aprender desde la experiencia; que aprender desde la experiencia puede producir conocimientos situados y corporeizados.

Volví a casa. Traté de contextualizar y ordenar esta lluvia de ideas. Lo hice en tres focos: una primera aproximación a la noción de Proyecto como forma de organizar los conocimientos escolares, según Hernández

⁷ Actualmente, tanto Pablo, uno de los artistas implicados en esta investigación, como Luca Rullo forman parte de LaFundició. En su Web, se presenta de la siguiente manera: “El trabajo de LaFundició se sitúa en el cruce de las prácticas artísticas y culturales y la educación, entendidas como actividades *controversiales*. Actualmente nuestra principal línea de actuación se fundamenta en procesos colaborativos de continuidad con distintos colectivos, grupos de acción e instituciones. LaFundició es una cooperativa, un medio para regularizar nuestra situación como trabajadorxs dentro de la precarizada esfera cultural y, al mismo tiempo, una forma horizontal de organización, sensible al retorno social de nuestro trabajo, que nos permite tener el control de procesos colectivos de construcción de conocimiento que potencien la capacidad de agencia y el provecho común de todos los individuos implicados. Esto responde a nuestro interés por repensar y redistribuir los modos y los lugares en los que se elaboran y transmiten los saberes y las prácticas culturales, sobre la base de un análisis y concienciación de las relaciones entre estos y el poder”. En: <http://lafundicio.net/que-es-como-funciona/>

y Ventura (2000); la idea de experiencia, según la filosofía pragmatista de Dewey (2004) aplicada a la educación; y el concepto de experiencia corporeizada, volviendo a los posicionamientos de Ellsworth (2005) o Padró (2011).

Me adentré en el primer foco y recuperé *La organización del currículum por proyectos de trabajo. El conocimiento es un caleidoscopio*, que se publicaba por primera vez en 1992. Esta investigación, dirigida por Fernando Hernández y Montserrat Ventura, trata sobre la introducción de los proyectos de trabajo en la Escuela Pompeu Fabra. En la Pompeu Fabra, introducir los proyectos de trabajo como una forma de organizar los conocimientos escolares surge a finales del curso 1983/1984 como respuesta a una doble necesidad por parte del profesorado del ciclo medio: analizar y estudiar la teoría y la práctica de la globalización⁸; y responder a una insatisfacción acerca de cómo se había planteado la organización del currículum por actividades o intereses⁹. Según Hernández y Ventura, los proyectos de trabajo están a medio camino entre la organización del conocimiento por disciplinas¹⁰ y la organización del currículum por

8 La organización de los conocimientos en instituciones educativas departamentalizadas por materias supone un proceso de compartimentación del saber. Esta posición abre los polos de la especialización frente a la interdisciplinariedad. El sentido de la globalización del conocimiento no se limita a las paredes de una escuela: se fija en cómo se relacionan los saberes no tanto en la especificidad de esos saberes, sino en la forma en la que se articulan los saberes individuales con los contenidos de las disciplinas: “El camino del conocimiento supone la búsqueda y profundización de las relaciones que es posible establecer en torno a un tema, relaciones tanto procedimentales como disciplinares; pero también del desarrollo de la capacidad de plantearse problemas, de aprender a utilizar fuentes de información contrapuestas o complementarias y saber que todo punto de llegada constituye en sí mismo un nuevo punto de partida” (Hernández y Ventura, 2000: 37).

9 Desde esta perspectiva, la escuela debe responder, ante todo, a los intereses del alumnado, ayudándole y guiándole a detectar aquellos aspectos que más le interesan de la realidad, en general, y de la suya propia, y así convertirlos en temas de estudio y actividades escolares. En esta tarea, el profesor no presenta los resultados de las investigaciones, como sí haría en la organización del currículum por disciplinas, sino que facilita al alumnado su inmersión y desarrollo en estas investigaciones, resaltando las cualidades intelectuales de esta inmersión. Esta tendencia, que ha sufrido fuertes críticas tanto por las complejas implicaciones organizativas que requiere, como por la cantidad y diversidad de recursos humanos y materiales que necesita, es la base de la “escuela activa”, defensora del aprendizaje por descubrimiento (Agirre, 2005; Hernández y Sancho, 1996).

10 La organización del conocimiento por disciplinas se basa, por un lado, en la idea de departamentalizar el conocimiento en unidades de información debido a la cantidad de cosas que se tienen que aprender; y, por otro, en la fundamentación epistemológica del conocimiento discipli-

actividades o intereses. Este planteamiento se nutre de la perspectiva del conocimiento globalizado y relacional, de ahí que huya de la organización rígida del conocimiento o de la consideración del alumnado como una masa homogénea. Se basa en un aprendizaje significativo, llevando al estudiante a conectar su experiencia (lo que ya conoce) con lo que quiere conocer. Enfatiza el sentido de funcionalidad de lo que quiere conocer. Trabaja a favor de la memorización comprensiva de la información, frente a la acumulativa o mecanizada. Promueve la autoconciencia y autonomía del estudiante respecto a su proceso de aprendizaje. Le lleva a asumir el tema de investigación como algo propio, dando “un significado personal a conocimientos provenientes de diferentes campos especializados [con los que] entender la realidad circundante” (Hernández y Sancho, 1996: 116). Le invita a implicar a otras personas para explorar el tema de interés, performatizando el aprender como un acto comunicativo. Recuerda a los estudiantes que ellos también son responsables en su proceso de aprendizaje.

La aproximación de Hernández y Ventura a una enseñanza y aprendizaje a través de los proyectos de trabajo, haciendo puente con el segundo foco, está íntimamente relacionada con el pensamiento de John Dewey; concretamente, con su insistencia en conectar el mundo del aula con el exterior, y con su consideración de lo pedagógico como experiencia (Padró, 2011). Para Dewey, la experiencia es el conjunto de interacciones sociales del individuo con el contexto, quedando ambos condicionados por la presencia y las condiciones de cada uno de ellos: el individuo es modificado por el contexto, y el contexto es modificado por el individuo. La experiencia deweyana se articula sobre el principio de continuidad y el de interacción. Desde la categoría de continuidad, la educación se concibe como un proceso en el que los individuos nos desarrollamos en todas las dimensiones de nuestra vida, y somos capaces de adaptarnos a los cambios y a las transformaciones que nos suceden. Además, “si una experiencia provoca curiosidad, fortalece la iniciativa y crea deseos y propósitos que

nar, “que se apoya en la concepción decimonónica de que la realidad objetiva tiene una estructura lógica que puede conocerse tal como está establecida por las disciplinas científicas” (Hernández y Sancho, 1996: 105).

son lo suficientemente intensos para elevar a una persona sobre puntos muertos en el futuro, la continuidad actúa de un modo muy diferente” (Dewey, 2004: 87). Desde el principio de interacción, la educación se entiende como un evento social; como un acontecimiento dialógico y significativo entre los sujetos y sus entornos; entre las condiciones objetivas y las internas que, juntas, determinan las realidades en las que vivimos y sobre las que nos configuramos como sujetos sociales (Sáenz, 2004). La unión de ambas categorías significan y dan valor a la experiencia que, según Dewey, es una fuerza en movimiento que solo puede juzgarse en función de hacia dónde se mueva, de ahí que, como señalaban Hernández y Ventura de forma similar, la misión del educador consista en acompañar al estudiante en la dirección en la que marcha su experiencia, y guiarle si fuera necesario. En actuar como un facilitador y, a veces, como un alumno más que invita a los estudiantes a salir de la pasividad de una educación centrada en la transmisión del conocimiento unidireccional del maestro al aprendiz y organizado en cajas departamentalizadas.¹¹

11 Es importante recordar que la filosofía pragmatista de Dewey respondía al carácter estático de los fines de la educación tradicional, así como al concepto de educar para el futuro, al aislamiento social y cultural de los alumnos y las instituciones. También, a los contenidos y métodos que obvian las subjetividades de los estudiantes, sus características individuales, impulsos, deseos o propósitos. Siguiendo a Sáenz (2004), a finales del siglo XIX y principios del XX, la educación estadounidense estaba marcada por diversas líneas de pensamiento: la “disciplina mental”, los “eficientistas”, los “humanistas” y los “desarrollistas”. Los defensores de la disciplina mental concebían la mente como un músculo, de ahí que el régimen escolar se basara en la repetición de ejercicios mecánicos y de memorización para ejercitarla como tal. Por otro lado, los eficientistas creían que los *test* de inteligencia y aptitud permitían predecir la idoneidad profesional de un niño o niña en el futuro, también según su herencia genética; de acuerdo a ello, la escuela debía formar a los alumnos según dicha idoneidad con el fin de alcanzar la máxima productividad posible. Por otro lado, los humanistas y los desarrollistas se incluían como propuestas para la reforma del campo educativo, aunque con objetivos y procedimientos opuestos: “Para los humanistas, la Pedagogía debía centrarse en el currículo y su presentación de la tradición histórica de la civilización occidental; concebían el papel del plan de estudios y del maestro como el de *dirección* de los alumnos. Por su parte, los desarrollistas consideraban que de los datos de las investigaciones científicas sobre la infancia se podían hacer interferencias directas sobre cómo se educa. Consideraban, de otra parte, que las escuelas existentes ignoraban las necesidades fundamentales de los niños hacia la actividad al imponerles un plan de estudios que iba en contra de sus tendencias y preferencias naturales” (Sáenz, 2004: 29). En *Experiencia y educación*, Dewey agrupa bajo la etiqueta de “tradicionales” o “conversadores” a los defensores de la disciplina mental y a los humanistas, y bajo la de “progresista” a los desarrollistas y otras tendencias similares. Sin embargo, pese a incluirse dentro del grupo de

Como reconocía en el devenir pedagógico del proyecto de Rullo, interpretaba que el sentido del discurso del documental se construía desde esta aproximación a la experiencia, que podía partir de un interés particular en cartografiar estas voces femeninas, y que se acababa corporeizando al entrar en contacto con el *background*, los testimonios y las subjetividades de estas mujeres del extrarradio de Barcelona. Desde Dewey, podría decirse que la experiencia de Rullo se convirtió en una experiencia educativa en el momento en el que hizo de su interés inicial una oportunidad para aprender, concibiendo el *self* (el suyo y el de estas mujeres) como una sucesión de experiencias corporeizadas. Al caso de mencionar la noción de experiencia corporeizada, entro en el tercer foco que me ayudó a ordenar aquella lluvia de ideas y escritura nerviosa.

Explica Padró, a partir de autoras como Braidotti (2004), que la experiencia es uno de los conceptos centrales de las teorías feministas; en concreto, como reflejaba *Llars de creació*, la experiencia social de las mujeres en la vida real (Padró, 2011). También explica cómo la noción de experiencia en Ellsworth, como en Dewey y en el nuevo pragmatismo, se despliega y toma sentido en el movimiento, la experimentación, el cambio, el devenir, el contacto, el encuentro, lo indeterminado o lo inesperado. Esta toma sentido en la variabilidad que se produce al estar encarnada de una forma diferente por cada sujeto, dando lugar a esa sucesión de experiencias corporeizadas, entendidas como cuerpos de conocimiento únicos y particulares. De acuerdo con Padró, “si nos preocupamos de la experiencia del

los progresistas, Dewey también critica esta tendencia pedagógica. Le critica caer en dualismos, quedarse en el plano de los principios abstractos sin ofrecer soluciones prácticas alternativas u organizar su propuesta por contraposición a la de los tradicionalistas. También, su desconocimiento del contexto y sus condicionantes, así como de su forma de entender la libertad: “Para Dewey los progresistas tenían una concepción errada de la libertad al centrarse exclusivamente en la libertad de movimientos. Igualmente, estarían equivocados al equiparar la libertad simplemente con la realización inmediata de los impulsos. El error central de los progresistas residiría, entonces, en concebir la libertad como un fin en sí mismo” (Sáenz, 2004: 36). Ante esta situación –ante el debate de qué factores deben primar en una experiencia educativa, si los objetivos o los subjetivos –la propuesta de Dewey es pensar la educación como interacción, en la que se tienen en cuenta ambos factores. Así, “una experiencia es educativa en la medida en que es *social*, esto es, en tanto se reconoce que hace parte de una *situación* específica y se intensifican las interacciones del alumno con el medio y con los demás” (Sáenz, 2004: 40).

conocimiento mientras lo utilizamos, estamos teniendo en cuenta nuestra corporeidad, nuestra materialidad y nuestra experiencia incorporada (*vi-vida en un cuerpo*), más allá de la experiencia como racionalidad, como *logos* o como algo preexistente a nosotros mismos” (Padró, 2011: 68).

Tras estas derivas me quedé en silencio. A través de ellas, entendí que el Proyecto Artístico puede operar como un espacio crítico en potencia en el que aprender desde acontecimientos únicos y situados, en el que corporeizar la experiencia y en el que convertir una experiencia en una experiencia educativa. Reinicié la marcha.

PASILLO 2: DE COM LA LÍNIA ES VA FER RECTA

A lo largo de la pared, se prolongaba un gran póster mural compuesto de conversaciones organizadas en secciones y grupos de texto de extensiones diversas. Los bloques de texto se enmarcaban en masas de color (rojo, amarillo y azul) de perfiles irregulares y cierta transparencia. Las zonas en las que estas masas de color se superponían creaban nuevos tonos. Cada color correspondía al grupo de personas que habían mantenido la conversación en cuestión, aunque no se indicaba a quién correspondía cada entrada en el diálogo. Entre las columnas de texto, había frases y palabras en mayúscula rodeadas de un círculo. Algunas de estas se conectaban a los bloques de texto mediante líneas, como si alguien hubiera estado haciendo una lectura profunda de los mismos; investigando a través los mismos. Entre estas frases y palabras leía: “El regalo del arte a la investigación”, “Encuerpados”, “Olvido necesario”, “Momias”, “Decir es hacer”... Recordando la carta de bienvenida que había dejado atrás, situé este póster en el discurso de la exposición dedicado a reflexionar en torno a la investigación artística, una de las claves que explican las preocupaciones del arte contemporáneo en Cataluña de los últimos diez años. Retrocedí al inicio del póster y lo leí detenidamente. Tomé algunas fotos.

Estos diálogos conformaban la obra *De com la línia es va fer recta*, un trabajo polifónico comisariado por Ingrid Blanco y Antonio Gagliano, datado en el 2016, a partir de conversaciones con Joan Bennassar, David Bestué, Eulàlia Rovira, Adrian Schindler, Marc Navarro, Amanda Cuesta, Anna Dot, Ariadna Guiteras, Lucía Egaña y Jordi Ferreiro. Estas conversaciones partieron de tres proyectos incluidos en *Segueixi els rastres com si fos miop: Zen Fascist*, de Ariadna Guiteras; *Futuro Memories*, de Joan Bennassar; y *Per què tallar?*, de Marc Navarro. Desde estos, en este póster se hablaba de investigación; de sus procesos; del rigor; de cómo esta se configura como una búsqueda permanente; de la frustración asociada a la misma, al buscar y no encontrar resultados (a corto plazo); de la sorpresa al encontrar resultados que no se buscan, y que pueden ser más interesantes

que los que se perseguían en un principio. Hablaban de las distinciones entre teoría y práctica, del papel del texto como suplemento o de la pesadez que puede acarrear la escritura e investigación académicas. Muchos de estos temas, abiertos en la Deriva 1 y concentrados en la Deriva 4, también habían sido recurrentes en las conversaciones que mantuve con Joan, Harley, Pablo, Irene, Marta y Daniel

El fascículo correspondiente a este póster comenzaba refiriéndose al antropólogo Tim Ingold, entre cuyas investigaciones se encuentra la dedicada a la historia de las líneas (Ingold, 2015). En este texto, Blanco y Gagliano explican la distinción que Ingold propone entre los trazos y los conectores: “Els traços estan històricament relacionats amb el dinamisme i la improvisació: representen el moviment pur. Els connectors, en canvi, són estàtics, enllacen un conjunt de punts ordenats” (Blanco y Gagliano, 2016: 3). Metafóricamente, los trazos tienen que ver con el crecimiento vital, y los conectores con la distribución de mercaderías. “Posats l’un davant de l’altre escenifiquen l’oposició entre deambular i transportar, i evidencien la manera en què la modernitat ha anat bobinant les línies de la vida en una successió de punts damunt d’un mapa” (Blanco y Gagliano, 2016: 3). Con esta metáfora, frente al póster mural y coral, interpreté *De com la línia es va fer recta* como una forma de representación del discurso de Ingold aplicado al proceso de investigar y, en concreto, a la concepción de la investigación artística de la Sala d’Art Jove y de sus proyectos.

Los autores reflexionan en torno a la investigación artística, y recuerdan que la investigación aparecía como una modalidad en el 2008.¹² Señalan que, pese a incorporarse una modalidad específicamente de investigación, la naturaleza investigadora de los proyectos de investigación era indistinguible de la naturaleza investigadora de los proyectos reconocidos en las modalidades de creación, edición o educación. Como ejemplo de esta pretendida dispersión, anotan: “Mentre que la investigació és substancial amb projectes inscrits en altres modalitats (com ara, edició o

12 Desde el 2009 hasta julio del 2016, en la Sala d’Art Jove se han producido quince proyectos de investigación, dos de los cuales aún estaban en desarrollo en el momento de la exposición en el Arts Santa Mònica.

educació), molts projectes d'investigació són formalitzats com a projectes de creació, cosa que els fa pràcticament indiscernibles en sala” (Blanco y Gagliano, 2016: 5). A partir del pensamiento de Ingold, Blanco y Gagliano argumentan que la investigación en la Sala, como la investigación que emana en el proceso de construcción de aquel póster mural, se sitúa en un espacio de exploración dialógico que va más allá de determinadas genealogías construidas desde puntos y conectores: fluye; no entiende de departamentalización; no responde a límites disciplinares ni trata de edificar discursos estancos y universales. Como la experiencia en el feminismo postestructuralista, se produce en acción, en movimiento, en relación, en la parcialidad y en la particularidad.

Viajando a la introducción de este libro, me paré unos instantes y volví a la noción de experiencia, a la que añadí “corporeizada”. Entendí que esta manera de hacer investigación artística, de construir un Proyecto Artístico como *De com la línia es va fer recta*, activa la generación o la implicación de “conocimientos situados”¹³ (Haraway, 1988), cuya especificidad es “avançar *al-llarg-de* i no *sobre* les coses [y articularse] com un conjunt de sabers ondulats, embullats al territori” (Blanco y Gagliano, 2016: 6).

Estaba cómoda buceando entre estos saberes, dejándome llevar.

13 Entre otras cuestiones, en *Situated Knowledges: The Science Question in Feminism and the Privilege of Partial Perspective*, Donna Haraway (1988) reflexiona sobre lo que puede significar un conocimiento situado. Para ello, revisa el término “objetividad”, que le sirve para reclamar una doctrina de “objetividad encarnada” que se ajuste a la naturaleza paradójica y crítica de los proyectos feministas: “I would like a doctrine of embodied objectivity that accommodates paradoxical and critical feminist science projects: Feminist objectivity means quiet simple *situated knowledges*” (Haraway, 1988: 581). Volviendo a la idea de que la mirada está encarnada, construida socialmente y en relaciones de poder, Haraway añade que la objetividad feminista “is about limited location and situated knowledge, not about transcendent and splitting of subject and object. It allows us to become answerable for what we learn how to see” (Haraway, 1988: 583). El conocimiento situado sería entonces el conocimiento que se produce en un contexto y desde puntos de vista situados. De acuerdo con la autora, los cuerpos de conocimiento que se conforman desde la multiplicidad de estos puntos de vista parciales son infinitamente más ricos y críticos que los que se producen desde la generalización. Con todo ello, Haraway apuesta por: “Politics and epistemologies of location, positioning, and situating, where partiality and not universality is the condition of being heard to make rational knowledges claims. These are claims on people’s lives. I am arguing for the view from a body, always a complex, contradictory, structuring, and structured body, versus the view from above, from nowhere, from simplicity” (Haraway, 1988: 589).

Pero temiendo desviarme en exceso, volví al modo pedagógico de direccionalidad que dibujaba, silenciosamente, aquella carta de bienvenida. Y volví a preguntarme qué me decía este mural de la dimensión pedagógica del Proyecto Artístico; qué me decía de lo que podía significar trabajar mediante Proyectos Artísticos, “pedagógicamente” hablando. Distinguí un primer lugar que, a su vez, se bifurcaba o condensaba en dos, con sus correspondientes capas de complejidad. El primero me decía que la dimensión pedagógica del Proyecto Artístico, junto al reconocimiento de la experiencia, comienza en la curiosidad por interrogarse. El segundo, que el Proyecto Artístico opera como un espacio pedagógico de interacciones intersubjetivas en el que el conocimiento se genera de forma crítica y dialógica; y es que configurar conocimientos situados desde perspectivas parciales implica la realización de prácticas dialógicas con las que desarrollar un pensamiento crítico (Haraway, 1988). El tercero, que al hacer del Proyecto Artístico un espacio en el que interrogarnos, podemos hacer del Proyecto Artístico un espacio en el que aprender a aprender de forma crítica, dialógica y corporeizada.

Me embarqué en el primer lugar con el texto *Para enseñar no basta con saber la asignatura* (Hernández y Sancho, 1996), que me ayudó a trasladar parte de la caracterización que los autores realizan de los proyectos de trabajo en la escuela, a una forma de caracterización pedagógica del Proyecto Artístico. Distinguí que en *De com la línia es va fer recta*, como en un proyecto de trabajo, los sujetos partícipes de dicho ejercicio conversacional articulaban su curiosidad por lo desconocido en torno a la formulación de preguntas, en torno a la decisión de interrogarse. Un interrogarse como una inquietud por significar, por dar sentido, por aprender (Ellsworth, 2005). Pero en este ejercicio de dar sentido, de significar y de aprender, el proyecto comisariado por Blanco y Gagliano, como un proyecto de trabajo, no encajonaba el conocimiento en disciplinas, sino que circulaba libremente entre temas y conceptos. No pensaba en términos de especializaciones. Encarnaba los temas de interés en contextos y realidades específicas. Huía del carácter repetitivo, redundante y monofocal que puede predominar en los planteamientos disciplinares (Hernández y Sancho, 1996).

También vi que, en este ejercicio de dar sentido, el proyecto comisionado por Blanco y Gagliano potenciaba el pensamiento crítico; pensamiento que promueve la autorreflexividad, que rechaza la visión absoluta y estática de la realidad, que se abre a la creación de órdenes interpretativos que tratan de cambiar el pensamiento intersubjetivo, que enfatiza en la conciencia humana y en sus formas de mirar (Green, 2005). Siguiendo a Maxine Green a partir de Paulo Freire, este mapa hacía del Proyecto Artístico un espacio que, como el pensamiento crítico, invita a “leer el mundo”, que “no está precedido simplemente por otras lecturas del mundo, sino por una determinada forma de *escribirlo* o *reescribirlo*, es decir, de transformarlo por medio del trabajo práctico y consciente” (Freire y Macedo, cit. Green, 2005: 286). Como he ido diciendo, y próximo a Haraway, el pensamiento crítico que emerge de proyectos como *De com la línia es va fer recta*, se produce en base al diálogo que, como una fuerza constitutiva, actúa como un paso previo para alcanzar y desarrollar la curiosidad (Ellsworth, 2005). Pero un diálogo más próximo al trazo que al conector, volviendo a la metáfora de Ingold. Un diálogo que, de acuerdo con Ellsworth, da cuenta de la discontinuidad, del movimiento y de los aprendizajes producidos en la incompreensión. Diálogos que me llevan al segundo lugar de la ruta, previa parada en esta cita de Green, que refleja algunos de los conocimientos que he encarnado hasta ahora:

Pasar, pues, de las particularidades a conocimientos progresivamente más amplios consiste, en parte, en examinar un número creciente de esas particularidades, en descubrir cada vez más formas de trascender el saber unidimensional en las preguntas y las visiones de los demás. La expansión del diálogo permite, en primer lugar, la constitución paulatina de un espacio intermedio, y en segundo lugar, la creación progresiva de un mundo común regido por las normas. Y es posible incluso que [...] sean cada vez más las personas que hallen placer en mirar de manera distinta el mundo compartido, en varias perspectivas y sentir al mismo tiempo que se amplía su comprensión fundamental de las cosas (Green, 2005: 112).

En *De com la línia es va fer recta*, el interés de sus participantes por dar sentido, por significar y por aprender desde las particularidades se sitúa en el primer plano de la representación. Es decir que, en una lectura superficial, lo que el espectador ve como “obra” es la conversación, que es a la vez el proceso y resultado de la investigación. Por un lado, esta lectura superficial me recuerda que el arte y sus dispositivos ahora pueden vivir y desarrollarse “libremente” más allá de su objetualidad, como trataba en la *Deriva 2*. Pero, por otro, una lectura más profunda de lo que quiere decir esta conversación-como-obra me hace pensar en el Proyecto Artístico como un evento social y polivocal; como un espacio pedagógico de interacciones intersubjetivas en el que se generan conocimientos desde dichas interacciones. Esta nueva lectura me lleva a preguntarme qué formas de diálogo quizá se performatizaran en las conversaciones que componen *De com la línia es va fer recta*, y cómo, según cómo se practique el diálogo, la dimensión pedagógica-dialógica del Proyecto Artístico resulta en distintas maneras (y a veces contradictorias) de dar sentido, de significar y, por lo tanto, de aprender.¹⁴

Siguiendo con el discurso de Ellsworth, el funcionamiento del poder y del posicionamiento social en las relaciones pedagógicas puede ser sutil, delicado o incluso imperceptible. En la pedagogía, como en el cine, el modo de direccionalidad actúa en esta sutileza, situando estas relaciones de poder o de posicionamiento social en capas dominantes a la vez que ocultas. Esta lectura le sirve a la autora para cuestionar otras caras del “diálogo comunicativo”, cuyas reglas “tratan de asegurar que ambos participantes estarán practicando la autorreflexión consciente. Como un modo de direccionalidad estructurada, lo que el diálogo comunicativo busca repetida y urgentemente restablecer es la continuidad del discurso consciente” (Ellsworth, 2005: 101). El diálogo comunicativo busca que la

14 A su vez, deteniéndome en esta dimensión aprovecho para ampliar mi mirada sobre el “dialogismo” como uno de los ejes del modelo trabajo de la Sala, y que, de nuevo, se evidenciaba en el discurso comisarial de *Segueixi els rastres com si fos miop*; una reflexión que realicé en la *Deriva 1*, en el fragmento que giraba en torno a la figura del tutor, y en la que me apoyé en la tesis de Freire acerca del aprendizaje dialógico como clave para promover una práctica pedagógica democrática y reflexiva (Freire, 1970).

comunicación sea exitosa, en el sentido de que, aparentemente, se haya producido una comprensión total y mutua. Ellsworth –que piensa la pedagogía como una paradoja, que concibe la incompreensión y la discontinuidad como oportunidades para aprender, o que incluso se plantea el enseñar como una imposibilidad–, duda de la pretendida continuidad y el control de esta forma de diálogo. Como alternativa, se apoya en Shoshana Felman (1987) y apuesta por un “diálogo analítico”.

[El diálogo analítico] hace uso de la interacción impredecible o incontrolable entre las resistencias inconscientes del profesor y el estudiante por el conocimiento y las pasiones por ignorar (por la ignorancia). El diálogo analítico busca las formas en que lo indirecto de la lectura –la imposibilidad de comprensión– pueda enseñarnos algo, pueda en sí mismo ser instructivo (Ellsworth, 2005: 25).

Yo no estuve en las conversaciones que construyeron *De com la línia es va fer recta* y, en cierta medida, esto limita mi mirada dentro de los márgenes de ese póster mural. Desconozco las partes que se quedaron fuera, cómo estaban sentados los sujetos, qué gestos hacían mientras hablaban o callaban. Pero, a pesar de estas limitaciones, como he ido comentando a lo largo de estas páginas, reconozco en este mapa coral una apertura a la duda, a la discontinuidad, a lo inconcluso, a lo parcial y a lo irresuelto. Reconozco una intención por borrar las barreras entre saberes “expertos” e “inexpertos”, por diluir las posiciones sociales de cada uno. Por corporeizar y situar los cuerpos de conocimiento. Por articularlos de forma democrática. A través de este póster mural, intuyo la apuesta por un aprendizaje dialógico, más analítico que comunicativo, que quizá llevara a estos sujetos a convertir sus experiencias en experiencias educativas (Dewey, 2004). “Quizá les permitiera, incluso, aprender a aprender”, pensé. Desde este pensamiento, me pregunté qué puede significar el Proyecto Artístico como dispositivo con el que aprender a aprender; qué puede posibilitar como tal. Y entré en el tercer lugar de este recorrido.

Como compendio de los lugares que he transitado hasta ahora,

y volviendo a Hernández y Sancho en *Para enseñar no basta con saber la asignatura*,¹⁵ el Proyecto Artístico como dispositivo para aprender a aprender puede significar y posibilitar que los sujetos en devenir pedagógico adquiramos métodos y metodologías de trabajo adaptadas a lo que queremos conocer; que sepamos aplicarlas a cualquier situación; que hagamos significativos los aprendizajes generados en dichas situaciones. En definitiva, que superemos una pedagogía unidireccional basada en la departamentalización del saber, en la transmisión y en la memorización, y que incorporemos una pedagogía en movimiento y en devenir. Que corporeicemos la idea de que, globalizando los conocimientos que nacen en esas curiosidades sobre las que giran nuestros Proyectos Artísticos, y desarrollándolas desde una práctica dialógica, podemos encontrar un sentido personal y crítico a cualquier experiencia de nuestra vida diaria, y convertir estas experiencias no solo en experiencias educativas, como decía Dewey, sino en experiencias pedagógicas. Experiencias que, como tal, se extienden más allá de los muros de una institución educativa.

15 En el tercer capítulo de este libro, llamado *Visiones sobre el aprendizaje y la enseñanza. La búsqueda de un dorado eficaz*, Hernández y Sancho se detienen en la idea del aprender a aprender, empezando con la siguiente cita: “El aprendizaje más importante es aprender a aprender. El conocimiento más importante es el conocimiento de uno mismo mismo (Nisbet y Shucksmith, cit. Hernández y Sancho, 1995: 93). La idea del aprender a aprender, que los autores identifican como una de las principales preocupaciones de la educación escolar, tiene mucho que ver con la metáfora de “El Dorado”, sugerida con el título del capítulo. El Dorado se dibuja como metáfora del problema clave de la educación, que es “garantizar ‘lo que hay que saber’ y ‘la mejor manera de aprenderlo” (Hernández y Sancho, 1996: 81). Explican los autores que, desde los años cincuenta, la preocupación por enseñar de la mejor manera posible ha sido constante, y, con ella, la preocupación porque los estudiantes aprendan y utilicen los conocimientos de forma óptima. Conectando con algunos intereses planteados por Dewey en torno a la experiencia educativa, esta preocupación provocaría una apertura a la investigación en el ámbito del currículum y en torno a los procesos de enseñanza; y se conectaría con las principales inquietudes de la psicología: cómo lo estudiantes aprenden lo que sus profesores les enseñan, cómo lo comprenden y cómo lo hacen significativo.

SALA GRANDE: CAS OBERT

Seguí avanzando por el pasillo. Giré a la derecha, cruzando la puerta que se abría en el ancho muro. Entré en una sala diáfana de techos considerablemente más altos. Las obras –desde vídeos hasta libros, fotografías o esculturas–, se distribuían armoniosamente por el espacio. Empecé a recorrer la sala, siguiendo la pared que me quedaba en mi lado derecho. En esta dirección, me encontré, en primer lugar, con un nuevo fascículo: *Els discursos de l'art emergent*. El texto de este fascículo lo firmaba Alex Brahim, también comisario de esta sección, y en este se englobaban los discursos de Paco Chanivet, Laia Estruch, Mariona Moncunill, Ignasi Prats, Joan Saló o Ariadna Serrahima. A este fascículo le seguía una fotografía de Ignasi Prats, *El món dels vencedors. Porta de sortida del Pazo de Meiràs*, realizada en el 2013; y *Quiero trabajar* de Ciprian Homorodean, también del 2013. Recordaba perfectamente esta propuesta de Homorodean, que había visto en la Tàpies durante la exposición *Fuga: variacions sobre una exposició*.

Similar al montaje de la Tàpies, *Quiero trabajar* invadía una de las esquinas del cubo expositivo, desde el suelo hasta el techo, con trescientos carteles dibujados a mano y fijados a la pared, imitando los anuncios callejeros de quienes buscan empleo. Como apuntaba Cruz en el texto *Obertament antiprofessionals*, con estos carteles el artista se ofrece para realizar cualquier trabajo remunerado para los que está alta o moderadamente capacitado, desde informático hasta artista visual o repartidor. Con estos carteles, Ciprian cuestiona “què vol dir ser artista en tant que treballador” y problematiza el hecho de que “totes les feines, fins i tot les més prestigioses, s’han col·locat a un mateix nivell. [...] L’artista és un pencaire, algú que ven la seva força de treball a canvi de remuneració d’ingressos. Desglamouritza la professió i alguns dels seus tòpics”. Con esta apuesta, Ciprian recuerda que el artista, como cualquier trabajador, forma parte “d’una classe obrera cada cop més precaritzada. I encara més, l’artista descobreix a l’espectador profà el gran secret a crits del món de l’art: n’hi ha molt pocs que visquin exclusivament de la seva activitat artística *sensu stricto*” (Cruz, 2016: 5).

Dejaba la obra de Ciprian detrás y entraba en un nuevo lado del cubo blanco. En este lado, se colocaban algunas de las publicaciones que se habían desarrollado a partir de la convocatoria de edición, entre el 2007 y el 2016.¹⁶ Caminé junto a ellas hasta el final de la pared y me topé con un nuevo fascículo. Lo cogí y hojeé. Era *De Mega Master Creator*. Crucé la sala en diagonal y vi que, sobre este fascículo, rozando el techo, se proyectaba el vídeo homónimo, firmado por Martí Anson, Estel Boada, Enric Farrés, Antoni Hervàs y Quim Packard. En el centro se alzaba una tarima con una televisión y un micrófono, *Per què tallar?*, de Marc Navarro y *El señor de las moscas*, de Ryan Rivadeneyra, que además había sido parte de una *performance* el día de la inauguración, el 19 de julio, pero que no tuve la oportunidad de presenciar. *El señor de las moscas* se presentaba como una sala de proyección a pequeña escala en la que se levantaba una doble pantalla de cine de madera y una especie de “patio de butacas”, también de madera. Me senté en una de sus filas y repasé algunas de las notas que había tomado hasta entonces. Cuando me disponía a ver estos vídeos, me enfoqué en la pared que quedaba detrás de estas pantallas, donde distinguía un gran mapa conceptual. Centré mi atención en este gran mapa. Descansé unos minutos y fui hacia él.

De camino, pasé por *La Maquinista Fiebre del Sábado Noche*, de Efrén Álvarez; un proyecto realizado en el 2007 en el que el artista representa gráficamente el esquema de las relaciones laborales y sociales del Centro Comercial La Maquinista (Cruz, 2016). También, por los rastros de *Zen Fascist*, de Ariadna Guiteras, una *performance* que trata sobre cómo el neoliberalismo se apropia de la cultura *new age*, y que enfatiza “en la immensa difusió que des de fa dècades rep la pràctica del ioga [lanzando] qüestions relatives als sabers somàtics, les coreografies socials, l’educació, la performativitat i el gènere, el benestar com a mercaderia” (Blanco y Ga-

16 Estas eran, por orden en el que las recorrí: *Vallcartografia*, de Emma Casadevall (2015); *Los rechazados*, de Caterina Almirall, Miquel García y Antònia del Río (2014); *Travel Notes*, de Aggtelek (2013); *Epistolario. Ayuda humanitaria*, de Núria Güell (2012); *92 empleadas domésticas*, de Daniela Ortiz (2010); *Pronòstic del temps per al 20 de febrer dels propers 100 anys*, de Daniel Jacoby (2009); *El poder de la convocatoria*, de Mireia C. Saladrigues (2009); o *Tigres de paper*, de Verónica Aguilera, Amanda Cuesta, Rubén Grilo, Mariona Moncunill y Esther Ribot (2007).

gliano, 2016: 5-6). Llegué al mapa. Como eje, se extendía una línea de tiempo que iba del 2005 al 2016. En vertical, y formando nuevas líneas, se distribuían de forma no exhaustiva una serie de acontecimientos, proyectos o colaboraciones que se habían generado en la Sala a partir de la convocatoria de educación. En el fascículo relativo a este *timeline*, se incluía una síntesis del mismo, en la que pude identificar con mayor facilidad los elementos de este mapa. Estos correspondían a: la definición estructural de la Sala d'Art Jove en relación con la educación; los proyectos seleccionados en la modalidad de educación (quince hasta la fecha); otras iniciativas propuestas desde la Sala con carácter educativo; y el trabajo en colaboración con organizaciones externas. La dimensión y cantidad de material de esta representación me resultó sobrecogedora. En varios momentos, deambulé por este mar de información, leyendo aleatoriamente, y algo desconcentrada, algunas de sus entradas. Junto a este, se disponía una mesa de madera y algunos bancos. Volví a sentarme. Observé los elementos que se disponían sobre la mesa. Había cuatro cajas de cartón llenas de documentos numerados y organizados en bolsas de plástico, un monitor con unos auriculares y un mando, y pilas de papeles.

Cada caja tenía un número y una ficha asociada a uno de los proyectos educativos que formaban parte de ese *timeline*.¹⁷ Cada proyecto funcionaba como un “caso abierto”; un caso sobre el que se invitaba al espectador a investigar. Para ello, este podía ayudarse de los archivos que contenía cada caja, así como de los papeles que descansaban sobre la mesa; estos papeles funcionaban como una ficha de trabajo.¹⁸ Todo ello, junto al

17 Estos eran: *Nuestro testigo favorito*, de Daniel García (2009); *Maniobres d'Èvasió*, de Isabel Barios Ibars y Miriam C. Cabeza (2009); *Un turista, un jugador, algú que passeja i un ésser errant*, por Saladestar (2010); y *Converses imaginàries*, un proyecto de Abel Castillo en colaboración con Paola Martínez (2015).

18 Como advertencia, en esta ficha de trabajo se apuntaba: “Esto no es una hoja de sala: si lo lees hasta el final, su lectura te transformará en un investigador privado”. La ficha propone dos modalidades de investigación: 1) elegir los casos e investigarlos según el criterio del investigador; o 2) seguir el itinerario propuesto en la ficha. En el caso de seguir la segunda opción, en la ficha de trabajo cada caso va acompañado de una pregunta a responder por el investigador, además del listado de archivos de cada caso, presentados como indicios o pruebas acerca del desarrollo del proyecto, y que informan sobre cómo se socializaron los resultados o sus posibles continuidades. Por ejemplo, en el caso de *Nuestro testigo favorito*, se preguntaba: “¿Qué negociaciones y cambios se hicieron para

eje cronológico, formaba *Cas obert: trençar la cadena de custòdia*, un trabajo comisariado por Cristian Añó, de Sinapsis, y por José Antonio Delgado, de la plataforma *Col·lectivacions*.

La implicación del espectador que perseguía *Cas obert* era coherente con el mensaje de la carta de bienvenida de la exposición. En este trabajo en torno a las propuestas educativas y de mediación de la Sala, seguía latente la invitación a que saliéramos de la pasividad, a contradecir los relatos oficiales, a dudar de los procesos en los que estos se han construido, a romper la cadena de custodia. Como los comisarios escribían, haciendo una metáfora de los procedimientos policiales o judiciales: “Trençar i qüestionar la cadena de custòdia de les proves és un acte imprescindible per reinterpretar i reobrir el cas Sala d’Art Jove. Precisament la incertesa, la contaminació i el desbordament dels límits permeten que una multiplicitat d’actors, puguin enunciar versions naturalment contradictòries d’interpretació col·lectiva” (Añó y Delgado, 2016: 1). Una vez más, me sentí interpelada. Acepté la invitación de *Cas obert*, pero de otra manera: no seguí las instrucciones que los comisarios habían facilitado para trabajar sobre uno de los cuatro casos extraídos de esa línea de tiempo, sino la misma fórmula que había diseñado para organizar y desarrollar los lugares que he transitado hasta llegar a este punto. Y entonces me pregunté qué me decía *Cas obert: trençar la cadena de custòdia* de la dimensión pedagógica del Proyecto Artístico. Para ello, volví a la Deriva 1 y recuperé cómo opera la educación en la Sala d’Art Jove (dónde se coloca), o qué pedagogías definen su modelo de funcionamiento y su forma de relacionarse con los proyectos que selecciona.

Desde su reformulación en el 2005, la Sala se presentaba como “un dispositiu i estructura d’aprenentatge en què la pràctica artística és un instrument generador de coneixement” (Añó y Delgado, 2016: 2). Con esta forma de repensarse, y dialogante con el denominado giro educativo (Rogoff, 2008), el equipo encargado de la redefinición de la Sala situaría la educación en el centro de su agenda y renovado funcionamiento, como una de las vías en las que se funda su afán por la experimentación. De hecho,

poder poner en marcha el proyecto?”.

su manera de entender y practicar la educación sería uno de los pilares sobre los que sostenerse como una institución en “procés de construcció obert i col·lectiu, com un procés en negociació permanent” (Fontdevila, Sánchez y Vilardell, 2016: 10). Como tal, cabe recordar que la Sala no se limitaría a favorecer la producción de objetos o discursos etiquetados como “artísticos”, sino cualquier manifestación que permitiera a los productores culturales seleccionados –y a los propios gestores o agentes colaboradores–, a generar conocimiento mediante el diálogo entre sus proyectos y la sociedad; es decir, favorecer la producción de proyectos que, independientemente de sus intereses o formatos, pudieran configurarse a partir de su implicación en un contexto sobre el cual pudieran ejercer algún tipo de incidencia y desde el cual pudieran ser incididos.

Como explicaba en la Deriva 1, la educación empezó “evidenciándose” a través de los procesos de tutoría, en los que un agente externo de la sala acompañaba el desarrollo de los proyectos de creación seleccionados, recreando una relación profesor-estudiante, pero sin reproducir aquellas estructuras y relaciones educativas que enfatizan las diferencias entre el experto y el aprendiz. Más adelante, en el 2008, a los procesos de tutoría se sumaba el lanzamiento de la convocatoria de proyectos de educación, junto a las de investigación y edición. Con la incorporación de los procesos de tutoría o la convocatoria de educación, la Sala d’Art Jove seguía trabajando para consolidarse como el dispositivo de aprendizaje que había decidido ser, y que, para más complejidad, también incluiría la colaboración con otras instituciones. Con todo ello, la Sala defendía “la pedagogía com un espai que pot ser propi de l’art, però amb la diferència fonamental que, en lloc de proposar-se com a espai privilegiat d’una pedagogia radical, obre les portes a la col·laboració explícita amb una multiplicitat d’entitats educatives” (Sánchez de Serdio, 2010: 183).¹⁹

¹⁹ La Sala ha trabajado desde su redefinición en colaboración con otros centros de educación artística reglada. Por ejemplo, recuerdo el caso de *Nuestro testigo favorito*, de Daniel García, que fue tutorizado por Aída Sánchez de Serdio, entonces profesora en la Facultad de Bellas Artes de la Universitat de Barcelona, y se desarrolló en el marco de la asignatura *Interpretació de la imatge* en colaboración con Noemí Durán. Otros ejemplos son los talleres de Marcel Plé y Oriol Vilanova en la Escola d’Art de Manresa en el 2010, o la colaboración con la Llotja en torno a los conceptos

De acuerdo con los comisarios de *Cas obert* –cuando se preguntan cómo se investiga en el ámbito de la producción y la investigación cultural, o sobre la atención que la Sala presta a sus procesos de trabajo (Añó y Delgado, 2016)–, la forma en la que la educación opera en la Sala d’Art Jove tiene mucho que ver con los planteamientos de las pedagogías críticas²⁰. Esto puede traducirse en dos importantes apuestas, que a la vez actúan como nuevos lugares desde los que seguir contextualizando las dimensiones pedagógicas de los proyectos que he recorrido hasta ahora (tanto

de “cartografía” y “contexto”, en el año 2012 (colaboración en la que se vio implicada Irene). Este último trabajo estuvo mediado por parte del equipo tutorial (José Antonio Delgado, Rachel Fendler y Judit Vidiella), e implicó tanto a los estudiantes de la escuela como a los artistas seleccionados en la convocatoria.

20 Siguiendo a Cristian Añó y Javier Rodrigo en su entrada *Pedagogías críticas*, dentro de la plataforma *online* de investigación *Pedagogías y redes instituyentes. Plataforma de investigación en prácticas culturales*, al hablar de las pedagogías críticas en plural, estoy subrayando la diversidad de líneas de pensamiento y procedimentales de las pedagogías que pueden tener una raíz o preocupación común con la pedagogía crítica, y que están relacionadas con la diversidad y calidad de preocupaciones que ocupan tanto la labor de los gestores de la Sala, como la diversidad y calidad de los proyectos seleccionados a lo largo de estos diez años. Como apunta Joe L. Kincheloe (2008), la pedagogía crítica consigue notoriedad a nivel internacional con *Pedagogía del oprimido*, de Freire, siendo adaptada su concepción de “pedagogía crítica” por muchos estudiosos tanto de la educación como de otras disciplinas. Según la concepción de Freire, la pedagogía crítica podría funcionar como una rama política de la educación que concibe la enseñanza y el aprendizaje como una esfera para la transformación social y la democracia activa. Coherente a este planteamiento, la escuela actúa como un espacio de producción cultural y para la transformación, haciendo del aprendizaje dialógico la herramienta elemental de dichas relaciones democráticas e igualitarias. Desde esta posición, la cultura y la educación actúan como herramientas para tal transformación social y democracia activa, como decían Añó y Rodrigo en su plataforma *online*. Sigue explicando Kincheloe que, después del *boom* que supuso el trabajo de Freire sobre la práctica pedagógica, la formación del profesorado o el trabajo académico en sociopolítica y educación en el continente americano, en el siglo XXI la pedagogía crítica se encuentra en una encrucijada conceptual que apunta a su entrada en una nueva fase. En *La pedagogía crítica en el siglo XXI: evolucionar para sobrevivir*, el autor reflexiona sobre esta nueva fase, en la que apunta cómo la extensa diversidad metodológica y formas de conocimiento globales desembocan en un amplio cuestionamiento sobre el sentido y las consecuencias de las prácticas educacionales existentes. Algunas de estas preguntas son: “¿Cuál es la relación entre la práctica en las aulas y los asuntos relacionados con la justicia? ¿De qué modo reflejan o subvierten las escuelas las prácticas democráticas y el dominio más amplio en el que se insertan, esto es, la cultura de la democracia? ¿De qué modo operan las escuelas para validar o poner en entredicho las dinámicas de fuerzas de raza, la clase, el género, la orientación sexual, la religión, los asuntos indígenas o aborígenes, los aspectos relacionados con las capacidades físicas, etc.? ¿Cuál es el papel de tales procesos en diversos entornos educativos situados en distintos dominios sociales, culturales y económicos?” (Kincheloe, 2008: 30).

en *Segueixi els rastres com si fos miop*, como en los proyectos de Daniel, Marta, Harley, Pablo, Joan e Irene). La primera apuesta, que dibuja distintas versiones de lo pedagógico, consiste en promover marcos de acción que favorecen: una pedagogía para la libertad en contra de una educación bancaria (Freire, 1977); una pedagogía entendida como proceso en el que se problematizan las relaciones de poder y las formas de producción de conocimiento en una relación pedagógica (McLaren, 1997); una pedagogía que parte de experiencias y subjetividades situadas y construidas en contextos determinados por las diferencias sociales, raciales o de género (Ellsworth, 2005; Padró, 2011); o una pedagogía que lucha en contra de la construcción e incorporación del conocimiento desde una transmisión unidireccional arriba-abajo, y a favor de la creación de conocimiento propio, crítico y significativo (Acaso, 2009).

La segunda apuesta, inseparable de la primera, resultó del *feedback* de Fernando de aquella tarde del 19 de julio en la Laie, cuando trataba de ayudarme a encontrar nuevos caminos para replantear el capítulo que acabábamos de descartar. Esta segunda apuesta consiste en pensar lo pedagógico desde lugares algo impropios, como decía Ellsworth (2005). En eliminar las barreras entre lo “propiamente artístico” y lo “propiamente educativo”. En pensar lo pedagógico como una práctica cultural. Como explicaba Javier Rodrigo, “las políticas culturales y las políticas educativas están más cercanas y relacionadas que nunca [de ahí que la pedagogía suponga] una condición nueva para producir y construir críticamente la cultura” (Rodrigo, 2011: 1). Muy cerca del discurso de Henry A. Giroux (2010), esta segunda apuesta consiste en entender la educación como una práctica moral y política que se sitúa fuera de la escuela; en entender la pedagogía como una forma de política cultural, así como una forma de producción cultural. En palabras del autor:

Engaging pedagogy as a form of cultural politics requires an analysis of the production and representation of meaning and how these practices and the practices they provoke are implicated in the dynamics of social power. Pedagogy as a form of cultural politics rai-

ses the issue of how education might be understood as a moral and political practice that takes place in a variety sites outside of schools. Pedagogy as defined here is fundamentally concerned with the relations between politics, subjectivities, and cultural and material production. As a form of cultural production, pedagogy is implicated in the construction and organization of knowledge, desires, emotional investments, values, and social practices (Giroux, 2010: 63).

Delante de esta línea de tiempo, empezaba a comprender que esta segunda apuesta consiste en llevar lo pedagógico más allá de lo educativo, en colocar la pedagogía fuera de los saberes relacionados con las ciencias de la educación, como me decía Fernando. Una apuesta a través de la cual el arte y sus artefactos pasan a definirse como dispositivos pedagógicos en sí mismos. El Proyecto Artístico, que está entre estos artefactos, funcionaría entonces como una conversación cultural; como un dispositivo en el que se diseñan y articulan tales conversaciones. Acorde a estos planteamientos, me inclinaba a pensar que la dimensión pedagógica del Proyecto Artístico no comienza exclusivamente en la experiencia, en la voz o en la curiosidad del investigador, como he defendido un poco antes. Esta comienza cuando se asume la práctica artística como una práctica pedagógica, y la práctica pedagógica-artística como una práctica social y cultural. A partir de todo ello, y más recientemente con mi aproximación a Giroux, la cuestión que se abría desde ese mapa conceptual era pensar el sentido del Proyecto Artístico en tanto que herramienta pedagógica de incisión en la sociedad, y las paradojas de esta incisión en una “ciudad por proyectos”, dentro del tercer espíritu del capitalismo (Boltanski y Chiapello, 2002).

PASILLO 3: DE CAMINO A LA SALIDA

Habían pasado dos horas desde que entré por segunda vez en esa sala de exposiciones, en el Arts Santa Mònica. A diferencia del ambiente gélido de la Laie, el aire acondicionado del ático en el que se ubicaba *Segueixi els rastres com si fos miop* no funcionaba, y era agosto. De camino a la salida, me adentré en el que parecía el último espacio contenedor de proyectos, en un tercer pasillo. Las ideas de Giroux, y las sugerencias de Fernando de nuestra última conversación, eran un zumbido en mis oídos; el gran mapa de *Cas obert*, una imagen indeleble en mi mente. Seguí avanzando.

A la izquierda, colgaba de la pared una imagen encabezada con el siguiente mensaje: “Barcelona 2074: cuando apenas queda esperanza, ¿cuál es la salida?”. La imagen era apocalíptica, a la vez que irónica y crítica. Estaba cargada de humor negro. Los elementos que componían este montaje fotográfico eran fácilmente identificables. A la izquierda se levantaba uno de los edificios característicos de la Plaza de Cataluña: aquel sobre el que descansa el logo de BBVA, pero que, en esta imagen, se había sustituido por el ojo de Sauron, encarnado en fuego. A la derecha se alzaba el edificio de El Corte Inglés, también de la Plaza de Cataluña, del cual emanaba una lluvia de rayos verdes. En este escenario, el cielo era oscuro. Tormentoso. En el pie de la imagen, se abrían unas nubes, que quedaban tras una paloma descansando sobre la Tierra. Detrás de esta paloma, un haz de luz dejaba al animal en un dramático claroscuro. En la parte inferior de la imagen, sobre la paloma que parecía ser la dueña de la Tierra, se abría el título *Alternativa X*, que daba nombre al proyecto, desarrollado por Paco Chanivet en la temporada del 2010/2011.

Alternativa X se desplegaba por el pasillo como una instalación multidisciplinar, formada de pequeñas instalaciones. Esta contaba con un primer vídeo situado dentro de un marco floral y encabezado por un poema en lengua negra, creada por Tolkien. En este vídeo, la Plaza de Cataluña pasaba a ser la “Plaza de Mordor”, donde el ojo de Sauron coronaba el edificio del BBVA y vigilaba a los ciudadanos haciendo uso de su superior-

ridad física y moral, como se advertía en la imagen que abría la instalación. Junto a este, se disponía un banco para la oración frente a una cruz cristiana de metal de la que salían finas y punzantes puntas. A la cruz le seguía un nuevo vídeo llamado *Repetidor de aurora activa de El Corte Inglés*, que también aparecía en la imagen de bienvenida, enmarcado en una corona de vegetación seca y acompañado de una inscripción con las iniciales “LCU” (Liga de Comercios Unidos). Detrás, frente a las columnas que separaban el pasillo de la sala grande, se amontonaban pequeños paquetes de comida para pájaros. Estas columnas se forraban de carteles de fondo negro y tipografía blanca, y lanzaban mensajes como “Alimenta el futuro” o “Aquel que es invocado”. La comida de pájaros y estos carteles conformaban la obra *El alimento de los dioses*.

En el fascículo *Els discursos de l'art emergent* se hacía una breve reseña de esta instalación, explicando que en *Alternativa X* cada pieza funciona como elemento de un futuro distópico, como un ejercicio de ficción histórica en el que el declive de nuestro sistema acaba en una catástrofe total (Brahim, 2016). Fui a la Web de Paco a por más información de este escenario dantesco. Y leí:

Alternativa X viene conformada por tres partes que se corresponden con tres de los mayores poderes hegemónicos: la religión, el poder económico y el avance de la ciencia. [...] Bajo diferentes formatos crea un universo paralelo a la sociedad validado por la ciencia ficción, la miscelánea de la red y el cajón de sastre de lo esotérico, que le sirve para, de una manera a medio camino entre la socarronería y la crítica, presentar la lectura que él tiene de la realidad actual.²¹

21 Este fragmento extraído de la Web de Paco Chanivet lo firma Ane Agirre, que escribe a raíz de la exposición colectiva en la que se expuso *Alternativa X*, en el marco de la temporada 2010/2011 de la Sala d'Art Jove, llamada *El lloc dels fets*. Para más información sobre este proyecto, puede visitarse la página Web de Chanivet (<http://www.pacochanivet.com/alternativa-x.html>) o también la reseña sobre *El lloc dels fets* de Sonia Fernández Pan (<http://esnorquel.es/el-lloc-dels-fets-escenas-de-un-crimen-en-la-sala-dart-jove>).

Bebiendo de las teorías apocalípticas o las teorías de la conspiración, la lectura que Chanivet dibujaba sobre la realidad actual, aunque en clave de ciencia ficción, se anticipaba como un futuro posible; un futuro en el que el consumismo se convierte en una necesidad biológica o las grandes multinacionales controlan el clima con finalidades comerciales. Encontré ciertas analogías con el texto *Neoliberalism, Pedagogy, and Cultural Politics. Beyond the Theatre of Cruelty* (Giroux, 2010), que he mencionado unas páginas atrás.

El futuro ficticio que dibuja Paco no dista demasiado del presente real que escenifica Giroux. En el presente de Giroux, el neoliberalismo es una de las fuerzas de trabajo antidemocráticas más efectivas de la actualidad. Es un ataque a la democracia, a las instituciones y a los bienes públicos. Es una ideología que subordina el arte de las políticas democráticas a las leyes rapaces del mercado. El neoliberalismo produce esferas públicas militarizadas, desigualdad económica, relaciones de poder perversas, sistemas políticos corruptos y exclusiones rígidas a la ciudadanía y a su participación cívica. El neoliberalismo es el escenario de un “teatro de la crueldad”, y también “a political project of governing and persuasion intent on producing new forms of subjectivity and particular modes of conduct” (Giroux, 2010: 51). Pero el neoliberalismo no es solo una teoría económica, sino que, desde que circula y se expande por cada rincón de la política y la vida diaria, actúa como una política cultural, como una pedagogía pública comúnmente aceptada. En palabras del autor:

Neoliberalism represents one such system of cruelty, a political and cultural system that is reproduced daily through a regime of commonsense and a narrow notion of political rationality that “reaches from the soul of the citizen-subject to educational policy to practices of empire”. What is new about neoliberalism in a post-9/11 world is that it has become normalized, serving as a powerful pedagogical force that shapes our lives, memories, and daily experiences, while attempting to erase everything critical and emancipatory about history, justice, solidarity, freedom, and democracy itself (Giroux, 2010: 51).

El neoliberalismo debe tratarse, además de como una teoría económica, como una pedagogía pública y política cultural poderosa, nos dice Giroux. De ahí que se queje de que las lecturas que se hacen de esta ideología sean principalmente de orientación económica. Según el autor, al simplificar la lectura del neoliberalismo desde la economía, se eluden cuestiones planteadas desde las políticas culturales o los movimientos sociales; políticas y movimientos que ofrecen nuevas miradas sobre el despliegue cultural del poder que el neoliberalismo performativiza, y que dan cuenta de cómo se podría actuar para corregir el teatro de la crueldad resultante. En la línea de este discurso, el autor reclama la necesidad de nuevas políticas que:

Takes material relations of power seriously but also calls for expanding its theoretical reach by recognizing culture as a central site in the production and struggle over power, broadening the sphere and range of experiences constituting the political, if not agency itself, and opening up new locations of resistance, struggle, alignments, experiences, and possibilities inscribed in the material contexts of every day life (Giroux, 2010: 50).

Junto al proyecto de Paco Chaniyet, los de Luca Rullo, Ariadna Guiteras, Ciprian Homorodean, Efrén Álvarez o Annegien van Doorn son ejemplos de cómo pueden construirse distintas versiones y visiones del neoliberalismo desde las prácticas artísticas, pedagógicas y/o culturales.

Giroux hace un llamamiento a la necesidad de nuevas políticas que luchen en contra del neoliberalismo, y propone las políticas culturales y esta pedagogía redimensionada como lugares desde los que luchar (sobre todo desde que la educación se ha convertido en un negocio). Se apoya en Susan Buck-Morss (2003) para aclarar que su posición no consiste en rechazar las cuestiones económicas del neoliberalismo, sino en complementarlas con las políticas culturales que conectan el poder simbólico y sus prácticas pedagógicas con las relaciones materiales de poder. Giroux considera que la principal tarea de quienes creen en una democracia inclusiva es la utilización de la teoría para repensar el lenguaje y las posibilidades de

la política. Esta tarea, como una forma de imaginar futuros más allá del neoliberalismo —y no necesariamente apocalípticos, como el que dibujaba Paco—, incluye nuevas políticas con las que replantear las relaciones entre la cultura y la pedagogía.

Desde este replanteamiento, Giroux hace su llamamiento. Nos motiva a ser críticos, reflexivos y autónomos. Como educadores y trabajadores culturales, nos anima a teorizar una noción de pedagogía que dé cuenta de cómo la fuerza educativa de la cultura se ha construido bajo la fuerza del neoliberalismo, en sus relaciones de poder, y en las diferencias raciales, de clase o de género. Nos anima a comprender la pedagogía como una forma de política cultural, como decía al caso de la sugerencia de Fernando de pensar la pedagogía más allá de la educación. Nos invita a reconocer los conflictos de la cultura, el poder o la política como cuestiones pedagógicas, comprendiendo la educación como un proyecto para la democracia. Y es que, “if neoliberalism is to be challenged as a new mode of governmentality, it will have to be engaged as both a form of cultural politics and a pedagogical force, and not merely as a political and economic theory or mode of common sense or rationality” (Giroux, 2010: 64). Giroux nos invita a desarrollar un nuevo lenguaje que desestabilice el discurso neoliberal; nos invita a desarrollar una pedagogía que, como la pedagogía crítica, “has the potential to turn theory into a resource and reveal how power deploys culture and how culture produces power” (Giroux, 2010: 65). Quizá, dándonos cuenta de todo esto y aceptando estas invitaciones, como educadores, académicos o productores culturales podamos encontrar lugares comunes para proponer acciones disruptivas o transformadoras. Es decir, para incidir en la realidad, ya sea con nuestros proyectos educativos, Proyectos Artísticos, artículos académicos o nuestras tesis doctorales.

Me paré una vez más frente al vídeo de El Corte Inglés. Encontré nuevos sentidos y conecté de otras formas los pensamientos que había ido corporeizando desde que entré en aquella sala de exposiciones, y más recientemente desde mi paso por *Cas obert: trençar la cadena de custòdia*. Pensé que si proyectos como *Alternativa X* funcionan como una conversación cultural que desplazan lo pedagógico fuera de lo educativo, y que

en este desplazamiento la práctica pedagógica y artística se concibe como una práctica social y cultural, un nuevo sentido pedagógico del Proyecto Artístico podría ser el de operar como método con el que articular tales prácticas culturales; como artefacto desde el que proponer esas acciones disruptivas y transformadoras que problematicen (o incluso eviten) realidades apocalípticas como las que ficcionaliza Chanivet. Y retrocedí en el espacio y en el tiempo. Volví a mis conversaciones con Marta, cuando colocaba el Proyecto Artístico en el marco del capitalismo flexible. Volví a Boltanski y Chiapello, cuando se referían al proyecto como el mecanismo con el que generar encuentros y conexiones en la retícula rizomática de la “ciudad por proyectos”, dentro del tercer espíritu del capitalismo (Boltanski y Chiapello, 2002). Volví a cómo este capitalismo flexible afecta a la subjetividad de los trabajadores (Sennett, 2007). Volví a cómo este escenario moldea los sistemas de producción cultural en torno a productos inmateriales (Lazzarato y Negri, 2001) o fábricas del arte transparentes y postfordistas (Comeron, 2007). Volví a la línea de la exposición que trataba la cuestión de la producción y la economía del arte (Brahim, 2016).

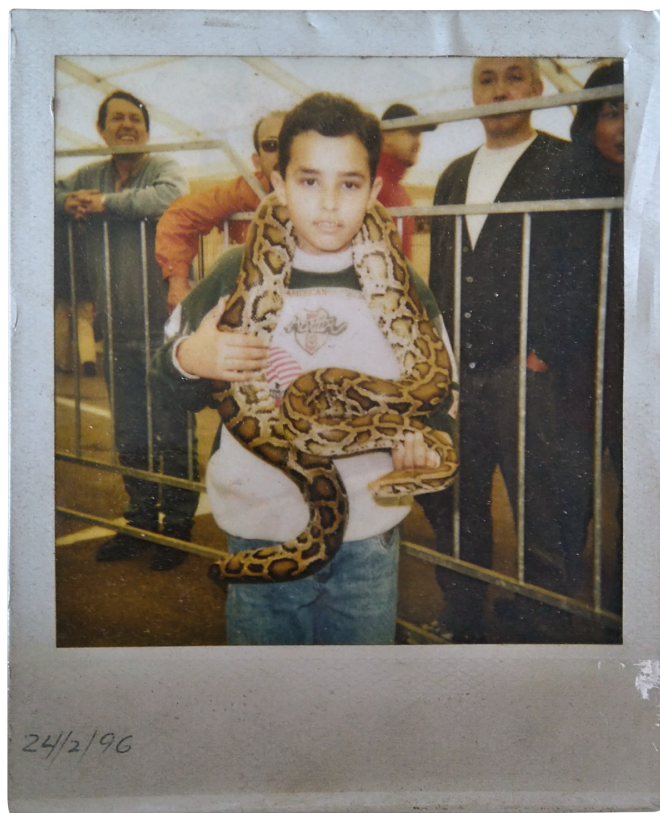
En retroceso, pensé en lo paradójico de este escenario. Pensé que el Proyecto Artístico es un producto capitalista, postfordista y/o neoliberal, a la vez que es un espacio en el que se lucha contra estos productos y sistemas de producción capitalistas, postfordistas y/o neoliberales. La paradoja viene porque luchando en contra de estos modelos y sistemas de producción, estamos reproduciéndolos o instaurándolos todavía más, si cabe. Y recordé una de las preguntas que Chanivet proponía en *Alternativa X*, en una supuesta Barcelona del 2074: “Cuando apenas queda esperanza, ¿cuál es la salida?”.

A través de mis gafas, veo salidas más allá del exilio; veo salidas que desdibujan fronteras sin quemar puentes (Braidotti, 2000). Estas salidas podrían ser las que se encuentran en las grietas o en los “errores” del sistema; en los espacios intermedios que permiten formas de pensamiento y acciones deconstructoras-reconstructoras, y desde las que podemos activar los cambios y las transformaciones que queramos imaginar. Es decir, que hay salidas que no nos obligan a salirnos del sistema, sino que nos per-

miten luchar desde dentro, aprovechando las herramientas que este nos ofrece. Herramientas que, como el Proyecto Artístico, nos permiten crear nuevos modos de pensamiento crítico, de forma rizomática y fractal, de manera transdisciplinar, sin jerarquizar, evitando maximalismos, abriendo puntos de fuga, aceptando los finales abiertos, dándonos cuenta de cómo nos construimos con cada conocimiento que encarnamos o desencarnamos, dando cuenta de la relación entre los sujetos y el espacio en el proceso de generación de culturas, conocimientos y subjetividades particulares. En definitiva, herramientas que nos permiten interrogarnos sobre la realidad en la que nos desplazamos y afectarla. Inspirada en autoras postcualitativas como Patti Lather (2013), todo ello me lleva a preguntarme cómo podríamos utilizar el Proyecto Artístico como herramienta para combatir dentro y contra el sistema, cómo podríamos seguir realizando nuestros Proyectos sin repetir los patrones contra los que estamos luchando, cómo sería la praxis del Proyecto Artístico pensado como una investigación postcualitativa, cómo se constituiría esta praxis en tanto que dispositivo pedagógico de resistencia, o cómo dialogaría con las fricciones que esta praxis traería consigo.

Reanudé la marcha buscando la salida. En medio del pasillo, se esparcía por el suelo lo que quedaba de la instalación *Godzilla*, de Mariona Moncunill; restos que, antes de su destrucción, reproducían la misma sala de exposición y que, por su colocación, hacía que los visitantes la pisaran o esquivaran, manteniéndola intacta, destruyéndola o deconstruyéndola. Por mi parte, coherente con las gafas con las que había mirado la exposición, pasé por encima, pero no como un gesto de romper la institución, sino para crear nuevas formas y versiones de la misma. Bajé las escaleras y salí a la calle. Todavía lucía el sol y el calor era menos sofocante de lo que me imaginaba. Esquivé la ola de turistas que seguía minando la Rambla de las Flores y me perdí por las calles del Raval. Llegué a casa y abrí el ordenador. Había encontrado el lugar desde el que replantear este relato. Empecé a escribirlo.

De qué hablamos cuando hablamos de Proyecto Artístico



Pablo (Málaga, 1986)

“Como se ha mencionado en el currículum resido en Barcelona desde hace poco tiempo. La primera experimentación en torno al flamenco que coordiné el año pasado junto mis compañeros María García y Jose Daniel Campos fue la última actividad de FAAQ. Esta nueva edición en Barcelona podría ser algo así como el presente: un acontecimiento sin espesor pero con la virtud de unir el pasado y el porvenir. Tras una trayectoria en la que las individualidades se ocultaban tras los nombres colectivos afronto una etapa en la que deseo seguir realizando proyectos culturales, abordándolos siempre en agenciamiento y codependencia con otros sujetos y colectivos, pero esta vez hablando solo desde el nombre propio. Se trata sólo de un cambio de escala, pero el sujeto (al igual que los nombres colectivos) ‘es un lugar determinado, pero vacío’ (Foucault, 1991) dispuesto a ser llenado. Y ya puestos a llenarlo mejor hacerlo con cosas que nos llenen”.

Statement que Pablo incluyó en su proyecto para la convocatoria
Sala d'Art Jove 2014

**CODA.
POR QUÉ
ESTA TESIS
NO TIENE UN
FINAL**

Esta historia no tiene un final. Tiene muchos finales. Esta historia no tiene un relato conclusivo. Sus conclusiones se dispersan, a la deriva, junto con sus finales. Esto se debe a una huída y a una apuesta, coherentes con el pensamiento nómada y con una metodología interdisciplinar, fractal y rizomática¹: por un lado, porque huyo de la idea de “historia” como decurso unitario de acontecimientos que avanzan hacia un fin; y, por otro, porque apuesto por la legitimidad de la obra en proceso. Comienzo por la huída.

Cuando hablo de “historia” me refiero a “indagación” (Ricoeur, 1999). Es decir, a la problematización de un tema de interés basada en experiencias corporeizadas con las que construir esta narrativa situada en la variabilidad del tiempo y del espacio. Como no me he aferrado a la lógica cronológica para desarrollar la narración, he adaptado los enmarcados espacio-temporales en los que ocurren los acontecimientos a la lógica conceptual que ha definido la dimensión episódica de esta historia en cinco derivas, y que me han servido para seccionarla y organizarla narrativamente. Así, en algunos episodios me he inclinado a la “descronología” y a la sincronía, frente al sentido diacrónico con el que suele presentarse la historia universal. De acuerdo con Ricoeur, la historia que cuenta esta tesis podría leerse como una mediación imperfecta de las múltiples dimensiones de las que se ha nutrido (y que ha formado). Abierta a esta imperfección, soy consciente de mi imposibilidad para totalizar nuestras experiencias en esta indagación desde las huellas que hemos dejado detrás de nuestros pasos (y que espero que sean reinterpretadas por quienes lean esta historia). En esta línea, el hecho de que esta historia sea un enjambre de huellas y experiencias particulares, elaborado desde la imperfección y la parcialidad, explica las consonancias y disonancias en el ensamblaje de estas huellas y experiencias, así como en mi tarea de narrarlas, rehistoriarlas o elaborar realidades significativas a partir de acontecimientos dispersos (Ricoeur, 1999).

1 De acuerdo con Diana Masny (2014), el rizoma no tiene un final, sino múltiples entradas y salidas. Este se compone de brotes que se expanden de forma horizontal y en direcciones impredecibles. En palabras de la autora, algunas características del rizoma son: “Non-hierarchy, connectivity, heterogeneity and multiplicity. Since the shoots of a rhizome spread horizontally, they do so by producing through connectivity heterogeneous and multiple shoots that rupture unpredictably and not in any pre-given direction” (Masny, 2014: 349).

Para contar esta historia y sus contingencias no me he vestido con un traje tradicional de investigadora. Más bien, me he colocado el de articuladora de acontecimientos que, aunque basados en hechos reales, he narrado cuestionando el paradigma del relato empírico (como el relato verdadero e inquebrantable), y la legitimidad que se espera del relato histórico a los ojos de la Modernidad. La Modernidad entiende la historia como una sucesión indivisible de eventos y accidentes de orden progresivo en pos de alcanzar un hombre ideal (Vattimo, 1994). La Modernidad cimienta una identidad unitaria, extensible y duradera (Lanceros, 1994).²

Mi huída de las grandes narrativas y de la historia como entidad unitaria, coloca a esta tesis en un tiempo impredecible e infinito en el que un capítulo con carácter conclusivo resulta forzado y accesorio. De esta manera –lejos de la mentalidad positivista, tecnocéntrica, racionalista, creyente en el progreso lineal, las verdades absolutas y la uniformización del conocimiento–, esta narración está más cerca de ser una historia postmoderna³. Y, como tal, camina desde la reticulación de los lazos comunicativos, la disensión perpetua de microcolectividades, la simultaneidad dialó-

2 Además, para Brea, La Modernidad cree que “la libre interacción pública de los discursos (y las prácticas de ellos derivadas, tanto tecnológicas como emancipatorias) circulantes en un espacio social retroactivamente afectado por estos, conduciría, en una línea ascendente de *progreso*, hacia un estadio último de pacificación –de *consenso* en torno a lo verdadero, lo bueno y justo y lo bello y deseable por todo espíritu humano civilizado; de *integración*, bienestar y emancipación absoluta de los agentes, en lo que se refiere a lo social por ellos afectado– en virtud de una convergencia termodinámica –vigilada y dirigida por un dispositivo metadiscursivo nominado racionalidad– al discurso (y las prácticas) absoluto de lo Universalmente Verdadero, Justo y Bello” (Brea, 1986: 142).

3 Continuando el discurso de Brea, la postmodernidad es “la época, y por extensión las sociedades, en que las creencias características de la época moderna han perdido su hegemónica vigencia, cayendo en el descrédito irrevocable. Aplícase, por tanto, a las sociedades occidentales más desarrolladas (sociedades posindustriales de capitalismo avanzado en que se han introducido la telemática), la estructura de cuyo tejido –afectado por una serie de transformaciones tecnológicas multiplicativas y complejificadoras, tanto extensiva cuanto intensivamente, de la reticulación de los lazos comunicativos que ligan a los agentes sociales– evidencia, de modo palmario, que de la libre interacción pública de los discursos no se seguirá estadio pacificado alguno –ni consenso, sino de *disensión* perpetua (como fórmula de ‘evolución’ en *disgresio*) en lo que se refiere a los discursos; ni de integración, sino de *diseminación* en microcolectividades heterogéneas, en lo que se refiere a lo social por ellos afectado– sino una condición agonística de simultaneidad dialógica de partículas discursivas inconmensurables –pero sostenidas en conflictividad, encabalgamiento y solapamiento hipercomplejo es por obra del aumento global de la capacidad de soportar la cantidad de información diferencial del retículo comunicativo en su conjunto” (Brea, 1986: 142-143).

gica, el solapamiento complejo de la información y la multidireccionalidad (Brea, 1986). El *progreso* no siempre quiere decir caminar hacia adelante. Continúo con mi apuesta.

Durante la escritura de esta tesis, me he visto fuertemente afectada por la forma de entender un arte contemporáneo que se despegaba del “resultado” del trabajo artístico en la *oeuvre*, y que subraya el valor del proceso en el arte; comprender el modelo de trabajo de la Sala d’Art Jove y el de sus agentes tiene mucho que ver con esta influencia. Volviendo a Roger Sansi –cuando recuperaba las palabras del que era el director de Can Xalant en el 2008, y al caso de pensar el arte en relación al trabajo inmaterial y a la noción de proyecto–, “art today does not necessarily focus so much on the production of objects like paintings or sculptures, but in experimentations with processes and methodologies; the final result may be rather immaterial, it may be more a process of learning and knowledge than of material production” (Sansi, 2015: 113-114). Y es que, como decía Groys, hoy en día la atención pasa de la producción de una obra a la vida en el proyecto estético (en lugar de en la obra de arte); una vida que “no es fundamentalmente un proceso productivo, que no está diseñada para el desarrollo de un producto, que no está orientada hacia la producción de resultados” (Groys, 2014:77). Bajo estas perspectivas, leer esta tesis como una historia que fluye, pero que su fluir no avanza hacia un final, me hace presentarla como un *work in progress* y como una apuesta por lo procesual y el final abierto. Esto es, como una forma de mirar la realidad en virtud de su funcionamiento en red, su carácter cambiante y su ubicación más allá del registro representacional (Jaschko y Evers, 2010). De esta manera, y quizá próximo a la imagen generativa⁴, el producto de esta historia es el proceso mediante el

4 Como se presenta en el catálogo de la exposición *El proceso como paradigma. Arte en desarrollo, movimiento y cambio*, la imagen generativa, como la imagen en movimiento, expresa cambio y duración. “Sin embargo, mientras que la imagen en movimiento es finita en tanto en cuanto está grabada y solo puede materializarse a través de la reproducción, la imagen generativa es, al menos en teoría, infinita y continua. Vilém Flusser asegura que ‘es un error describirlas [las imágenes] como si fueran eventos congelados’. Por el contrario, convertidos en situaciones, sin la traducción de estos en escenas’. Las imágenes procesuales son todo esto a la vez: acontecimientos que se desarrollan ante el ojo del espectador, pero que, dependiendo de la velocidad del proceso, también subrayan la transformación de las situaciones en escenas” (Jaschko y Evers, 2010: 55).

cual la hemos construido. Y cada una de las derivas, como la introducción, esta coda o las conversaciones contenidas en el anexo, representan múltiples entradas y salidas de esta historia fragmentada. Esta tesis es, por tanto, una apuesta por lo procesual-proyectual que me lleva a concebir esta tesis como un proyecto en sí mismo.

Esta tesis ha sido un pliegue⁵, repliegue y despliegue de eventos y conocimientos producidos en el tránsito y en la indagación para la construcción y comunicación de una historia. Y, en este pliegue, he experimentado, quizá por primera vez, la vida en el proyecto: un modo de trabajo y de vida articulado por un mundo reticulado y en red, flexible y precario, que ha determinado mi relación con el espacio, el tiempo, las personas, los objetos y mi propia subjetividad, y que me ha llevado a recrearme y detenerme en los encuentros y ensamblajes de esas relaciones (Sansi, 2015). Continuamente alterada por los accidentes en el trayecto, aprender ensamblando me ha permitido disfrutar de la incertidumbre y las derivas de lo proyectual, y convertir la impaciencia ligada a largos procesos de trabajo, como una tesis, en una fuente única de aprendizaje.

5 Retomo el acento que Deleuze pone sobre “el pliegue” para hablar del Barroco (y en relación a la filosofía de Leibniz), y ampliar el guiño sobre esta concepción deleuziana. Con la imagen de un pliegue que no tiene final, Deleuze describe el Barroco como un infinito. El pliegue sería esa ondulación continua que hace que la materia y el alma estén siempre en movimiento y en transformación (en pliegue y repliegue); sus multiplicaciones e infinitud contemplan múltiples puntos de vista. En palabras del autor: “El Barroco inventa la obra o la operación infinitas. El problema no es cómo acabar un pliegue, sino cómo continuarlo, hacer que atravesase el techo, llevarlo hasta el infinito. Pues el pliegue no solo afecta a todas las materias, que de ese modo devienen materias de expresión, según escalas, velocidades y vectores diferentes (las montañas y las aguas, los papeles, los tejidos, los tejidos vivientes, el cerebro), sino que determina y hace aparecer la Forma, la convierte en una forma de expresión, *Gestaltung*, el elemento genérico o la línea infinita de inflexión, la curva de variable única. [...] *El despliegue*: no es, ciertamente, lo contrario del pliegue, ni su desaparición, sino la continuación o la extensión de su acto, la condición de su manifestación. Cuando el pliegue deja de ser presentado para devenir ‘método’, operación, acto, el despliegue deviene el resultado del acto, que se expresa, precisamente, de esa manera” (Deleuze, 2014: 50-51).

REFERENCIAS

ACASO, María (2009). *La educación artística no son manualidades. Nuevas prácticas en la enseñanza de las artes y la cultura visual*. Madrid: Catarata.

AGIRRE, Imanol (2005). *Teorías y prácticas en educación artística. Ideas para una revisión pragmatista de la experiencia estética*. Barcelona: Octaedro.

ALBOHER, Marci (2007). *One person/multiple careers: a new model for work/life success*. Nueva York, Nueva York: Warner Business Books.

ÁLVAREZ, Dolores (2007). “El museo como comunidad de aprendizaje”. En: Ricard Huerta y Romà de la Calle (eds.). *Espacios estimulantes. Museos y educación artística* (pp. 109-127). Valencia: Universitat de València.

ALVERMANN, Donna (2001). “Researching libraries, literacies and lives. A rhizoanalysis”. En: Elizabeth A. St. Pierre y Wanda S. Pillow (eds.). *Working the Ruins: Feminist Poststructural Theory and Methods in Education* (pp. 114-129). Nueva York, Nueva York: Routledge.

AÑÓ, Cristian y DELGADO, José Antonio (2016). “Cas obert: trencar la cadena de custòdia”. En: *Segueixi els rastres com si fos miop*. [Fascículo 2]. Barcelona: Generalitat de Catalunya; Arts Santa Mònica; Sala d'Art Jove.

AÑÓ, Cristian y RODRIGO, Javier (2013). “Pedagogías críticas”. En: *Pedagogías y redes instituyentes. Plataforma de investigación en prácticas culturales*. Recuperado el 28 de julio del 2015 de: <https://redesinstituyentes.wordpress.com/glosario-y-referentes/pedagogias-criticas/>

ARDENNE, Paul (2002). *Un Art contextuel*. París, Francia: Flammarion.

ATKINSON, Dennis (2012). "Contemporary Art and Art in Education: The New, Emancipation and Truth". En: *International Journal of Art & Design Education*, vol. 31.1, 2012, pp. 5-18. Recuperado el 15 de septiembre del 2016 de: <http://onlinelibrary.wiley.com/doi/10.1111/j.1476-8070.2012.01724.x/abstract>

AUGÉ, Marc y COLLEYN, Jean-Paul (2005). "Filme etnográfico y antropología visual". En: *Qué es la antropología* (pp. 72-78). Barcelona: Paidós.

BAL, Mieke (2009). *Conceptos viajeros de las humanidades. Una guía de viaje*. Murcia: Cendeac.

BARTHES, Roland (1973). *El grado cero de la escritura*. Buenos Aires, Argentina: Siglo XXI.

BARONE, Tom (2001). "Science, Art, and the predispositions of Educational Researchers". En: *Educational Researcher*, vol. 30, nº 7, pp. 24-28. Recuperado el 5 de mayo del 2015 de: <http://edr.sagepub.com/content/30/7/24.extract>

— (2003). "Challenging the educational imaginary". En: *Qualitative Inquiry*, vol. 9, nº 2, pp. 202-217. Recuperado el 15 de mayo del 2015 de: <http://qix.sagepub.com/content/9/2/202.short>

BARONE, Tom y EISNER, Elliot W. (2012). *Arts Based Research*. Los Ángeles, California: SAGE.

BAUDRILLARD, Jean (1969). *El sistema de los objetos*. México: Siglo XXI.

BAUMAN, Zygmunt (2003). *Modernidad líquida*. Buenos Aires, Argentina: Fondo de Cultura Económica.

BLANCO, Ingrid y GAGLIANO, Antonio (2016). "Com la línia es va fer rec-ta". En: *Segueixi els rastres com si fós miop*. [Fascículo 5]. Barcelona: Generalitat de Catalunya; Arts Santa Mònica; Sala d'Art Jove.

Referencias

BELTING, Hans (2011). *An Anthropology of Images: Picture, Medium, Body*. Princeton, Nueva Jersey: Princeton University Press.

BENJAMIN, Walter (2003). *La obra de arte en la época de su reproductibilidad técnica*. Colonia del Mar, México: Itaca.

— (2004). *El autor como productor*. México D.F., México: Itaca.

BIGGS, Iain (2006). “Art as Research, Doctoral Education and the Politics of Knowledge”. En: *Engage*, nº 18, Winter, pp. 6-11. Recuperado el 3 de febrero del 2013 de: http://www.engage.org/downloads/1AA02782_18.%20Iain%20Biggs.pdf

BISHOP, Claire (ed.) (2006). *Participation*. Cambridge, Massachusetts: MIT Press.

— (2006a). “The Social Turn: Collaboration and Its Discontents”. En: *Artforum*, February 2006, pp. 178-183. Recuperado el 5 de febrero del 2015 de: https://www.academia.edu/3052635/The_Social_Turn_Collaboration_and_Its_Discontents

BOLTANSKI, Luc y CHIAPELLO, Ève (2002). *El nuevo espíritu del capitalismo*. Madrid: Akal.

BOLTANSKI, Luc y THÉVENOT, Laurent (2006). *On Justification: Economies of Worth*. Princeton, Nueva Jersey: Princeton University Press.

BORGdorff, Henk (2007). “The Debate on Research in the Arts”. En: *Dutch Journal of Music Theory*, vol. 12, nº 1, 2007. Recuperado el 1 de abril del 2013 de: http://upers.kuleuven.be/sites/upers.kuleuven.be/files/page/files/2007_1_2.pdf

BOURRIAUD, Nicholas (2006). *Estética relacional*. Buenos Aires, Argentina: Adriana Hidalgo.

BOUTINET, Jean-Pierre (1993). *Anthropologie du projet*. [3ª edición]. París, Francia: Presses Universitaires de France.

BRAHIM, Alex (2016). “Els discursos de l’art emergent”. En: *Segueixi els rastres com si fos miop*. [Fascículo 6]. Barcelona: Generalitat de Catalunya; Arts Santa Mònica; Sala d’Art Jove.

BRAIDOTTI, Rosi (2000). *Sujetos nómades*. Buenos Aires, Argentina: Paidós.

— (2004). *Feminismo, diferencia sexual y subjetividad nómada*. Barcelona: Gedisa.

BREA, José Luis (1986). “Errar –para no hablar de posmodernidad–”. En: José Tono Martínez (coord.). *La polémica de la posmodernidad* (pp. 137-164). Madrid: Ediciones Libertarias.

— (1991). *Las auras frías: el culto a la obra de arte en la era postaurática*. Barcelona: Anagrama.

— (2003). “Estudios Visuales. Nota del editor”. En: *Estudios Visuales*, nº 1 (“Los Estudios Visuales en el siglo 21”), diciembre 2003, pp. 1-7. Recuperado el 15 de noviembre del 2015 de: <http://www.estudiosvisuales.net/revista/pdf/num1/edito.pdf>

BRYANT, Anthony y CHARMAZ, Kathy C. (eds.) (2007). *The SAGE Handbook of Grounded Theory*. Londres, Inglaterra; Thousand Oaks, California: SAGE.

BUCK-MORSS, Susan (2003). *Thinking Past Terror: Islamism and Critical Theory on the Left*. Londres, Inglaterra: Verso.

BUDGEN, Sebastián (2000). “Un nuevo ‘espíritu del capitalismo’”. En: *NLR, new left review*, nº 2 (“Socializar el bienestar, socializar la economía”), 2000, pp. 181-188. Recuperado el 19 de enero del 2016 de: <http://newleftreview.es/2>

Referencias

CADUFF, Corina, SIEGENTHALER, Fiona y WÄLCHLI, Tan (eds.) (2010). *Art and Artistic Research = Kunst und künstlerische Forschung*. Zúrich, Suiza: Scheidegger & Spiess.

CADUFF, Corina y WÄLCHLI, Tan (2010). "Introduction". En: Corina Caduff, Fiona Siegenthaler y Tan Wälchli (eds.). *Art and Artistic Research = Kunst und künstlerische Forschung* (pp. 12-17). Zúrich, Suiza: Scheidegger & Spiess.

CALDERÓN, Natalia (2015). *Irrumpir lo artístico, perturbar lo pedagógico: la Investigación Artística como espacio social de producción de conocimiento*. Barcelona: Universitat de Barcelona.

CANALS, Roger (2011). "Studying images through images: a visual ethnography of the cult of María Lionza in Venezuela". En: Stephen Spencer (ed.). *Visual research methods in the Social Sciences* (pp. 225-237). Londres, Inglaterra: Routledge.

CAMNITZER, Luis (2009). "Art and Literacy". En: *E-flux Journal*, nº 3, February 2009. Recuperado el 10 de marzo del 2016 de: <http://www.e-flux.com/journal/art-and-literacy/>

CASSÍS, Adad J. (2010). "Donald Schön: una práctica profesional reflexiva en la universidad". En: *Compás Empresarial*, vol. 3, nº 5, 2011, pp. 14-21. Recuperado el 1 de abril del 2013 de: http://qacontent.edomex.gob.mx/idc/groups/public/documents/edomex_archivo/dregional_tol_pdf_docfor_09.pdf

CASTELLS, Manuel (2005). *La era de la información. Economía, sociedad y cultura. La sociedad red*. [Vol. 1]. Madrid: Alianza.

CHARTIER, Roger (1996). "La historia hoy en día: dudas, desafíos, propuestas". En: Ignacio Olabarri y Francisco Javier Caspistegui (dirs.). *La "nueva" historia cultural: la influencia del postestructuralismo y el auge de la interdisciplinariedad* (pp. 19-34). Madrid: Editorial Complutense.

CHILDERS, Sara M. (2008). "Methodology, Praxis, and Autoethnography: A Review of *Getting Lost*". En: *Educational Researcher*, vol. 37, nº 5, June 2008, pp. 298-301. Recuperado el 1 de diciembre del 2015 de: <http://edr.sagepub.com/content/37/5/298.short>

CLARKE, Adele E. (2009). "Getting Lost and Found and Lost and Found and Lost Again with Patti Lather". En: *Frontiers: A Journal of Women Studies*, vol. 30, nº 1 ("Knowledge That Matters: Feminist Epistemology, Methodology, and Science Studies"), 2009, pp. 212-221. Recuperado el 1 de diciembre del 2015 de: <http://www.jstor.org/stable/40388723>

CLEMENT, Gilles (2007). *Manifiesto del Tercer Paisaje*. Barcelona: Gustavo Gili.

COLEBROOK, Claire (2002). *Gilles Deleuze*. Nueva York, Nueva York: Routledge.

COMERON, Octavi (2007). *Arte y postfordismo. Notas desde la Fábrica Transparente*. Madrid: Trama.

CONNELLY, Michael y CLANDININ, Jean (1995). "Relatos de Experiencia e Investigación Narrativa". En: Jorge Larrosa, Remei Arnaus, Virginia Ferrer... [et al.]. *Déjame que te cuente. Ensayos sobre narrativa y educación* (pp. 11-59). Barcelona: Laertes.

CRUZ, Pilar (2016). "Obertament antiprofessionals". En: *Segueixi els rastres com si fós miop*. [Fascículo 4]. Barcelona: Generalitat de Catalunya; Arts Santa Mònica; Sala d'Art Jove.

CUESTA, Amanda (2008). "Apunts, retalls i algunes memòries sobre BCN Producció". En: Ana Álvarez y Montserrat Rectoret (coords.). *BCN Producció'08. Exposició del 19 de març al 4 de maig de 2008. La Capella* (pp. 13-16). Barcelona: Ajuntament de Barcelona; Institut de Cultura.

Referencias

- DELEUZE, Gilles (2005). *Lógica del sentido*. Barcelona: Paidós.
- (2014). *El pliegue. Leibniz y el Barroco*. Barcelona: Paidós.
- DELEUZE, Gilles y GUATTARI, Félix (1988). *Mil mesetas. Capitalismo y esquizofrenia*. Valencia: Pre-textos.
- (1993). *¿Qué es la filosofía?* Barcelona: Anagrama.
- (2010). *Rizoma (introducción)*. [2ª edición]. Valencia: Pre-textos.
- DENZIN, Norman K. y LINCOLN, Yvonna S. (2000) (eds.). *Handbook of Qualitative Research*. Thousand Oaks, California: SAGE.
- DERRIDA, Jacques (1997). *El tiempo de una tesis. Deconstrucción e implicaciones conceptuales*. [2ª edición]. Barcelona: Proyecto A.
- DEWEY, John (2004). *Experiencia y educación*. Madrid: Biblioteca Nueva.
- (2008) *El arte como experiencia*. Barcelona: Paidós.
- DYSTHE, Olga (2013). “Perspectivas teóricas sobre el diálogo y la enseñanza basada en el diálogo”. En: Olga Dysthe, Nana Bernhardt y Line Esbjørn. *Enseñanza basada en el diálogo. El museo como espacio de aprendizaje* (pp. 45-80). Copenhagen, Dinamarca: Skoletjenesten.
- EFLAND, Arthur (2002). *Una historia de la educación del arte*. Barcelona: Paidós.
- EFLAND, Arthur, FREEDMAN, Kerry y STUHR, Patricia (2003). *La educación en el arte posmoderno*. Barcelona: Paidós.
- EISNER, Elliot (1998). “The Primacy of Experience and the Politics of Method”. En: *Educational Researcher*, vol. 17, nº 5, June 1998, pp. 15-20. Recuperado el 15 de marzo del 2015 de: <http://edr.sagepub.com/content/17/5/15.abstract>

ELKINS, James (2009). "The Three Configurations of Studio-Arts PhDs". En: James Elkins (ed.). *Artists with PhDs. On new Doctoral Degree in Studio Art*. Washington D.C.: New Academia Publishing.

ELLSWORTH, Elizabeth (2005). *Posiciones en la enseñanza*. Madrid: Akal.

ESCUADERO, Beatriz; FERNÁNDEZ PAN, Sonia; LLEÓ, Rosa... [et al.] (2013). *Fuga: variacions sobre una exposició*. Barcelona: Generalitat de Catalunya; Departament de Benestar Social i Família; Sala d'Art Jove.

EVANS, Jessica y HALL, Stuart (1999). *Visual culture: the reader*. Londres, Inglaterra: SAGE.

FANEGO, Pablo (2009). "La idea de algo insincero". En: Pablo Fanego y Joana Hurtado. *A títol propi. Exposició del 27 de novembre del 2009 al 7 de gener del 2010* (pp. 2-3). Barcelona: Ajuntament de Barcelona.

FELMAN, Shoshana (1987). *Jacques Lacan and the adventure of insight: Psychoanalysis in contemporary culture*. Cambridge, Massachusetts: Harvard University Press.

FEREDAY, Jennifer y MUIR-COCHRANE, Eimear (2006). "Demonstrating rigor using thematic analysis: A hybrid approach of inductive and deductive coding and theme development". En: *International Journal of Qualitative Methods*, vol. 5, nº 1, March 2006. Recuperado el 20 de diciembre del 2014 de: http://www.ualberta.ca/~iiqm/backissues/5_1/pdf/fereday.pdf

FLÂNE, Elle (2014). "Les Fàscies Comunitàries". En: Oriol Fontdevila, Txuma Sánchez y Marta Vilardell (coords.). *Pica i Fuig! #3* (pp. 3-5). Barcelona: Generalitat de Catalunya; Departament de Benestar Social i Família; Direcció General de Joventut; Sala d'Art Jove.

Referencias

FLECHA, Ramón y LARENA, Rosa (2008). *Comunidades de aprendizaje*. Sevilla: Fundación ECOEM.

FLUSSER, Vilém (2009). “About the Word *Design*”. En: Ben Highmore (ed.). *The design culture reader* (pp. 36-39). Londres, Inglaterra [etc.]: Routledge.

FONTDEVILA, Oriol (2013). “Naturaleza contradictoria. Algunas instantáneas de la fauna y flora del desierto catalán”. En: Almudena Díez (coord.). *Eremuak #0* (pp. 8-11). Pamplona: Departamento de Educación, Política Lingüística y Cultura del Gobierno Vasco; ARTIUM Centro-Museo Vasco de Arte Contemporáneo.

FONTDEVILA, Oriol y SÁNCHEZ, Txuma (2010). “Conversa amb Martí Anson i Mery Cuesta”. En: Oriol Fontdevila, Txuma Sánchez y Marta Vilardell (coords.). *Sala d'Art Jove 2008* (pp. 10-17). Barcelona: Generalitat de Catalunya; Departament d'Acció Social i Ciutadania.

FONTDEVILA, Oriol; LOBO, Víctor; SÁNCHEZ, Txuma (coords.) (2008). *Calàbria 147. Sala d'Art Jove 2006/2007*. Barcelona: Generalitat de Catalunya; Departament d'Acció Social i Ciutadania; Direcció General de Joventut.

FONTDEVILA, Oriol; SÁNCHEZ, Txuma; VILARDELL, Marta (coords.) (2010). *Sala d'Art Jove 2008/2009*. Barcelona: Generalitat de Catalunya; Departament d'Acció Social i Ciutadania.

— (2012). *Sala d'Art Jove 2010/2011*. Barcelona: Generalitat de Catalunya; Departament de Benestar Social i Família; Direcció General de Joventut; Sala d'Art Jove.

— (2012a). *Ouverture. Sala d'Art Jove 2012*. Barcelona: Generalitat de Catalunya; Departament de Benestar Social i Família; Direcció General de Joventut; Sala d'Art Jove.

— (2014). *Pica i Fuig!* Barcelona: Generalitat de Catalunya; Departament de Benestar Social i Família; Direcció General de Joventut; Sala d'Art Jove.

- (2016). “Paranys, indicis, rastres, miopia”. En: *Segueixi els rastres com si fos miop*. [Fascículo 1]. Barcelona: Generalitat de Catalunya; Arts Santa Mònica; Sala d’Art Jove.

FOSTER, Hal (ed.) (1983). *La posmodernidad*. Barcelona: Kairós.

- (1995). “The Artist as Ethnographer?”. En: George Marcus y Fred Myers (eds.). *The Traffic in Culture: Refiguring Art and Anthropology* (pp. 302-309). Berkeley, California [etc.]: University of California Press.
- (2001). *El retorno de lo real. La vanguardia a finales de siglo*. Madrid: Akal.

FOTHERINGHAM, Sarah (2013). “Exploring the Methodology of Getting Lost with Patti Lather”. En: *The Qualitative Report*, vol. 18, nº 13, pp. 1-4. Recuperado el 1 de diciembre del 2015 de: <http://nsuworks.nova.edu/tqr/vol18/iss13/3>

FREIRE, Paulo (1970). *Pedagogía del oprimido*. Madrid: Siglo XXI.

- (1977). *La educación como práctica de la libertad*. [21ª edición]. Madrid: Siglo XXI.

GARBER, Elizabeth (2003). “Teaching about Gender Issues in the Art Education Classroom: Myra Sadker Day”. En: *Studies in Art Education*, vol. 45, nº 1, Autumn 2003, pp. 56-72. Recuperado el 5 de noviembre del 2014 de: https://www.jstor.org/stable/1321108?seq=1#page_scan_tab_contents

GERGEN, Kenneth (1996). *Realidades y relaciones. Aproximaciones a la construcción social*. Barcelona: Paidós.

- (2011). *Reflexiones sobre la construcción social*. Barcelona: Paidós.

GIDDENS, Anthony (1993). *Consecuencias de la modernidad*. Alianza Editorial: Madrid.

Referencias

- GIROUX, Henry A. (2001). *Cultura política y práctica educativa*. Barcelona: Graó.
- (2010). “Neoliberalism, Pedagogy, and Cultural Politics. Beyond the Theatre of Cruelty”. En: Zeus Leonardo (ed.). *Handbook of Cultural Politics and Education* (pp. 49-70). Róterdam, Países Bajos: Sense Publishers.
- GONZÁLEZ, Luis Armando (1991). “El concepto de praxis en Marx: la unidad de ética y ciencia”. En: *Realidad*, nº 19-20, enero-abril 1991, pp. 195-226. Recuperado el 20 de marzo del 2016 de: <http://www.uca.edu.sv/revistarealidad/?pag=revista&idrevista=109>
- GRADY, John (2008). “Visual Research at the Crossroads”. En: *Forum Qualitative Sozialforschung / Forum: Qualitative Social Research*, vol. 9, nº 3, art. 38, September 2008. Recuperado el 20 de febrero del 2013 de: <http://nbnresolving.de/urn:nbn:de:0114-fqs0803384>
- GREEN, Maxine (2005). *Liberar la imaginación. Ensayos sobre educación, arte y cambio social*. Barcelona: Graó.
- GREENBERG, Clement (2006). *La pintura moderna y otros ensayos*. Madrid: Siruela.
- GREENWOOD, Janinka (2012). “Arts-Based Research: Weaving Magic and Meaning”. En: *International Journal of Education & the Arts*, vol. 13, Interlude 1. Recuperado el 20 de febrero del 2013 de: <http://www.ijea.org/v13i1/>
- GROYS, Boris (2014). *Volverse público. Las transformaciones del arte en el ágora contemporánea*. Buenos Aires, Argentina: Caja Negra.
- GUASCH, Anna Maria (2000). *Los manifiestos del arte postmoderno: textos de exposiciones 1980-1995*. Madrid: Akal.
- GUASCH, Òscar (1997). *Observación participante*. Madrid: Centro de Investigaciones Sociológicas.

GÜELL, Núria (2008). “Caravana Natura”. En: Oriol Fontdevila, Víctor Lobo y Txuma Sánchez (coords.). *Calàbria 147. Sala d'Art Jove 2006/2007* (121-131). Barcelona: Generalitat de Catalunya; Departament d'Acció Social i Ciutadania; Direcció General de Joventut.

HAMMERSLEY, Martyn y ATKINSON, Paul (2001). *Etnografía: métodos de investigación*. [2ª edición]. Barcelona: Paidós.

HARAWAY, Donna (1988). “Situated Knowledges: The Science Question in Feminism and the Privilege of Partial Perspective”. En: *Feminist Studies*, vol. 14, nº 3, Autumn 1988, pp. 575-599.

HARVEY, David (1998). *La condición de la postmodernidad. Investigación sobre los orígenes del cambio cultural*. Buenos Aires, Argentina: Amorrortu editores.

HAUSER, Arnold (1968). *Historia social de la literatura y el arte*. [2ª edición]. Barcelona: Guadarrama.

HAYWOOD, James (2010). “A Paradigm Analysis of Arts Based Research and Implications for Education”. En: *Studies in Art Education*, vol. 51, nº 2, Winter 2010, pp. 102-114.

HEYWOOD, Ian y SANDWELL, Barry (ed.) (1999). *Interpreting visual culture. Explorations in the hermeneutics of vision*. Londres, Inglaterra: Routledge.

HIGHMORE, Ben (ed.) (2009). *The design culture reader*. Londres, Inglaterra [etc.]: Routledge.

HERNÁNDEZ, Fernando (coord.) (1998). *Llibre blanc de la recerca a la Facultat de Belles Arts*. Barcelona: Publicacions de la Universitat de Barcelona.

— (2000). *Educación y cultura visual*. Barcelona: Octaedro.

Referencias

- (2006). “Campos, temas y metodologías para la investigación relacionada con las artes”. En: Héctor J. Pérez, Mari Carmen Gómez y Fernando Hernández. *Bases para un debate sobre investigación artística* (pp. 9-49). Madrid: Secretaría General Técnica; Subdirección General de Información y Publicaciones.
- (2008). “La investigación basada en las artes. Propuestas para repensar la investigación en educación”. En: *Educatio siglo XXI*, nº 26, pp. 85-118.
- (2012). “Poner en cuestión el significado de ‘generar conocimiento’ en la investigación educativa de carácter biográfico”. *III Jornadas de Histórias de Vida em Educação. A Construção do Conhecimento a partir de Histórias de Vida*. 8 y 9 de noviembre del 2012. Oporto, Portugal.

HERNÁNDEZ, Fernando y RIFÀ, Montserrat (coords.) (2011). *Investigación autobiográfica y cambio social*. Barcelona: Octaedro.

HERNÁNDEZ, Fernando y SANCHO, Juana María (1996). *Para enseñar no basta con saber la asignatura*. [2ª edición]. Barcelona: Paidós.

HERNÁNDEZ, Fernando y VENTURA, Montserrat (2000). *La organización del currículum por proyectos de trabajo. El conocimiento es un caleidoscopio*. [9ª edición]. Barcelona: Graó.

HOFSESS, Brooke (2013). “Methodology in the Afterglow”. En: *International Journal of Education & the Arts*, vol. 14 (SP 1.8). Recuperado el 20 de febrero del 2013 de: <http://www.ijea.org/v14si1/>

HOOKS, bell (1994). *Teaching to Transgress. Education as the practice of freedom*. Londres, Inglaterra: Routledge.

IBÁÑEZ, Tomás (2001). *Muníciones para disidentes. Realidad-Verdad-Política*. Barcelona: Gedisa.

INGOLD, Tim (2013). *Making: Anthropology, Archeology, Art and Architecture*. Nueva York, Nueva York: Routledge.

— (2015). *Líneas, una breve historia*. Barcelona: Gedisa.

ÍNIGUEZ, Lupicinio (2003). “La psicología social en la encrucijada postconstruccionista. Historicidad, subjetividad, performatividad, acción”. *XII Encontro Nacional da ABRAPSO. Estratégias de invenção — a Psicologia Social no contemporâneo*. 15, 16 y 17 octubre del 2003, Pontificia Universidade Católica do Rio Grande do Sul PUCRS. Puerto Alegre, Brasil. Recuperado el 4 de junio del 2012 de: http://abrapso.org.br/siteprincipal/index.php?option=com_content&task=view&id=135&Itemid=46

IZQUIERDO, A. Javier (2002). “Crítica y consultoría. Para leer ‘El nuevo espíritu del capitalismo’”. En: *EMPIRIA, Revista de Metodología de Ciencias Sociales*, núm. 5, 2002, pp. 145-172. Recuperado el 15 de enero del 2016 de: <http://revistas.uned.es/index.php/empiria/article/view/916/837>

JACKSON, Alecia Y. (2013). “Posthumanist data analysis of mangling practices”. En: *International Journal of Qualitative Studies in Education*, vol. 26, n° 6, pp. 741-748. Recuperado el 20 de septiembre del 2015 de: <http://dx.doi.org/10.1080/09518398.2013.788762>

JACKSON, Alecia Y. y MAZZEI, Lisa A. (2012). *Thinking with Theory in Qualitative Research. Viewing Data Across Multiple Perspectives*. Nueva York, Nueva York: Routledge.

JASCHKO, Susanne y EVERS, Lucas (coms.) (2010). *El proceso como paradigma. Arte en desarrollo, movimiento y cambio = Process as paradigm: art in development, flux and change*. Gijón: LABoral Centro de Arte y Creación Industrial.

JAY, Martin (1988). *Adorno*. Madrid: Siglo XXI.

Referencias

JOVER, Inés y SEGURA, Clàudia (2014). “Introducció. Documentació”. En: Oriol Fontdevila, Txuma Sánchez y Marta Vilardell (coords.). *Pica i Fuig! #1* (pp. 3-5). Barcelona: Generalitat de Catalunya; Departament de Benestar Social i Família; Direcció General de Joventut; Sala d’Art Jove.

KAN, Koon H. (2009). “Caught in the betwixt-and-between: Visual narrative of an Asian artist-scholar”. En: *International Journal of Education & the Arts*, vol. 10, nº 29. Recuperado el 20 de febrero del 2013 de: <http://www.ijea.org/v10n29/>

KESTER, Grant (2011). *The One and the Many: Contemporary Collaborative Art in a Global Context*. Durham, Carolina del Norte: Duke University Press.

KINCHELOE, Joe L. (2008) “La pedagogía crítica en el siglo XXI: evolucionar para sobrevivir”. En: Peter McLaren y Joe L. Kincheloe (coords.). *Pedagogía crítica. De qué hablamos. Dónde estamos* (pp. 25-69). Barcelona: Graó.

KNOLL, Michael (1997). “The project method. Its vocational education origin and international development”. En: *Journal of Industrial Teacher Education*, vol. 34, nº 3, pp. 59-80. Recuperado el 15 de mayo del 2016 de: <http://scholar.lib.vt.edu/ejournals/JITE/v34n3/Knoll.html>

KOHLER-RIESSMAN, Catherine (2008). *Narrative methods for the human sciences*. Los Ángeles, California [etc.]: SAGE.

KWON, Miwon (2002). *One Place alter Another: Site-Specific Art and Locational Identity*. Cambridge, Massachusetts: MIT Press.

LANCEROS, Patxi (1994). “Apunte sobre el pensamiento destructivo”. En: Gianni Vattimo, José María Mardones, Iñaki Urdanibia... [et al.]. *En torno a la posmodernidad* (pp. 137-159). Barcelona: Anthropos.

LATHER, Patti (2007). *Getting Lost: Feminist Efforts Toward a Double(d) Science*. Albany, Nueva York: State University of New York Press.

— (2013). “Methodology-21: what do we do in the afterward?”. En: *International Journal of Qualitative Studies in Education*, vol. 26, n° 6, pp. 634-645. Recuperado el 20 de septiembre del 2015 de: <http://dx.doi.org/10.1080/09518398.2013.788753>

LATHER, Patti y ST. PIERRE, Elizabeth A. (2013). “Post-qualitative research”. En: *International Journal of Qualitative Studies in Education*, vol. 26, n° 6, pp. 629-633. Recuperado el 20 de septiembre del 2015 de: <http://dx.doi.org/10.1080/09518398.2013.788752>

LAZZARATO, Maurizio y NEGRI, Antonio (2001). “Trabajo inmaterial. Formas de vida y producción de subjetividad”. Recuperado el 23 de febrero del 2015 de: <http://www.rebellion.org/docs/121986.pdf>

LESAGE, Dieter (2011). “Portafolio y suplemento”. En: Jan Verwoert, Natascha Sadr Haghghian, Guadalupe Echevarria... [et al.]. *En torno a la Investigación Artística. Pensar y enseñar arte: entre la práctica y la especulación teórica* (pp. 67-85). Barcelona: MACBA; Universitat Autònoma de Barcelona (UAB).

LIPPARD, Lucy R. (2004). *Seis años: la desmaterialización del objeto artístico de 1966 a 1972*. Madrid: Akal.

LYOTARD, Jean-François (1987). *La posmodernidad (explicada a los niños)*. Barcelona: Gedisa.

MacBETH, Douglas (2001). “On ‘Reflexivity’ in Qualitative Research: Two Readings, and a Third”. En: *Qualitative Inquiry*. SAGE Publications, vol. 7, n° 1, February 2001, pp. 35-68. Recuperado el 1 de noviembre del 2012 de: <http://qix.sagepub.com/cgi/content/abstract/7/1/35>

Referencias

MacLURE, Maggie (2013) “Researching without representation? Language and materiality in post-qualitative methodology”. En: *International Journal of Qualitative Studies in Education*, vol. 26, nº 6, pp. 658-667. Recuperado el 25 de septiembre del 2015 de: <http://dx.doi.org/10.1080/09518398.2013.788755>

McLAREN, Peter (1997). *Pedagogía crítica y cultura depredadora. Políticas de oposición en la era posmoderna*. Barcelona: Paidós.

MALLOL, Miquel (1999). “Una hipótesis para la recuperación de las propuestas teóricas del diseño: para una antropología crítica del proyecto”. En: Anna Calvera y Miquel Mallol (eds.) (2011). *Historiar desde la periferia: historia e historias del diseño* (pp. 202-207). Barcelona: Universitat de Barcelona.

- (2002). “Para una revisión de la imprescindibilidad desde la actualidad de la artesanía”. Recuperado el 1 de diciembre del 2015 de: https://www.academia.edu/8898059/Para_una_revisi3n_de_la_imprescindibilidad_proyectual_desde_la_actualidad_de_la_artesan3a
- (2004). “El programa de una antropología crítica del proyecto: diseño y compromiso proyectual”. Recuperado el 1 de diciembre del 2015 de: https://www.academia.edu/14795960/Mallo1-2004-ICDHS-El_programa_de_una_antropologia_critica_del_proyecto-diseno_y_compromiso_proyectual
- (2008). “Memoria y esperanza. Los contenidos vivos del proyecto”. Recuperado el 1 de diciembre del 2015 de: https://www.academia.edu/8835223/Mallo1-2008-CEHA-Memoria_y_esperanza._Los_contenidos_vivos_del_proyecto

MALTERUD, Nina (2010). “Can you make art without research?”. En: Corina Caduff, Fiona Siegenthaler y Tan Wälchli (eds.). *Art and artistic research = Kunst und künstlerische Forschung* (pp. 24-29). Zúrich, Suiza: Scheidegger & Spiess.

MARÍN VIADEL, Ricardo; DE LAIGLESIA, Juan F.; TOLOSA, José Luis (1998). *La investigación en Bellas Artes. Tres aproximaciones a un debate*. Granada: Grupo Editorial Universitario.

MARCHÁN FIZ, Simón (2012). *Del arte objetual al arte de concepto (1960-1974)*. Madrid: Akal.

MARX, Karl (1977). *Líneas fundamentales de la crítica de la economía política (Grundrisse)*. Barcelona: Crítica.

MASNY, Diana (2014). "Disrupting Ethnography through Rhizoanalysis". En: *Qualitative Research in Education*, vol. 3, nº 3, pp. 345-363. Recuperado el 1 de septiembre del 2015 de: <http://dx.doi.org/10.4471/qre.2014.51>

MAZZEI, Lisa A. (2013). "A voice without organs: interviewing in posthumanist research". En: *International Journal of Qualitative Studies in Education*, vol. 26, nº 6, pp. 732-740. Recuperado el 20 de septiembre del 2015 de: <http://dx.doi.org/10.1080/09518398.2013.788761>

— (2010). "Thinking data *with* Deleuze". En: *International Journal of Qualitative Studies in Education*, vol. 23, nº 5, pp. 511-523. Recuperado el 20 de septiembre del 2015 de: <http://dx.doi.org/10.1080/09518398.2010.497176>

McNIFF, Shaun (2008). "Art-Based Research". En: J. Gary Knowles y Ardra L. Cole (eds.). *Handbook of the arts in qualitative research: perspectives, methodologies, examples, and issues* (pp. 29-40). Los Ángeles, California [etc.]: SAGE.

MENESES, María Teresa (2007). "La reflexividad como herramienta de investigación cualitativa". En: *Nure Investigación*, nº 30, septiembre-octubre 2007. Recuperado el 7 de abril del 2013 de: http://www.fuden.es/FICHEROS_ADMINISTRADOR/F_METODOLOGICA/FORMET_303072007121312.pdf

MESTRE, Jorge; BERCEDO, Ivan; VILATOVÀ, Raimon... [et al.] (2003). "N for Negri: Antonio Negri in Conversation with Carles Guerra". En: *Grey Room*, nº 11, Spring 2003, pp. 86-109. Cambridge, Massachusetts: The MIT Press.

Referencias

METZ, Christian (2001). *El significante imaginario: psicoanálisis y cine*. Barcelona: Paidós.

MIRZOEFF, Nicholas (2003). *Una introducción a la cultura visual*. Barcelona: Paidós.

MITCHELL, William. J. Thomas (2005). *What do Pictures Want? The Lives and Loves of Images*. Chicago, Illinois: The University of Chicago Press.

MOREY, Joan (2014). *Herramientas de profesionalización para artistas*. Recuperado el 15 de enero del 2015 de: <http://www.mecd.gob.es/cultura-mecd/dms/mecd/cultura-mecd/areas-cultura/promociondelarte/encuentros-talleres/apoyo-al-artista/Herramientas-profesional-artistasW/Herramientas-profesionalizacion-artistas-online.pdf>

MORGAN, Robert C. (2003). *Del arte a la idea. Ensayos sobre arte conceptual*. Madrid: Akal.

MÖRSCH, Carmen (2011). “Educación crítica en museos y exposiciones en el contexto del ‘giro narrativo’ en el discurso comisarial: ambigüedades, contradicciones y alianzas”. Recuperado el 14 de marzo del 2012 de: http://mde11.org/?page_id=1962

MUTT, Irina (2014). “Introducció. Narrativitats”. En: Oriol Fontdevila, Txuma Sánchez y Marta Vilardell (coords.). *Pica i Fuig! #2* (pp. 3-5). Barcelona: Generalitat de Catalunya; Departament de Benestar Social i Família; Direcció General de Joventut; Sala d’Art Jove.

NOERAGER, Phyllis (2013). “On Solid Ground: Essential Properties for Growing Grounded Theory”. En: Anthony Bryant and Kathy C. Charmaz (eds.). *The SAGE Handbook of Grounded Theory*. Londres, Inglaterra; Thousand Oaks, California: SAGE.

NOGUERA, José Antonio (2002). “El concepto de trabajo y la teoría social crítica”. En: *Papers, Revista de Sociología*, vol. 68, 2002, pp. 141-168. Recuperado el 27 de enero del 2016 de: <http://papers.uab.cat/article/view/v68-noguera>

OFFILL, Jenny (2016). *Departamento de especulaciones*. Barcelona: Libros del Asteroide.

OLIVER, James y BADHAM, Marnie (2013). “Re-Presenting the Everyday: Situational Practice and Ethnographic Conceptualism”. En: *Laboratorium*, vol. 5, nº 2, pp. 149-165. Recuperado el 5 de diciembre del 2015 de: <http://www.soclabo.org/index.php/laboratorium/article/view/88/834>

O’NEILL, Paul y WILSON, Mick (eds.) (2010). *Curating and the educational turn*. Londres, Inglaterra: Open; Ámsterdam, Países Bajos: de Appel.

PADRÓ, Carla (2003). “La museología crítica como una forma de reflexionar sobre los museos como zonas de conflicto e intercambio”. En: Vicente D. Almazán y Jesús P. Lorente (coords.). *Museología crítica y arte contemporáneo* (pp. 51-70). Zaragoza: Universidad de Zaragoza; Prensas Universitarias de Zaragoza.

- (2005). “Educación artística en museos y centros de arte”. En: Ricard Huerta y Romà de la Calle (eds.). *La mirada inquieta. Educación artística y museos* (pp. 137-152). Valencia: Universitat de València.
- (2006). “Educación en Museos: Representaciones y Discursos”. En: Alice Semedo y João Teixeira Lopes (eds.). *Museos, representaciones y discursos* (pp. 49-59). Oporto: Afrontamento.
- (2007). “Borrar, arrugar, inscribir y deshacer pergaminos arrugados”. En: Ricard Huerta y Romà de la Calle (eds.). *Espacios estimulantes. Museos y educación artística* (pp. 179-197). Valencia: Universitat de València; Museu Valencià de la Il·lustració i de la Modernitat (MuVIM).
- (2011). *María Acaso. Elizabeth Ellsworth. El aprendizaje de lo inesperado*. Madrid: Catarata.

PALAZÓN, María Rosa (2006). “La praxis en la filosofía de Adolfo Sánchez Vázquez”. En: *Andamios. Revista de Investigación Social*, vol. 3, nº 5, diciembre 2006, pp. 237-256. Recuperado el 15 de marzo del 2016 de: <http://www.redalyc.org/pdf/628/62830511.pdf>

PEVSNER, Nikolaus (1982). *Las Academias de Arte*. Madrid: Cátedra.

PERRY, Mia (2013). “Devising theatre and consenting bodies in the classroom”. En: Diana Masny (ed.). *Cartographies of Becoming: A Deleuze-Guattari perspective* (pp. 93-110). Róterdam, Países Bajos: Sense Publishers.

PICAZO, Glòria (2001). “L’art jove: monòleg o diàleg”. En: Glòria Picazo, Teresa Blanch, Eugeni Bonet... [et al.]. *Impasse 3. Una revisió de l’art català recent a partir de textos publicats* (pp. 63-69). Lèrida: Ajuntament de Lleida; Pagès Editors.

— (2012). “Situació de l’art emergent català des dels vuitanta: transformació social i del territori”. En: Oriol Fontdevila, Txuma Sánchez y Marta Vilardell (coords.). *Sala d’Art Jove 2010/2011* (pp. 121-128). Barcelona: Generalitat de Catalunya; Departament de Benestar Social i Família; Direcció General de Joventut; Sala d’Art Jove.

PINK, Sarah (2001). *Doing Visual Ethnography: Images, Media, and Representation in Research*. Londres, Inglaterra [etc.]: SAGE.

POPPER, Frank (1989). *Arte, acción y participación: el artista y la creatividad hoy*. Madrid: Akal.

POTTER, Norman (1999). *Qué es un diseñador: cosas, lugares, mensajes*. Barcelona [etc.]: Paidós.

RANCIÈRE, Jacques (2003). *El maestro ignorante*. Barcelona: Laertes.

— (2010). *El espectador emancipado*. Castellón: Ellago.

RASSEL, Laurence (2010). “Hacer memoria. El caso de ‘Arts combinatòries’, lugar de educación, exposición e investigación de la Fundació Antoni Tàpies”. En: Fernando Estévez y Mariano de Santa Ana (eds.). *Memorias y olvidos del archivo* (pp. 195-214). Santa Cruz de Tenerife: Cabildo de Gran Canaria, Organismo Autónomo de Museos y Centros; Centro Atlántico de Arte Moderno.

RIBALTA, Jorge (ed.) (1998). *Servicio público. Conversaciones sobre financiación pública y arte contemporáneo*. Salamanca: Ediciones Universidad de Salamanca.

RICOEUR, Paul (1999). *Historia y narratividad*. Barcelona: Paidós.

RIDDETT-MOORE, Karinna y SIEGESMUND, Richard (2012). “Arts-Based Research: Data Are Constructed, Not Found”. En: Sheri R. Klein (ed.). *Action Research Methods. Plain and simple* (pp. 105-132). Nueva York, Nueva York: Palgrave Macmillan.

RIESCO, Alberto (2001). “Boltanski-Chiapello y la gran transformación”. En: *Cuadernos de Relaciones Laborales*, vol. 18 (“Bajos salarios”), 2001, pp. 299-308. Recuperado el 13 de enero del 2016 de: <http://revistas.ucm.es/index.php/CRLA/issue/view/CRLA010112/showToc>

RODÍGUEZ, Emmanuel y SÁNCHEZ, Raúl (2004). “Entre el capitalismo cognitivo y el *Commonfare*”. En: Oliver Blondeau, Anabella Corsani, Maurizio Lazzarato... [et al.]. *Capitalismo cognitivo, propiedad intelectual y creación colectiva* (pp. 13-28). Madrid: Traficantes de Sueños.

RODRIGO, Javier (2010). “Les pedagogies col·lectives com a producció cultural: desbordaments reversius i polítiques culturals”. En: Oriol Fontdevila, Txuma Sánchez y Marta Vilardell (coords.). *Sala d'Art Jove 2008/2009* (pp. 116-121). Barcelona: Generalitat de Catalunya; Departament d'Acció Social Ciutadania.

- (2011). “Políticas de colaboración y prácticas culturales: redimensionar el trabajo del arte colaborativo y las pedagogías”. Recuperado el 12 de julio del 2015 de: <http://javierrodrigomontero.blogspot.com.es/2011/12/politicas-de-colaboracion-y-practicas.html>
- (2012). “Laboratori de pedagogies de contacte”. En: Oriol Fontdevila, Txuma Sánchez y Marta Vilardell (coords.). *Sala d'Art Jove 2010/2011* (pp. 202-222). Barcelona: Generalitat de Catalunya; Departament de Benestar Social i Família; Direcció General de Joventut; Sala d'Art Jove.

Referencias

- (2013). “Experiencias de mediación crítica y trabajo en red en museos: de las políticas de acceso a las políticas en red”. Recuperado el 15 de enero del 2014 de: <https://app.box.com/s/7jhpmnh3gxi8cidh1sv7>

ROGOFF, Irit (2008). “Turning”. En: *E-flux Journal*, nº 0, 2008. Recuperado el 5 de marzo del 2012 de: <http://www.e-flux.com/journal/turning/>

ROMANÍ, Montse (2010). “Apunts sobre el gir cultural de la recerca artística”. En: Oriol Fontdevila, Txuma Sánchez y Marta Vilardell (coords.). *Sala d'Art Jove 2010/2011* (pp. 152-158). Barcelona: Generalitat de Catalunya; Departament de Benestar Social i Família; Direcció General de Joventut; Sala d'Art Jove.

ROSE, Gillian (2007). *Visual methodologies: an introduction to the interpretation of visual materials*. Londres, Inglaterra: SAGE.

ROWAN, Jaron (2010). “Les polítiques d'emprenentatge i el seu impacte en l'art contemporani”. En: Oriol Fontdevila, Txuma Sánchez y Marta Vilardell (coords.). *Sala d'Art Jove 2008/2009* (pp. 144-153). Barcelona: Generalitat de Catalunya; Departament d'Acció Social i Ciutadania.

SÁENZ, Javier (2004). “Introducción”. En: John Dewey. *Experiencia y educación* (pp. 10-58). Madrid: Biblioteca Nueva.

SALDAÑA, Johnny (2009). *The Coding Manual for Qualitative Researchers*. Los Ángeles, California [etc.]: SAGE.

SÁNCHEZ DE SERDIO, Aída (2010). “Posicions en el camp educatiu: trànsits i negociacions entre l'art i la pedagogia”. En: Oriol Fontdevila, Txuma Sánchez y Marta Vilardell (coords.). *Sala d'Art Jove 2010/2011* (pp. 182-192). Barcelona: Generalitat de Catalunya; Departament de Benestar Social i Família; Direcció General de Joventut; Sala d'Art Jove.

SANSI, Roger (2015). *Art, Anthropology and the Gift*. Londres, Inglaterra: Bloomsbury.

SCHNEIDER, Arnd y WRIGHT, Christopher (2013). *Anthropology and Art Practice*. Londres, Inglaterra: Bloomsbury.

SCHOLTE, Bob (1987). "Review article: the literary turn in contemporary anthropology: writing culture: the poetics and politics of ethnography". En: *Critique of Anthropology*, nº 7, July, pp. 33-47. Recuperado el 20 de noviembre del 2015 de: <http://coa.sagepub.com/content/7/1/33.extract>

SCHÖN, Donald (1998). *El profesional reflexivo. Cómo piensan los profesionales cuando actúan*. Barcelona: Paidós.

SCOTT B., Denise y VENTURI, Robert (1971). *Aprendiendo de todas las cosas*. Barcelona: Tusquets.

SEGADE, Manuel (2011). *La qüestió del paradigma. Genealogies de l'emergència en l'art contemporani a Catalunya*. Lérida: Ajuntament de Lleida; Centre d'Art La Panera.

— (2012). "La Sala d'Art Jove com a estructura paradigmàtica". En: Oriol Fontdevila, Txuma Sánchez y Marta Vilardell (coords.). *Sala d'Art Jove 2010/2011* (pp. 22-25). Barcelona: Generalitat de Catalunya; Departament de Benestar Social i Família; Direcció General de Joventut; Sala d'Art Jove.

SENNETT, Richard (2007). *La corrosión del carácter. Las consecuencias personales del trabajo en el nuevo capitalismo*. Barcelona: Anagrama.

SPRINGGAY, Stephanie, IRWIN, Rita L., LEGGO, Carl... [et al.] (eds.) (2008). *Being with A/r/tography*. Róterdam, Países Bajos: Sense Publishers.

Referencias

SPRY, Tami (2001). "Performing Autoethnography: An Embodied Methodological Praxis". En: *Qualitative Inquiry*, vol. 7, nº 6, pp. 706-732. Recuperado el 20 de octubre del 2016 de: <http://www.nyu.edu/pages/classes/bkg/methods/spry.pdf>

ST. PIERRE, Elizabeth A. (2014). "A Brief and Personal History of Post Qualitative Research. Toward 'Post Inquiry'". En: *Journal of Curriculum Theorizing*, vol. 30, nº 2, 2014. Recuperado el 25 de septiembre del 2015 de: <http://journal.jctonline.org/index.php/jct/article/view/521/stpierre.pdf>

STRONACH, Ian; GARRATT, Dean; PEARCE, Cathie... [et al.] (2007). "Reflexivity, the Picturing of Selves, the Forging of Method". En: *Qualitative Inquiry*, SAGE Publications, vol. 13, nº 2, March 2007, pp. 179-203. Recuperado el 1 de noviembre del 2012 de: <http://qix.sagepub.com/cgi/content/abstract/13/2/179>

STURKEN, Marita y CARTWRIGHT, Lisa (2001). *Practices of looking. An introduction to visual culture*. Oxford, Inglaterra [etc.]: Oxford University Press.

SULLIVAN, Graeme. (2005). *Art Practice as Research. Inquiry in the Visual Arts*. Thousand Oaks, California [etc.]: SAGE.

— (2011). "The Artist as Researcher. New Roles for New Realities". En: Janneke Wesseling (ed.). *See it Again, Say it Again: The Artist as Researcher* (pp. 79-101). Amsterdam, Países Bajos: Valiz.

TATARKIEWICZ, Władysław (1987). *Historia de seis ideas: arte, belleza, forma, creatividad, mimesis, experiencia estética*. Madrid: Tecnos.

THOMPSON, Nato (ed.) (2012). *Living as Form: Socially Engaged art from 1991-2011*. Cambridge, Massachusetts: MIT Press.

VAN MANEN, Max (2003). *Investigación educativa y experiencia vivida*. Barcelona: Idea Books.

VATTIMO, Gianni; MARDONES, José María, URDANIBIA, Iñaki... [et al.] (1994). *En torno a la posmodernidad*. Barcelona: Anthropos.

VÁZQUEZ, Rosa y ANGULO, Félix (coords.) (2003). *Introducción a los estudios de casos. Los primeros contactos con la investigación etnográfica*. Archidona: Aljibe.

VIRILIO, Paul (1988). *Estética de la desaparición*. Barcelona: Anagrama.

VON OSTEN, Marion (2007). “Salidas incalculables”. En: *EIPCP Multilingual Webjournal*, nº 1, 2007. Recuperado el 20 de febrero del 2015 de: <http://eipcp.net/transversal/0207/vonosten/es>

WALLIS, Brian (ed.) (2001). *Arte después de la modernidad: nuevos planteamientos en torno a la representación*. Madrid: Akal.

WALSH, Catherine (2012). “¿Son posibles unas ciencias sociales/culturales otras? Reflexiones en torno a las epistemologías decoloniales”. En: Alberto Arribas, Nayra García-González, Aurora Álvarez... [et al.] (eds.). *Tentativas, contagios, desbordes. Territorios del pensamiento* (pp. 55-71). Granada: Ediciones Universidad de Granada.

WATERHOUSE, Monica (2011). *Experiences of multiple literacies and peace: A rhizoanalysis of becoming in immigrant language classrooms* [tesis doctoral no publicada]. Ottawa, Canadá: University of Ottawa. Recuperado el 15 de octubre del 2016 de: <http://hdl.handle.net/10393/19942>

WENGER, Rodolfo C. (2013). *La Estética relacional de N. Bourriaud*. Recuperado el 15 de julio del 2015 de: <http://perspectivasesteticas.blogspot.com.es/2013/01/la-estetica-relacional-de-n-bourriaud.html>

Referencias

WESSELING, Janneke (2011). "Introduction". En: Janneke Wesseling (ed.). *See it Again. Say it Again: The Artist as Researcher* (pp. 2-15). Ámsterdam, Países Bajos: Valiz.

YÚDICE, Georges (2008). *El recurso de la cultura. Usos de la cultura en la era global*. Barcelona: Gedisa.

ANEXOS

Conversación con Daniel

10/04/2014

17:00 h

Una cafetería, Rambla de Sant Andreu, Barcelona

Paola: Para empezar, me gustaría que me explicaras qué idea tienes sobre la noción de Proyecto Artístico.

Daniel: Es un proceso de creación más, pero en el que se decide enfatizar en el proceso de especulación, de diseño o de gestión; de la creación artística, propiamente. Supongo que es una especie de proceso creativo que tiene un punto tautológico, reiterativo, basado en la especulación. En diseñar, organizar o gestionar, pero que no trabaja con la creación propia. Es como una reproducción constante; como trabajar con documentación, pero *a priori*. Es estar siempre a un paso antes de la creación artística. Te lo digo desde buen principio: no estoy muy a favor del Proyecto Artístico, al menos como se entiende ahora.

P: ¿Por qué?

D: Tiene un punto extraño. Yo hago casi todo a través del Proyecto Artístico. Tengo unos referentes, casi siempre mis trabajos parten de un texto (casi siempre el texto está antes que todo). Encuentro que el diseñar o el quedarte en el espacio de lo que está aún por hacer –que es, pero es en potencia– es peligroso porque puedes caer en una tautología muy redundante que, a lo mejor, te lleva a perder tiempo. También, pensando en el contexto de Barcelona, parece que en la profesión de artista, el dinero solo puede sacarse de becas, de premios o cosas así. Y estas becas exigen que enseñes un Proyecto Artístico, normalmente (aunque hay otros que te piden obra). Primero, no me acaba de gustar que el tiempo y el esfuerzo que dedica el artista a este *dossier*, no lo esté dedicando a la creación propiamente o a llevar a cabo esa propuesta. Pero lo que me gusta mucho menos, y que veo muy claramente, es que los jurados de estas becas... No sé la cantidad de tiempo que pierden leyendo estos dosieres, y

que podrían dedicar a leer otro tipo de cosas. Creo que el Proyecto Artístico parte de lo que es un *dossier*. Para realizar cualquier acto o montaje, siempre se tiene que presentar el *dossier*, y creo que hay muchos proyectos, muchas creaciones, en los que quizá no hubiera hecho falta dedicar esta cantidad de tiempo a la construcción de un *dossier*. Además, muchas veces, creo que no son del todo sinceros: se está hablando de cosas concretas que no se pueden tener claras desde un principio. El Proyecto Artístico, supongo, también va ligado a tener claros los presupuestos, el *timing*... estas cuestiones que, en lo que yo hago, aparecen de forma más accidental, más espontánea. En ese sentido, me siento bastante incómodo, como si fuera un mentiroso. Son este tipo de cosas las que no me gustan del Proyecto Artístico, del *dossier* del Proyecto Artístico.

4' 52''

P: ¿Que te limita, de alguna manera?

D: Sí. Incluso me quema. Y es una práctica que hago siempre. Como te digo, hago dosieres "a punta pala", y es culpa mía hacer proyectos en lugar de simplemente ponerme a producir obra. Siempre tengo un proyecto que tiene una finalidad, un acabado, una conclusión, y que parte de un principio y de un proceso. Supongo que conocerás el texto de Boris Groys, *La soledad del proyecto artístico*. Es súper relevante ahora mismo. Él habla de que, en la realización de cualquier proyecto, ya sea artístico o de cualquier ámbito, por parte de quien lo está realizando, siempre hay una especie de aislamiento social: esta persona se excluye, pierde gran parte del tiempo en este Proyecto Artístico o proyecto en general. Luego [este aislamiento], siempre acaba justificándose con la resolución del proyecto, llevándolo a cabo. Y, en cambio, proyectos que necesitan años para preparar el *dossier*, la propuesta, muchas veces se descartan o quedan colgados, y se pierde la justificación de todo este tiempo perdido o dedicado. Tiene un punto pesimista. Es interesante pensar la noción de Proyecto Artístico ligada al *dossier*, y la documentación ligada al Proyecto Artístico... Todo lo que hago son Proyectos

Artísticos, son cosas que parten de un texto y que se llevan a cabo en algún momento.

7' 28"

P: Te entiendo. Yo me aproximo a esta idea por cierto sentimiento de disconfort. Cuando acabé mi formación, más basada en el taller o en la acción sin previo diseño –que podríamos pensar como “proyecto” en el sentido de que un proyecto es un diseño de algo que vas a hacer–, me enfrenté a este tipo de convocatorias o de becas que, queramos o no, definen la realidad de un tipo de arte con el que quieres convivir. Me di cuenta de que no sabía por dónde empezar.

D: Yo, como normalmente trabajo con el Proyecto Artístico, puedo hacer dossiers artísticos con cierta comodidad. Pero mucha gente que trabaja, como tú trabajas, con esta creación puramente intuitiva de hacer en taller, adecuarse a hacer un *dossier* o Proyecto Artístico puede resultar bastante forzado. Alguien que es pintor, escultor o lo que sea, y “trabaja haciendo” cada día y quiere presentarse, por ejemplo, a la Sala d’Art Jove, si no es mintiendo, no puede hacerlo. O, si no es cambiando su metodología, no puede hacerlo. El Proyecto Artístico como práctica artística, más que un medio, es un método de trabajar. Es inevitable tener que adoptarlo cuando decides hacer obras o creaciones que tienen en cuenta o necesitan la participación de otra gente (o de factores que no controlas tanto). Por ejemplo, imagínate un escultor que trabaja cada día de forma intuitiva, pero un día decide hacer una escultura de cuatro metros de alto y necesita una estructura de acero, y él no sabe trabajar con el acero, y tiene que quedar con alguien que sepa. Luego, en cambio, otra manera de trabajar es quedarte simplemente con el texto del Proyecto Artístico. Diseñar y quedarte en la especulación, que también es legítimo, supongo. Hay propuestas que son súper interesantes y que son Proyectos Artísticos, y ya está. No se han llevado y no se pretenden llevar a cabo. Están en el campo de lo aún por hacer.

10' 51"

P: ¿En qué momento te topaste con esta idea de Proyecto Artístico?

D: Casi desde siempre. Cuando estaba en la ESO, con mis amigos, hacíamos animaciones... En estas creaciones también había mucho trabajo de proyecto. Eran bastante intuitivas y muy espontáneas, pero siempre había una preparación. No era como trabajo ahora, teniendo unos referentes, partir de una entrada en un tema o iniciar una investigación. Muchas veces he trabajado con una idea, algo que se me plantea. Después viene la intención de llevarla a cabo, o pensar cómo puedo llevarla a cabo. En la carrera, en Bellas Artes, casi siempre he trabajado con el Proyecto Artístico (a momentos, quizá sin saberlo). Empecé a investigar en lo que comportaba trabajar con este tipo de metodologías o nociones no hace mucho. Hace un par de años o así. Empecé a preguntarme por qué estoy haciendo esto cuando sería mucho más feliz haciendo cosas de manera puramente espontánea. Lo paso mal haciendo Proyectos Artísticos, pero es que no he encontrado otra manera mejor para hacer lo que me apetece.

13' 27"

P: ¿Y qué es lo que más te incomoda?

D: Supongo que tiene que ver con la inseguridad. En el campo de la especulación, todo es perfecto, todo está bien hecho. Y quizá, tengo este miedo o esta ansiedad al pensar: “Cuando lo lleve a cabo, ¿funcionará?, ¿cumpliré las expectativas?”. Si estás haciendo un trabajo más de taller, no tienes este miedo porque ya en el momento en el que estés llevando a cabo lo que estés haciendo, ya está creándose. Tiene este punto de expectativa que, por un parte motiva, pero, por otra, provoca ansiedad. Muchos proyectos que he llevado a cabo han sido decepcionantes.

P: ¿Por qué?

D: Porque supongo que partían de una expectativa, de buscar algo épico, que no se ha al-

canzado. Parece que el Proyecto Artístico deba acabar en un final (como si fuera una novela). En una conclusión final con la que todo se resuelve perfectamente. Y muchas veces no es así. Es mucho más ambiguo.

P: ¿Cuando se lleva a la práctica, te refieres?

D: Sí, en el momento de llevarlo a la práctica. De llevar a cabo todo lo que tienes en un plano mental o textual, ya sea al final del *dossier* o al inicio de la parte práctica. A raíz de estas experiencias, he querido ser más consciente de por qué los Proyectos Artísticos muchas veces son decepcionantes, aunque tengan esa ambición épica. A veces, no tienen por qué suceder; a veces, se consideran fracasos las experiencias más ambiguas, decepcionantes o extrañas.

P: También pensando en término de producto, ¿no?

D: Sí, por ejemplo, que no funcione. Imagínate que tienes que hacer una máquina y en el momento de hacerla no funciona. Esto también pasa, supongo, trabajando con un *timing*; cuando entras en unas esferas, en unos ámbitos, que son más de gestión y que a mí no me interesan nada. A veces, me arrepiento de haber decidido llevar a cabo mi práctica de esta manera, cuando podría haber decidido hacer un trabajo más de taller (que es como trabajar siempre con los pies en el suelo, supongo). En el Proyecto Artístico, en cambio, trabajas de una manera más volátil.

P: ¿Echas de menos el trabajo de taller?

D: Sí. De hecho, hace poco, que exponíamos en Sant Cugat, tenía un proyecto muy pensado y al final lo eché al suelo y presenté un bloque de barro. Me apetecía hacer algo más plástico y me quedé súper satisfecho. Tengo que decir que también tuve problemas de gestión porque fueron unos cincuenta kilos de barro y llevarlos en el coche... La gestión y la creación artística tienen que estar ligadas. Es inevitable. Y nunca se puede escapar de ello, supongo. Me cuesta definir qué me parece bien y qué no porque encuentro que todo está en un ámbito muy am-

biguo. Yo, si fuera por mí, trabajaría siempre en taller, pero no sé por qué no puedo. También he sido muy gandul y el Proyecto Artístico es muy comodón.

P: ¿Sí? ¿Tú crees que es cómodo?

D: Yo creo que es comodón. Comodón en el mal sentido. En la excusa de "yo estoy haciendo, estoy trabajando, la cosa se está haciendo, está bien hecha y no me puedo equivocar porque todo aún está en un plano mental...", ¿sabes?

18' 30"

P: En algún momento has dicho que el Proyecto Artístico también es un lugar en el que poder llevar a cabo una investigación.

D: Sí, y estoy muy de acuerdo. Como te digo, todo lo que trabajo siempre parte de una investigación, de un texto o de unos referentes bastante concretos. Normalmente, son investigaciones a las que les he dedicado tiempo, están algo elaboradas. Pero veo muy forzado que esta investigación, de la que partes tú y que predices como este Proyecto Artístico de creación, sea tan lineal. Parece que está todo muy claro desde el principio: el referente está aquí, sigue por aquí, entramos en un proceso más de creación y surge todo esto. Y eso es lo que, quizá, no me gusta tanto. Pero, claro, si un proyecto, cualquier tipo de proyecto o proceso de creación, no tiene una base de investigación, no sé si tiene mucho sentido. No sé si tiene mucho sentido simplemente ponerte a hacer cosas. Creo que es esencial investigar, dedicar tiempo a tus referentes o tratar cuestiones que pueden ser interesantes.

20' 21"

P: ¿Cómo emerge el proyecto del Hotel Miramar? ¿En qué punto lo enmarcas como investigación?

D: El proyecto del Hotel Miramar no tiene demasiada investigación. En mi Trabajo Final de Carrera, presenté un proyecto que tenía tres partes (se componía de tres instalaciones, por

decirlo de alguna manera). Era un proyecto teórico-práctico. En este caso, las instalaciones funcionaban como ejemplos visuales de lo que era la investigación, o el ensayo, del trabajo. Eran tres proyectos: el primero era una instalación bastante "clasicota", una instalación audiovisual; el segundo era el del Hotel Miramar, que estaba menos definido, era una acción más espontánea. Presenté todo el proyecto, con las tres propuestas, a la Guasch Coranty y acabé muy poco contento con cómo las presenté: quedó un *dossier* muy amplio que hablaba de muchas cosas y que parecía totalmente inabarcable. Para la Sala d'Art Jove, corté el trozo del Hotel Miramar y presenté solo esta pieza, esta acción, pensando que podría recrearme más y no tener tantos problemas de gestión. Al iniciar el *dossier*, fue cuando dediqué más tiempo a la acción del Hotel Miramar, y empecé a atar cabos con los referentes de todo lo que era el proyecto general, con las tres propuestas.

23' 18"

P: ¿Y dónde empieza? ¿Tienes unas lecturas que te llevan ahí? Hablas de que tienes una serie de referentes que te acompañan en el proceso de una forma continua y que también entiendo que te ayudan a configurar tu marco teórico, tu declaración de artista.

D: Este proyecto viene de muy atrás. Presenté un proyecto en tercero de carrera, cuando tenía a Job Ramos como profesor. Como artista, es un referente clave. Me gusta lo que hace y lo que dice. Conocerlo me condicionó mucho. Era en *Taller de creación*. Presenté un *dossier* y ya está.

P: "Dossier" y "Proyecto", ¿es lo mismo para ti?

D: No lo se. [Risas]. El "dossier" es el escrito, son las páginas. El "Proyecto" es la idea. Presenté el *dossier* para la asignatura. Partía de las teorías de Job, quien me hizo conocer muchos teóricos y artistas. Me acababa de leer *El espectador emancipado*, *El maestro ignorante*, un par de libros de Bourriaud sobre estética relacional, y había entrado a leer muchas cosas de Agamben. Leí *Profanaciones*, que me gustó mucho, me pareció muy divertido. Ade-

más, siempre me han gustado los artistas que vienen de la creación de videoarte modélica, clásica, de los setenta, como Wolf, Dan Graham... Partía de ellos, pero luego los confronté con artistas más actuales como Atom Egoyan. Como te decía, retomé este proyecto para el Trabajo Final de Carrera, en el que tuve a Laura Baigorri como tutora. El proyecto se basaba, en un principio, en cómo evidenciar la analogía entre espacio y tiempo, usando los medios audiovisuales y, concretamente, la emisión de televisión, la emisión analógica. Veía que era súper evidente que un espacio físico se ocupa por un espacio más abstracto, o elevado, que es el espacio del medio audiovisual en sí. Y que se podía hacer una analogía directa con ello. Quería evidenciar esa analogía y trabajar con estos conceptos. Pero, de una manera muy accidental, el proyecto acabó convirtiéndose más en... Me interesaba buscar acciones más simbólicas, de una índole más historiográfica. Y, de hecho, fue Laura Baigorri quien me dijo que antes el Hotel Miramar había sido el repetidor de TVE y me lo propuso como lugar de emisión. A partir de aquí se desarrolló todo. Algo muy accidental.

Este proyecto quizá no tiene unos referentes tan claros que solo sean para el proyecto, sino que bebe de todos los referentes que tomo para mi práctica artística en general, para mi proceso de creación. Boris Groys, claro. Y todo este tipo de cosas que tratan el tema de la especulación o la sospecha. El ningunear al espectador o inventar una posición en la que este no tenga ninguna legitimidad, sino que la legitimidad sea toda del actor o del creador. A partir de estas nociones, iba desarrollando estos proyectos. Y este ha entrado también en el saco.

30' 59"

P: La última línea de la conversación, aunque más o menos ya lo has ido comentando, es saber en qué medida afecta a tu práctica. Entiendo que, aunque no te sientas del todo cómodo por su carácter especulativo, en algunos casos, te adaptas al Proyecto Artístico por ser el medio con el que comunicarte con la institución.

D: Y no solo con la institución, sino con la logís-

tica en general. Las cosas se tienen que llevar a cabo de alguna manera. Si esta especulación, muchas veces súper tautológica, muy redundante y muy reiterativa, se lleva a cabo con conciencia de hacerla o buscando que sea en sí parte del proceso creativo, me parece perfecto. Pero cuando esta especulación sirve de excusa para alargar lo máximo posible y posponer lo máximo la creación del proyecto en sí, creo que hay un problema.

P: ¿Crees que tendrías alguna manera alternativa de...?

D: Pintar acuarelas. [Risas]. Es un problema mío. Parto siempre de ideas que se me van haciendo grandes.

P: De ideas, no de obra.

D: Sí, de ideas, de texto. Normalmente, las ideas de las cosas que quiero hacer, me surgen también de lecturas o de referentes (películas, cosas así). Supongo que es problema mío el no ponerme a trabajar lo antes posible, y la idea se va haciendo grande. La idea se hace tan grande que no la puedo asumir como algo que pueda hacer en una tarde. Entonces, entro en el Proyecto Artístico. Supongo que a la gente le gusta hacer cosas grandes o ambiciosas,. A mí me gusta más, por ejemplo, leer o estudiar. Estudiar por estudiar y no estudiar porque tengo un Proyecto Artístico para el que necesito más base para llevarlo a cabo. No sé si me explico.

P: Sí, que quizá el Proyecto Artístico tiene implícito este carácter de obligación.

D: De obligación y de trabajo, casi. Creo, incluso, que trabajar con el Proyecto Artístico es un mal hábito, al menos para mí. A mí, trabajar usando como base la especulación, la idea, el texto, o lo mental, no me funciona del todo bien. Pero me cuesta escaparme de esto. Necesitaría que alguien me obligara a trabajar en el taller. Creo que sería más feliz. Si pudiera, el Proyecto Artístico es una metodología que borraría de mi vida, pero es difícil porque lo engloba todo, como la logística, la gestión, la investigación, la crítica o la reflexión. Todo lo mete en

un mismo saco. Y eso también es interesante.

P: Y también porque, por mucho que nos pese, en según qué contextos, es el idioma que hay que hablar.

D: Exacto. Por ejemplo, para venir aquí, hemos tenido que quedar. Es la logística. Si no la tienes en cuenta, las cosas no pueden llevarse a cabo.

Conversación con Daniel

27/11/2014

12:00 h

Bar Salzburg, Hospital Clinic, Barcelona

Daniel: Durante mucho tiempo, estuve pensando en no preparar nada. Al final, pensamos que sí. El formato de la presentación era muy extraño; era la primera vez que lo hacía: reunir a gente para hablar, pero no decir demasiadas cosas. Lo buscaba. Hacía tiempo que lo trabajaba con Anna Dot. Pensamos que era la excusa para poner en práctica este tipo de formatos. Con Anna, tengo varios proyectos que giran en torno a estas cuestiones: generar contextos dentro de los cuales se puedan construir historias extensas, pero vacías de contenido, y pensar de qué manera se pueden tratar este tipo de cuestiones. Además, como tenía un poco de miedo, me daba algo de seguridad ir con alguien que conociera mi trabajo. Viendo los vídeos, me doy cuenta de que se nota que es mi primera vez en este tipo de formatos; por ejemplo, se nota que tenía miedo al vacío, a que no hubiera debate. Pero estoy contento.

Paola: Precisamente esta era una de las cuestiones que quería tratar: cómo había sido la relación con el público, cómo había sido ese *feedback*, esa relación público-obra.

D: Yo buscaba generar debate. Hablar, básicamente. Noté que, al principio, también por mi parte, costaba arrancar. Recuerdo que probamos con formular preguntas a gente concreta, y no fue buena idea. Hubo gente que se atrevió a hablar y gente que no dijo nada. Eran temas muy abstractos. Estoy contento con el público. Incluso vino gente, amigos míos, que no tienen nada que ver con el arte, y se divertieron mucho. El formato, en relación con el público, pese a que tiene mucho que mejorar, tenía todo lo que buscaba: era accesible y divertido, y generaba ese interés, esa expectativa. Lo único que buscaba era despertar su interés, aunque fuera muy pequeño. Jugar desde el misterio.

P: Me imagino que son esos silencios “incómodos” que, aunque interesantes, te hubiera

gustado que no estuvieran, que se hubiera generado un debate. Son cosas que no dependen de ti.

D: Hablaba con Alexandra sobre ese miedo al vacío. Y ahora pienso que si no hubiera tenido ese miedo, si hubiera propuesto preguntas que no se hubieran respondido y todo hubiera quedado en silencio... si hubiera mostrado seguridad y convencimiento con ese silencio, no habría pasado nada. Si hubiera adoptado esa postura, creo que el debate habría funcionado de otra manera también. Mostré mucho miedo al silencio.

P: Y la distancia entre la idea original y su resolución, ¿cómo ha sido?

D: Muy grande. Cuando presenté el proyecto buscaba un formato menos violento y menos hostil. En el proyecto original, planteé hacer una ruta por Montjuïc con una tele en mano. Algo divertido y experiencial. Pero, al final, me pareció más interesante acabar hablando, hacer una síntesis total. Generar un debate, reunir a gente en un lugar, ya es un proyecto en sí.

P: Te ayudó a focalizarte en el tema que realmente querías tratar.

D: Cuando presenté proyecto, dije algunas mentirijillas. Había cosas que no habría propuesto. Pero en el momento de escribir el *dossier*, lo expuse y parecieron divertidas. No sé de qué manera se hubiera tratado el proyecto si, desde un principio, hubiera dicho que la resolución iba a ser un debate.

P: Pero, ¿te imaginabas que podía ser así?

D: A la mitad del proyecto, sí. Entonces ya lo tenía bastante claro. Cuando lo diseñé, no. Cuando lo diseñé, incluso hubo un punto en el que solo quería hacer la acción de emitir desde el Hotel Miramar. Hacer una acción simbólica y que solo funcionara dentro de un portafolio, que se puede explicar con documentación.

9' 53''

P: A nivel de expectativas, que en tu trabajo hablas de crear expectativas, ¿se han cumplido? ¿Se han generado nuevas expectativas, además de las que ya esperabas?

D: Por mi parte, creo que sí se han cumplido. He acabado tratando temas que me han parecido mucho más interesantes que los que había propuesto al principio. Al principio, solo hablaba de expectativas, pero sin incidir demasiado sobre nociones como narratividad, relato, texto o anuncio. Y hablar de ello en formatos en los que estás creando un tipo de laboratorio para tratar este tipo de temas, me pareció muy guay. Estoy empezando una línea de trabajo que me gusta mucho: investigar, o moverme, en el espacio que queda entre una experiencia y el relato de esta experiencia, que puede ser desde un anuncio hasta un suceso, o desde un suceso hasta un recuerdo. Jugar en estos espacios vacíos, en estos retardos, en los accidentes que suceden en estos puntos, es interesante, y surgió a partir de este proyecto. Sí que había tratado la idea de la experiencia o de la resolución de una experiencia en tanto que puede ser algo épico o decepcionante. Me pareció bastante tangible, pero no tanto con acciones simbólicas que tratan de forma alegórica todas estas nociones, sino por llevar a la gente a hablar. Esto me gustó. He acabado muy contento. Es un formato que me gusta. Y es extraño que haya gente que me diga que parece que lo haya preparado en una tarde (y podría ser).

P: ¿Y las principales problemáticas con las que te has encontrado? ¿A nivel de formalización, a nivel teórico?

D: A mediados de año sentí mucho desinterés por el proyecto. Llevaba tanto tiempo hablando del proyecto sin actuar que... Era un proyecto para hacer una acción, y se podía haber resuelto a principios de año. Por el tema técnico no he tenido ningún problema porque he tenido la ayuda de Daniel. A nivel teórico, ha habido momentos en los que he querido hablar de demasiadas cosas, abarcar demasiadas cosas. Te das cuenta de que no tienes por qué hablar de

todo. Más allá de ello, ha sido un proyecto bastante tranquilo.

P: ¿Y cuáles crees que han sido sus principales fallos, sus principales aciertos?

D: He pensado mucho en esto. Quizá lo tenía que haber hecho mucho más rápido. Dentro de la temporalidad de un proyecto de la Sala d'Art Jove, era demasiado tiempo para este proyecto. Ha habido momentos durante el año en los que he estado muy redundante, entrando en tautologías. Ha habido momentos en los que, cuando nos reuníamos con gente, me daba la sensación de que siempre hablaba de lo mismo. Yo creo que el marco temporal ha sido un poco excesivo.

15' 40''

P: ¿Era la primera vez que utilizabas un formato así?

D: Cuando digo formato me refiero a la idea de hacer una charla, una presentación, pero teniendo como consigna principal el hablar mucho y no decir demasiado. Y era muy complicado. Nunca había hecho algo así: generar un relato que no diga nada, pero que pueda ser mínimamente interesante. Es como ahora, que estoy diciendo muchas cosas y realmente no sé si estoy diciendo demasiado.

P: ¿Y cuál está siendo el papel de la documentación en el proyecto?

D: Aún estoy pensando en cómo tratar la documentación. En general, cuando hago un proyecto, le doy mucha importancia a la documentación. Y, al final, la documentación acaba siendo una cosa diferente, que no es realmente cómo sucedió el proyecto en sí. La documentación de este no va a ser simplemente un vídeo de la charla. Va a ser un vídeo que pueda funcionar como pieza también. En la noción de Proyecto Artístico, la documentación es muy importante: un Proyecto es toda la recopilación de la documentación, pero *a priori*, ¿no?

P: Pero el propio proyecto también genera

documentación, tanto en el transcurso como cuando se revisa y se evalúa.

D: Nada se pierde. También, el espacio desde la experiencia de la charla hasta el momento en el que vuelves a hablar de ella es muy interesante. Muy seguramente al final acabe pasando de la documentación, pero es que tengo tanta, grabé tantas cosas... Me da miedo que, aunque el factor del engaño esté ahí siempre, el público sienta que lo estoy engañando, que estoy jugando con él. No usar documentación tiene un punto parecido.

P: ¿Te planteas incorporarla para ser más verídico?

D: No más verídico, sino más amable. No ser tan hostil con el público. De lo que estoy hablando, tiene que ver el público: me interesa lo que tiene que ver con el espectador, la relación entre el emisor y el receptor, la noción de audiencia en general. Por eso tengo el miedo de seguir siendo hostil en este sentido, pero, evitándolo, caer en lo didáctico.

P: ¿Estás trabajando en cómo relacionarte con el público?

D: Sí. Son temas que muchas veces obvio y acabo dándome cuenta de que es de lo que más estoy hablando. Tengo un *statement* en el que en la primera frase dice que no me gusta el espectador, que no me llevo bien con él, y tengo una consigna principal autoimpuesta que dice que el único público que vale la pena es el actor. Y es mentira, pero me sirve para sentirme más tranquilo. Hay que pensar mucho en el público. Si no, caes en tautologías que no sirven para nada. La idea es comunicar cosas.

P: ¿Y cómo estás trabajando todo esto?

D: Estoy haciendo pruebas "a saco". ¿Qué quiere decir "ser espectador"? ¿Realmente existe un espectador? ¿Somos todos espectadores, creadores? No creo que el espectador haya sido nunca pasivo, y no me gustan esas propuestas artísticas o de cualquier tipo que dan "botones" al espectador para que se sien-

ta que está participando de una comunicación de doble dirección (y lo digo de manera metafórica). El espectador no es tonto y siempre está juzgando, y reflexionando, y creando cosas. Estoy disparando a muchos lados sin saber dónde está el frente.

P: Bueno, pero tienes esa inquietud inicial: ver estos roles entre el público y el actor, la puesta en escena. Lo que motiva ese disparo sí está claro. Estás experimentando con distintos formatos y, quizá, la documentación te serviría para recoger esta experiencia desde este interés que tienes ahora.

D: Claro, y es complejo porque, al final, te estás replanteando tu propia práctica; por qué haces las cosas que haces. Es muy peligroso pensar "¿por qué estoy haciendo Proyectos Artísticos?, ¿qué intención hay al final, comunicar, divertirme o esconder mis intereses reales?". Son preguntas que me dan bastante miedo. Soy muy asustadizo, al tomar decisiones. Y trabajo así: diciendo mentiras.

P: Y en todo este proyecto, ¿la institución donde ha estado? ¿De qué manera se ha posicionado la Sala d'Art Jove? ¿Qué papel ha jugado en su desarrollo?

D: No he trabajado mucho con el equipo tutorial. Tenía una tutora, que era Elle, pero al final solo he quedado con Irina. Con Elle, quedé una vez. Con Irina he hablado mucho de cosas tangenciales. Ha sido vía libre total. Txuma y Oriol tampoco han incidido demasiado en el proyecto. No he tenido la sensación de estar siendo tutorizado, aunque sí ha habido mucha mediación. He ido por libre. Me ha ido bien tener esa figura con quien hablar del proyecto, de alguien situado en el "ser profesor". Pero en ningún momento he tenido la sensación de "tienes que hacer esto; te paso tal referente; sigue trabajando por aquí...".

P: A nivel de logística supongo que sí has recibido ayuda por parte de...

D: Sí. Daniel Miracles ha sido como un tutor, en parte.

P: Pero este chico era ajeno a la Sala d'Art Jove, ¿no?

D: Sí. Me lo he montado yo solo, y la Sala d'Art Jove me ha venido bien para mediar con la Fundació Miró. La Fundació Miró me ha sorprendido muchísimo. Me ha dejado hacer de todo. También piensas qué sentido tiene presentar un proyecto como este dentro de la Fundació Miró y con la Sala d'Art Jove, ¿no? Al fin y al cabo, no deja de ser el espacio del cubo blanco, y hubiera podido hacer una cena, o hacerlo en mi casa. Qué comporta hacer este tipo de prácticas en este tipo de espacios. El proyecto queda muy transformado por estar dentro de estos contextos. Si llevas un proyecto que pudieras realizar en contextos extrainstitucionales, en ámbitos domésticos o en la calle, y llevarlos a sitios que forman parte del engranaje del mercado del arte... No solo el proyecto queda transformado; el espacio también se transforma. ¿Y qué comporta llevar estos proyectos dentro de la institución? Son cosas que ahora están surgiendo, y espero que de alguna manera también pueda haber una comunicación doble. Me gusta la Sala d'Art Jove porque creo que está en el límite entre lo que es profesional y lo que es *amateur*. Es como la primera beca para los artistas que se quieren profesionalizar, ¿no?

P: Considero que, en el contexto de Barcelona, es un punto de entrada al sistema. Por ejemplo, si luego quieres participar en La Capella o en Sant Andreu Contemporani, parece que la Sala d'Art Jove sea un primer escalón.

D: Es raro. Acabas hablando de qué quiere decir ser *amateur* o qué quiere decir ser profesional. El otro día me encontré en un debate en el que un hombre decía que si no cobrabas de lo que hacías eras *amateur*, y yo creo que no. No lo sé. La Sala d'Art Jove es interesante porque está en un límite que da mucho juego.

P: ¿Has sentido que tu proyecto ha encajado en el programa de la convocatoria?

D: Sí, y creo que, en general, el de todos. La Sala d'Art Jove es una manera de entrar, muy tranquilo, y dar este paso sin tener demasia-

das presiones, sin encontrarte de golpe frente a todos los mecanismos que forman una institución, y que afortunadamente aún no conozco del todo.

39' 23"

P: Y la primera fase, los talleres, ¿cómo te afectaron? ¿Cómo te sentiste en esta primera fase de la temporada?

D: Solo participé en un taller, el de *Narrativitat*, y me sirvió muchísimo. Me dediqué mucho. Este trataba de generar debate, y se habló de temas próximos a mi proyecto. Me hubiera gustado ir al de *Documentació*, pero no pude. Encuentro que los talleres que se hicieron fueron muy acertados.

P: El concepto, el hecho de que entre todos se decidieran las temáticas, que hubiera esta fase previa de *workshop* y no solo de exposición, me pareció diferente a la vez que enriquecedor para crear un sentido de grupo.

D: Y es guay por eso, ¿no? Pienso que muchos proyectos se han visto influenciados por este tipo de dinámicas (al menos el mío, sí). Me gustó mucho el tono. Éramos bastantes, hablando. Hubo una conversación general entre todos. También la idea de que luego hiciéramos un poquito de fiesta... fue muy divertido. Me hubiera gustado ir a los demás.

P: Y si pensamos en este proyecto como investigación, y que un proyecto de investigación te lleva a otras preguntas, ¿a qué nuevas preguntas te ha llevado este proyecto?

D: Todo lo que hemos comentado: encontrarme con las problemáticas del formato en sí, del trato con el espectador, con la audiencia, con el público, con el actor... Sobre todo, replantear cuáles son mis intereses realmente. Ya te comenté que presenté este proyecto muy "a saco", como un corta y pega de otro proyecto. A lo largo del tiempo, he ido viendo los puntos que me interesan de verdad. Me ha servido ir acotando una línea de trabajo (que no sé si es bueno porque también es peligroso traba-

jar siempre con cosas muy concretas; puedes caer en etiquetas, por ejemplo). Ahora estoy interesado en el retardo entre la experiencia y un relato. Estoy leyendo a Brea, que trata mucho del retardo. También, nociones como “anuncio”. El anuncio en sí me interesa mucho; el texto como anuncio o el sentido de que puede funcionar como una documentación *a priori* de una experiencia. Me he dado cuenta de que estoy trabajando en muchos proyectos que siguen esta línea: estoy entrando en formatos mucho más experienciales. Encuentro que son divertidos y que funcionan sin caer en un hermetismo. Hace poco fui a la Panera y vi un proyecto de Sara Ramo [*Desvelo y traza*], que era totalmente experiencial. El formato me pareció brutal. Te sitúa en un punto en el que no caes en la indiferencia. Y no te está ninguneando, ni te hace caer en sospechas que no llevan a ningún lado, ni son herméticos. Me hizo pensar que realmente hay un formato que puede funcionar.

P: ¿Hay algún proyecto que haya surgido directamente de este?

D: Ahora estoy trabajando con Caterina Almirall en reunir a un pequeño grupo de gente y hacer un camino para recorrer un tramo de la Vía Augusta. Queríamos hacer este camino en grupo, que sucedan cosas, y luego trabajar con el relato de esta experiencia. También me interesa la idea de forzar encuentros.

P: Quizá lo participativo y lo colaborativo ahora ocupa otro papel, ¿no?

D: Pero no tanto lo colaborativo como lo experiencial. Que no es generar una pieza, sino entrar en estas dinámicas que se confunden con la cotidianidad. Esto lo encuentro divertido. Todo es una gran investigación.

P: Recuperando algunas ideas del último encuentro, ¿qué papel ha jugado la imagen en la investigación? ¿Dónde sitúas la imagen? La imagen como el formato, como herramienta, como objeto...

D: Se podría pensar que la imagen en el pro-

yecto solo funciona como documentación del hecho en sí, que es una idea. No he dejado de trabajar en ningún momento con medios audiovisuales (las imágenes que vimos en la Fundación Miró las había trabajado previamente). La imagen ha sido un artificio extraño. Ha funcionado como un recurso efectista. Luego está la idea de la documentación.

P: Pero también, además de como documentación de lo que ha pasado, el concepto del banco de imágenes o banco de vídeos que te ayudan a crear el tuyo, ¿no?

D: Es complicado. No hay un producto final como imagen. Sí podría haber un producto final “texto”.

P: ¿El producto final tiene un papel más textual?

D: Sí, como un relato. Lo visual ha quedado en un segundo plano. Es interesante pensar qué funciones tiene la imagen dentro de dinámicas puramente experienciales.

P: La figura del artista como documentalista es muy importante en las prácticas artísticas contemporáneas. Las imágenes ya no se conciben como un objeto de contemplación o como un objeto entendido como obra de arte, sino que sirven para explicar una historia desde la documentación, desde el proceso. La imagen tiene otros sentidos y el artista asume otros roles.

D: Ahora me he acordado del proyecto de Joan Bennassar, que tenía muchas fotos. Su proyecto es un experimento historiográfico. La imagen era el relato en sí. En mi proyecto, podría obviar totalmente las imágenes.

Conversación con Daniel

26/06/2015

17:00 h

Bar Salzburg, Hospital Clínic, Barcelona

Paola: La conversación de hoy funciona como "clausura". Habiendo transcrito y trabajado las otras entrevistas, y después de haber hecho un primer índice de lo que puede ser la tesis, me doy cuenta de que no tengo ningún testimonio en el que habláramos no tanto de tu obra, sino de ti. Por eso, hoy te invitaba a traer un objeto, una foto o cualquier elemento, que sirva de punto de inicio para presentarte (y que pueda incluir en el trabajo como parte de tu presentación). Por otro lado, me he traído los esquemas que he ido haciendo sobre las conversaciones que hemos tenido para compartirlos contigo, contrastarlos y saber si he interpretado correctamente lo que yo he ido extrayendo de las charlas. Es decir, si la interpretación que he hecho es acertada. ¿Te parece si empezamos por el objeto?

Daniel: El objeto que he traído tiene que ver con mi forma de trabajo. Es un libro de Asimov, sobre dinosaurios. De Asimov, siempre he leído bastante. Nunca lo he dejado de leer. A mucha gente le aburre, y es archiconocido porque tiene muchos libros de divulgación, que trata de forma muy "simplona". Asimov fue el único escritor, hasta que murió, que había escrito en todos los géneros (novela, ciencia, filosofía, historia...). Pero luego los trata de una manera muy superficial. Me hace mucha gracia. Muchas veces, me divierte más que una novela de aventuras o fantástica. Tampoco sé muy bien por qué lo he cogido, pero a este le tengo especial cariño.

5' 42"

P: ¿Quizá porque encuentras sistemas de trabajar parecidos? ¿Cierta conexión?

D: Supongo que esta idea de no tener que sentirte un experto en un tema concreto para poder hablar de ello. La idea de *amateur*. Aventurarte a hablar de un tema, aunque lo conoz-

cas de una forma muy superficial. Cuando era adolescente me gustaba mucho la filosofía, y algún día me daba por escribir a lo Benjamin, por ejemplo. Y me llegó un profesor que me dijo, "pero tú qué haces escribiendo a lo Benjamin, si tienes dieciséis años". No le puedes decir esto a un chaval. Si tiene ganas de escribir a lo Benjamin, pues que lo haga. Asimov, de una forma, se posiciona en contra de esto, por muy académico que pueda parecer. También es la forma de cómo lo leo o la idea de que, para construir un mundo, tienes que conocer un poquito de todo.

P: ¿Crees que en el campo del arte haces algo parecido? ¿Te posicionas de una manera parecida?

D: Es verdad, lo he dicho mal. No es que trabaje de una forma parecida, sino que este es un ejemplo a partir del cual puedo sacar muchas ideas que puedo llevar al campo del arte. Pequeños "rastros", como puntos y anécdotas, a partir de los que trabajar. Uno incluso lo uso en mi *statement*.

8' 6"

P: A este autor, ¿lo estás leyendo de adulto?

D: Ya lo había leído de adolescente. Empecé leyendo, *Fundación e Imperio, Yo, Robot...* Poco a poco, por una amiga de mi hermano, leí uno de química. Empecé estudiando bachillerato científico y química no se me daba muy bien. De hecho, dejé el bachillerato científico y empecé el artístico. Siempre me ha interesado la química, pero era muy palurdo. Y, con este libro, me di cuenta de que en poco rato me había leído cien páginas. Tiene de todo. El otro día pillé a mi madre leyendo uno de historia de la filosofía. Y son cortitos. Yo recomiendo los que son de divulgación de conocimiento, más que los de ficción.

P: Quizá en el campo del arte necesitaríamos más divulgación.

D: Más que saber de todo, él escribía muy bien. La idea de escribir bien es que también te

puedan leer fácilmente, y no solo escribir cosas súper complejas. A mí me parece un logro poder leer cosas como estas cuando no tengo ni idea, y que las puedo llegar a comprender.

P: Sin embargo, a veces haces cosas muy difíciles para el público.

D: ¡Sí! Era muy majo este, con los lectores. Lo que hicimos en la Galería Blueproject era muy "cabrón" con la gente. Explicado de forma ambigua, la exposición era un relato en el que una parte importante quedaba inaccesible para todo el mundo, menos para cinco personas que, en un concurso, habían ganado el poder acceder a todo el relato. A partir de la vivencia de estas personas que pudieron acceder al relato en su totalidad, luego este se construye mediante lo que estas quieren explicar o no. Era muy críptico, hermético, pero tenía un punto divertido. La "expo" tenía diferentes piezas, como referentes, que funcionaban como anécdotas en una visita guiada. Cada punto era una anécdota aislada que podías ligar o no. El día de la inauguración, se sorteaban cinco pases aislados a un evento especial. A lo largo de lo que duró la exposición, estas cinco personas fueron viniendo con la galería cerrada y les hacíamos un evento especial. Para estas personas fue muy emocionante. Al final de la historia, había una cosa épica, que hacíamos con estas personas. Algo muy teatral.

15' 33''

P: Volviendo a los estudios...

D: Yo vivo en Premià de Mar. Siempre he vivido en Premià, y allí no se hace bachillerato artístico. Me daba pereza cambiar de escuela. Ya había cambiado de escuela en primaria y estaba muy bien con los amigos. Y pensé, "bueno, las ciencias no están tan mal", aunque siempre había querido hacer el artístico. A mediados del bachillerato científico del primer curso decidí dejarlo y me fui a una escuela de arte en Badalona muy guay, la Pau Gargallo. Al entrar, tuve mucho miedo con el tema artístico. Siempre había dibujado cómic, pero le tenía mucho respeto al dibujo al natural y cosas así.

No quería ir a segundo de bachillerato artístico, aunque me lo convalidaban, y fui a primero y repetí el curso. Pillamos una promoción muy chula (nuestra promoción fue muy bestia; Estel Boada estudió con nosotros...). Venía de una ESO en la que estaba muy desmotivado. Estuve a punto de repetir. Y luego en el bachillerato artístico, por estar súper motivado, empecé a sacar buenas notas e incluso me dieron una mención en las notas PAU por sacar más de un nueve de media. Tenía ganas de ir a la escuela, aunque tuviera que coger dos buses y un tren (mientras que el bachillerato de ciencias estaba a dos minutos de mi casa). Es la mejor época que recuerdo. Tendría quince o dieciséis años. Quería hacer diseño gráfico, aunque no lo tenía claro del todo, pero en segundo, con el trabajo de investigación, me flipé un montón. Y decidí tirar por esto del arte. Para mí, esta época fue clave.

26' 40''

P: ¿Te enseñó los esquemas? Hay tres colores: el negro/gris es la primera entrevista; el rojo, la segunda; y el azul, lo he sacado del proyecto que presentaste a la Sala d'Art Jove, pero centrándome en el *statement*, ya que nosotros no hemos hablado de ello. Esta es una categorización general a partir de las conversaciones que hemos ido teniendo. Algunos títulos los he puesto yo. Estas conversaciones definen el índice de la tesis, y no al revés. Quiero que los temas surjan de las conversaciones que hemos ido teniendo, pero no pretendo abarcarlo todo. En la primera entrevista, hablabas de la noción de Proyecto Artístico apoyándote en la idea de la especulación, en la idea del diseño y de la gestión. Estos podrían ser los tres pilares sobre los que se apoya tu forma de entender el Proyecto Artístico. De este triángulo, se definen varias cosas; por ejemplo, un sistema de producción artística en el que diferenciábamos entre una investigación artística y una investigación creativa, de taller. En la primera conversación, también hacías hincapié en esta diferencia entre ir al taller o trabajar desde casa, desde el texto. He marcado esta primera diferencia entre lo que sería trabajar desde una investigación artística, o desde lo que sería una investigación creativa. De esto salen una serie

de ideas: la investigación artística está más relacionada con la noción de proyección, con la logística y “lo teórico”. En contra de una investigación creativa, cuyo carácter es más intuitivo y plástico/práctico que teórico, más de acción que de conceptos. Otra de las ramas que salían de este gran triángulo era un conjunto de nociones que nos ayudan a entender un posicionamiento en el arte y para trabajar en el campo del arte. Mencionabas estas personas que ayudan a situar estas nociones de arte y artista con los que te sientes identificado en este momento. Cuando hacíamos referencia a la educación artística, señalabas la figura de Job Ramos (una referencia más como artista que como profesor).

D: En realidad, quizá por el hecho de ser el primer contacto con un artista que me pudiera interesar, fue clave. Por eso decía, “más de artista que de profesor”. Tener como profesor a un artista que “admiro” fue muy motivante. Lo tuve en tercero de carrera, en *Taller de creación*, dentro del itinerario *Imagen*.

P: ¿Sacaste tu proyecto en esta asignatura?

D: Sí, en mi proyecto de final de carrera, que eran diferentes puntos, el primero era este proyecto. El segundo era el que presenté a la Sala d’Art Jove.

P: Cuando hablabas de especulación, lo relacionabas directamente con el mundo de las convocatorias. Y en el mundo de las convocatorias, diferenciabas entre convocatorias de obra y convocatorias de proyecto. Tú estás en la de proyecto, que también definía un contexto artístico en Barcelona muy concreto en el que hay propuestas muy conceptuales y otras más objetuales. Pasando a la segunda conversación, cuando hablábamos de las convocatorias, aparece la Sala d’Art Jove, donde destacabas su función mediática, el papel de los *workshops* (donde generar debates y aprender con los demás). Otra cosa que también señalabas era que esta se situaba entre lo profesional y lo *amateur*, como un “primer escalón”. Aunque en realidad también te preguntabas qué quería decir ser *amateur*.

D: Sí. Son estos perfiles híbridos. Incluso la propia dirección de la Sala se queda en este punto intermedio.

P: Y que la función mediática se complementa con el equipo tutorial. Que el equipo tutorial funciona más como un elemento mediático y de logística, sobre todo. Por otro lado, si hablamos de Proyecto Artístico, y ya lo relacionamos directamente con el tuyo, aparece un interés en generar contextos de debate en los que se puedan construir historias vacías de contenido, a la vez que se planteaban cuestiones como “miedo al vacío” o “miedo a que no haya debate”.

D: Sí, la primera línea era el interés principal de lo que podría ser. Y la segunda, la experiencia en sí, que fue bastante bestia. Tiene un punto contradictorio.

P: En estas derivas, rescatabas nuevas posiciones para referirte a tus nuevos proyectos, como profundizar en la idea de narratividad, en la de experiencia...

D: Esto que pone aquí de “espacio vacío entre experiencia y relato de la experiencia” es mi *statement* ahora mismo.

P: Si no lo he entendido mal, este miedo a la puesta en escena de la presentación de tu proyecto, el debate que podría ser vacío, insistías en que este fuera tu objetivo, a la vez que te daba miedo que la gente no dijera nada. De este miedo, salen estas derivas. De los problemas pueden salir cosas interesantes y con nuevas direcciones. También repiensas tus intereses reales y tu modo de relación con el público. Por ejemplo, qué papel juega el espectador en tu trabajo, dónde lo quieres colocar o qué quiere decir ser espectador.

D: Lo que decíamos antes: ser amable o no. Todo esto viene de Rancière, que había leído hacía mucho tiempo, en *El maestro ignorante*. Con esto tuve un poco de crisis: para qué hacer inaccesibles cosas al espectador cuando ellos no saben que no tienen acceso a estas cosas. Quizá lo interesante es eso: hacerlo de manera más teatral, explicitar que hay una serie de

contenidos a los que no van acceder. Es lo más importante. En mi trabajo, hay mucha reflexión interna y relaciones biográficas, pero al final se sustenta en la idea del espectador.

P: Y eso conecta con Asimov.

D: Ojalá. Aunque tendría que ser más divulgativo. No sé.

41' 41''

P: De este interés que hablábamos en la segunda conversación, y conectándolo con el *statement* que habías presentado a la Sala d'Art Jove y lo que era el proyecto en ese momento, comentabas que se basa en la reactivación de un espacio inexistente a través de la teatralización y escenificación de un anuncio. Eso es el proyecto. Lo he señalado para conectar lo que querías hacer con lo que finalmente has hecho.

D: Al final ha quedado bastante coherente. ¿Viste el *dossier*? Ha cambiado mucho.

P: También, hablando de tu *statement*, he sacado estas tres palabras claves, que no sé si siguen siendo claves: espectador, expectativas y especulación.

D: Sí. Esto de entender la experiencia estética como algo decepcionante era una proto-idea de separar la experiencia, del relato de la experiencia. Lo de priorizar la reflexión y la crítica sobre la gestión y la logística va más con la idea de Proyecto Artístico.

P: Y aquí, haciendo un salto a esta parte que me he dejado, cuando hablábamos de investigación artística y te preguntaba sobre el papel de las imágenes en tu investigación, me hablabas de la imagen para documentar una idea. Que no es el producto final, sino que el producto final es el texto. Más como documento que como producto.

D: Esto da seguridad. [Risas]. Ahora me pillas en un momento desmotivado, de crisis. Estuve en Hangar con una residencia corta y me gustó mucho. Y apliqué para una residencia de dos años. Finalmente no me cogieron. Nunca

había pasado que alguien que había estado en una residencia corta no fuera seleccionado para una residencia larga. Me mandaron un texto de por qué no me habían seleccionado. Me decían que no tenía línea, que me faltaba madurez, que producía poca obra. [...] Se defiende tanto lo de ser incoherente, que creo que es contradictorio aferrarte a una línea de trabajo. Un día te interesa una cosa y otro día, otra. Pero parece que de cara al público tengas que englobarlo todo y ponerle una etiqueta. Fue muy decepcionante. Fue un golpetazo, que va bien de vez en cuando.

P: Es esta idea de que tienes que ser productivo todo el rato. El trabajo por proyectos es un sistema capitalista del trabajo. En el mundo de la creatividad, el trabajador trabaja como autónomo. Al ser autónomo, no se diferencia entre vida personal y profesional, se difuminan los límites. Y esto tiene que ver que esta lógica del Proyecto: la productividad constante.

Conversación con Harley

01/04/2014

17:00 h

Una cafetería, Ronda de Sant Pau (Sant Antoni), Barcelona

Paola: En la tesis, como os decía en la presentación, trato de pensar la idea de Proyecto Artístico desde su praxis: cómo se construye. Continuamente nos encontramos con la idea de Proyecto Artístico –tú lo sabes, que estás activo en el mundo de las convocatorias–, pero ¿qué implica en la definición del papel del artista hoy?, ¿cómo afecta al tipo arte que se hace, a las subvenciones que se dan, a las instituciones que están en medio?

Harley: Me cuesta mucho cuando nos metemos en la epistemología del arte. Todo es muy relativo. Desde la Facultad, se utiliza más el “obra”, aunque yo intento siempre utilizar “proyecto”. Lo de “la creación” me parece un poco anticuado. Yo me considero productor.

P: Aunque tú lo veas anticuado, no es tan evidente que todo el mundo lo vea así.

H: Sí. Entiendo que haya gente que conciba un proyecto como “pieza” u “obra” cuando es más académico. Por ejemplo, en las esculturas que hago, alguna vez se me escapa la palabra “pieza”. En cambio, para los proyectos que son más de índole de buscar información, hacer archivo, utilizo la palabra “Proyecto”.

6' 17"

P: Si tuvieras que definir tu concepción de Proyecto Artístico, ¿cómo lo harías?

H: Es raro... Es, simplemente, cuando tienes ganas de hacer algo, sea lo que sea. Tenemos cierta libertad. Cuando cualquier otra persona quiere hacer algo, siempre tiene alguna atadura en cuanto al gremio al que pertenece. Pero a nosotros, que estamos en Bellas Artes, siempre nos han inculcado cierta libertad de “poder hacer”. Siempre que tienes ganas de hacer algo, lo camuflas dentro de un Proyecto Artísti-

co y te vas a pasártelo bien, en mi caso, grabando edificios. Me apetece hacer algo y lo hago con la libertad de la etiqueta.

P: Para ti, un Proyecto es ese lugar en el que haces lo que te apetece hacer.

H: Sí, un lugar de cierto debate. De entrar en debate contigo mismo. De tomarme la libertad de pensar mucho sobre un tema y dedicarle muchas horas. Eso es un Proyecto Artístico: un tema que te interesa y para el que te tomas la libertad de dedicarle muchas horas. Si no fuera un Proyecto, no le podrías dedicar tantas horas, ¿no?

7' 38"

P: Antes has dicho que no te sientes cómodo con la idea de pieza, ¿por qué?

H: Porque yo me considero productor. No me gusta lo de la creación, el hacer por hacer, el hacer por amor al arte. Me resulta un tanto academicista y me resguardo en la idea de Proyecto. En el caso de la maqueta, como le estoy dedicando muchas horas y la estoy desarrollando desde diferentes campos y tengo diferentes frentes abiertos, la considero “Proyecto” porque no es una pieza, sino un conjunto de ideas que se entremezclan.

P: Y, cuando dices productor, ¿de qué lo diferencias?

H: El mundo del arte se diferencia en dos tipos de personas: los productores de cultura y los gestores de cultura. Los productores de cultura pueden ser entendidos como el pintor, que produce con un valor en el mercado (en el que entran en juego los comisarios, los galeristas...) –porque, quieras o no, estás dentro de cierto mercado, de cierto sistema de funcionamiento de la economía, dentro de nuestro campo–. Yo me considero productor y me gusta mucho el término porque tengo muy asimilada la idea de mercantilización: estoy produciendo un producto que tiene un valor económico en el mercado. No es que quiera venderme, pero entiendo el sistema en el que estoy.

P: Los artistas comen, también.

H: Sí. Es una profesión como cualquier otra. No le doy tanta importancia al arte en general. No me parece tan trascendental. Es algo del día a día, una profesión.

P: Doy por hecho que la palabra “artista” (asociada a la idea de genio) la eliminas completamente a cambio de la de productor. ¿Incluyes en este término el de “investigación”?

H: Sí, claro.

P: Lo digo porque hay personas que diferencian la práctica de la teoría, y a lo mejor tú la del productor con la del investigador.

H: Pero son dos tipos de investigación, ¿no?

P: Sé que para ti es evidente, pero hay un debate enorme sobre esto.

H: Lo sé. Sé que hay un debate enorme en torno a las ideas de archivo, documentación... Pero, al fin y al cabo, le estás dedicando ciertas horas a encontrar algo. Me da igual si la finalidad es una pieza performática o un documento que esté evidenciando una idea. El soporte da igual. Considero que el sistema en el que funciona es bastante semejante como para que sea concebido del mismo modo, ¿no?

11' 44"

P: ¿En qué momento te topaste con esta idea de Proyecto Artístico?

H: Hice el bachillerato artístico en Vic. Empecé en Terrassa, pero no me gustaba mucho. Allí empieza a gestarse un tipo de prácticas que no son el pintar o el esculpir. Cuando llegas a Bellas Artes y te das cuenta de que tienes que ir haciendo trabajos, y de que puedes hacer una misma idea con la que insertar distintos trabajos y construir un discurso propio en el que te sientes cómodo... entiendes lo que es un Proyecto.

P: ¿Ha sido desde el principio? ¿Desde el bachillerato artístico?

H: No. Esta concepción como tal, fue a partir de segundo. Vas enlazando ideas y vas viendo cómo funciona el sistema académico. También, cuando empiezas a tener una constelación de artistas a los que sigues, o empiezas a moverte por las convocatorias, comienzas a entender la idea de Proyecto.

P: También, cuando te empiezas a insertar en el mercado, supongo.

H: Sí. O no insertarte en el mercado, sino preguntarte: “¿Puedo rentabilizar lo que estoy haciendo? Sí, a través de convocatorias”. También es una manera de hacer carrera, conocer gente.

14' 21"

P: ¿En qué medida afecta el Proyecto a tu práctica?, ¿hasta qué punto la condiciona?

H: Nunca la condiciona. Primero es la idea, las ganas de gestar algo. Mucha gente trabaja teniendo una idea, estudiando dónde puede insertar esa idea y direccionándola hacia allí. Eso te limita mucho. Es mucho más agradecido tener una idea y trabajar para desarrollarla y, si encuentras un lugar en el que pueda ser insertada, genial. Si no, me limitaría mucho y al final acabaría haciendo algo que no quiero hacer. Es así de simple. Un Proyecto es algo que quieres hacer, y si encuentras un *sponsor*, genial. Y, si no, si puedes permitirte en ese momento, bien lo llevas a cabo, reduces el presupuesto, lo apartas...

16' 27"

P: Si tuvieras que reconstruir cómo gestas el Proyecto, ¿cómo lo harías? Por ejemplo, en el caso de *El Milagro*.

H: Siempre me ha gustado mucho la arquitectura. He sido el típico niño que va con el Chupa Chups por la calle mirando edificios. Empiezas a detectar esos edificios que te llaman la atención. No porque sean bonitos, sino porque te llevan a preguntarte por qué son así. Te empiezas a preocupar por esos temas y empiezas a buscar. En segundo decidí hacer una inves-

tigación de todas las estéticas de los edificios que me interesaban. Entonces, encontré que todas se habían construido a partir de los años sesenta, setenta y ochenta. Y, ¿qué pasó en esos años?: el milagro español. La expansión, la estabilización de la economía (puedes estar de acuerdo o no políticamente; tampoco me meto). Empiezas a relacionar este tipo de arquitectura con otras cosas. En segundo hice una serie de representaciones en dibujo lineal y se expuso en *Morir de frío*, en La Massana, y luego en la Facultad. Después de dejarlo apartado, decidí hacer un vídeo. Introduje esta forma de trabajar en equipo (director de fotografía, sonido, montador, etc.). Uno de mis mejores amigos trabaja en sonido, mi novio es productor...

21' 25''

P: A través de este proyecto, *El Milagro*, ¿pretendes representar en formato vídeo tu interés inicial por esta arquitectura?

H: En su concepción original, me estaba dando cuenta de que estaba intentando plasmar estos edificios de una manera súper objetiva. Me di cuenta de que esos edificios me gustan tal y como son y, a diferencia de con el dibujo (que pasa por muchos más filtros), pensé que con el vídeo podría encontrar una representación más fidedigna.

P: Pero el montaje también es subjetivo.

H: Sí, por muy objetivo que quiera ser, estoy filmando los edificios que yo he elegido, el plano, el sonido... Es la ilustración de que nosotros, como tal, no podemos ser objetivos.

P: O sea que, al final, te has desmontado tu propio discurso.

H: Es un proyecto de autocrítica, que siempre está bien. La mirada objetiva es imposible. El tener distintas visiones de una misma cosa nos hace pensar que estas son objetivas, pero somos sujetos permeables de todas las nociones que nos vienen de fuera. Todo es subjetivo.

24' 43''

P: Y una vez que te das cuenta de que no puedes crear un discurso objetivo de estos edificios, ¿qué discurso crees que estás creando?

H: Te das cuenta de que, investigando sobre un tema, nace otra idea. Esta otra idea sería, por ejemplo, pensar que no podemos representar algo objetivamente. Y te preguntas por qué no hacer un proyecto que ilustre esta idea: nuestra imposibilidad de hacer algo objetivamente. La temática del vídeo es el milagro español, pero poniendo énfasis en que no podemos ser objetivos. Es una película que empieza explicando una idea y luego la desmiente.

26' 23''

P: Cuando te acercas a este tema de investigación, en forma de Proyecto Artístico, como espacio potencial para producir, ¿tienes alguna pregunta a la que intentas responder a través del mismo? ¿Tienes un plan diseñado antes de trabajar?

H: Trabajo con metodología. Intento ser organizado y ordenado.

P: Cuando hablas de metodología, ¿utilizas alguna en concreta? ¿En la Facultad hablan de metodologías artísticas?

H: No. Cada uno hace lo que puede. Los "profes" te dicen "fes recerca i ja t'encontraràs". Salgo a caminar, tomo fotografías... Ahora estoy empezando a contactar con arquitectos para hacer entrevistas. Intento ser riguroso. Siendo el urbanismo tan dogmático y estricto, también busco cierta rigurosidad.

P: Al recurrir a estos arquitectos, a estos urbanistas, entiendo que es una manera para fundamentar el trabajo que estás haciendo. Para triangular la idea que tú tienes con el objeto y con una persona que se dedica a ello.

H: Exacto. Es muy diferente hacer una búsqueda en bibliotecas a contrastar esa información con personas que se dedican a ello. Una cosa

es el conocimiento y otra la experiencia: el poder hablar con esas personas me facilita cierta experiencia.

P: Cuando los “profes” te dicen “fes recerca”, ¿cómo te orientan? ¿Eres consciente de que estás haciendo un trabajo muy etnográfico?

H: Nosotros vamos “a palpentos”, dando golpes de ciego. En la Facultad, como está ahora mismo, no hay suficiente dinero como para que haya una investigación de ti. Clases del plan Bolonia que contemplan hacer un seguimiento tutorizado de setenta personas... No. No te orientan. Los profesores casi no pueden ni corregir los exámenes. Al final, desde la Facultad, lo único que se te exige es una entrega de trabajos cada cierto tiempo.

P: Es el concepto del artista como una navaja suiza: no es estrictamente un cineasta, no es estrictamente un dibujante, no es estrictamente un escultor. Trabaja desde el “tengo una idea, cómo la hago”. Adaptas el lenguaje a la idea que tú tienes, y vas palpando, como tú dices.

H: Es como un niño que entra en un taller, que ve un montón de cacharros y quiere hacer una caja de madera. Va cogiendo. Da igual si son de antropólogo, de humanista o de matemático.

P: Transdisciplinar.

Conversación con Harley

28/11/2014

13:00 h

Una cafetería, Ronda de Sant Pau (Sant Antoni), Barcelona

Paola: Si miras el proyecto de forma global, su desarrollo, ¿dónde están los aciertos, los fallos?

Harley: *El Milagro* ha sido un conjunto de fallos y aciertos. Durante el proceso me he ido dando "hostias". Me he ido cayendo y encontrando decepciones con ciertas cosas. Pero creo que el resultado es positivo. Hemos sido suficientemente capaces para asimilar, analizar y convertir de forma favorable (en cuanto a la construcción discursiva del proyecto) todas esas cosas que no nos gustaban y que nos parecían que iban en contra del proyecto. Por ejemplo, yo partía de esta concepción objetiva, de hacer un análisis formal de un fenómeno concreto, pero ¿qué valor tiene hacer un análisis de la objetividad cuando estoy presentando un fenómeno que me interesa a mí y no a lo que me rodea? Ser consciente de ello y aceptarlo e intentar trabajar con esa subjetividad, junto a la utilización de la mirada estética, me ha parecido uno de sus puntos a favor. En cuanto a metodología y proyecto, no en cuanto a resultado, estoy muy orgulloso del trabajo que hemos hecho en equipo. Asimilar esos contratiempos y convertirlos en puntos favorables del proyecto.

P: Esos contratiempos, ¿tienen más que ver con su justificación discursiva o con su resolución formal?

H: Más de índole teórica que de talante técnico.

P: ¿Cómo habéis ido resolviendo estos problemas?

H: Cada dos o tres semanas hacíamos reunión y debatíamos.

P: A nivel de contenidos, ¿quieres decir? ¿O de filmación?

H: Más en cuanto a la parte discursiva: aque-

llo que nos interesaba, cómo presentarlo, (o si callarlo o no). En un principio, existía la idea de poner una voz en *off* y subtítularla tanto en catalán como en inglés. Yo estaba muy a favor de esa voz en *off* porque creía que si no se planteaba de forma literal aquello que nos interesaba de las palabras, el mensaje podría difundir la visión estetizada de la ciudad. Eso es mucho más complejo de lo que parece porque aquello que a mí me resulta interesante plasmar en palabras, también puedo plasmarlo en imágenes. Es otra resolución. Estás hablando de otras cosas y tienes otro resultado estético-plástico, que también es válido. Me resulta un cambio abismal pasar de un proyecto que consiste en analizar teóricamente un fenómeno a convertirlo en un producto audiovisual que habla de una estética concreta de la periferia. Son partes totalmente alejadas de la misma circunferencia, pero, al mismo, tiempo son parte de la misma circunferencia.

6'

P: Esta decisión, ¿y también el haber dejado que la imagen actuara sola?

H: Tanto la decisión como el dar cuenta de ello. No solo que la imagen actuara sola... el sonido, por ejemplo, ayuda a darle ritmo, a estructurar la mirada, a menguar algunos tiempos que se habrían hecho demasiado lentos si se hubieran tuvieran que leer. Hubo quien me dijo que los primeros siete minutos se le hicieron súper cortos. Me parece una crítica muy positiva (saber que un producto de cierta duración se lea de forma más rápida, y eso ameniza los tiempos de lectura, de procesar la información). Ahí está la parte más interesante en cuanto a decisiones, cambios de rumbo, o el modo de presentar algo que se ha construido de forma teórica y que luego se ha presentado de forma plástica. Ese cambio de registro.

P: ¿Y cómo ha sido ese cambio de un formato a otro?

H: Por diferentes problemas. En un principio, empecé a trabajar con un montador de cine de la ESCAC. Por determinadas cosas, el monta-

dor y yo dejamos de trabajar juntos y tuve que desarrollar el montaje y el rodaje solo, desvinculado de un profesional. Fue un caos. El cambio del montador hizo que, durante el rodaje, nos replanteáramos cómo íbamos a procesar el material, a editarlo, a modificarlo. En esa modificación del registro y del material realizado, nos dimos cuenta de dónde iba a ir cada cosa. El material que tenemos, si se pusiera todo seguido, serían siete días y medio. Me parece un drama. Hacer la reducción, meter el tijeretazo, es divertidísimo, pero también te provoca la impotencia de quedarte con el 2% de todo el material en el que llevas trabajando más de un año. Esa elección, el decidir “tú sí o tú no” –no de forma aleatoria, sino de forma súper analítica y estudiada–, es chocante. Ves que hay cosas que, aunque a ti te interesen, no son tan interesantes de forma plástica.

P: Y sobre el producto de este proceso de investigación, ¿cómo ha sido su puesta en escena? ¿Cómo has vivido su exposición final en el MACBA, el momento de presentarlo a un público?

H: Si tuviéramos que ponerle nota, le daría un seis con cinco o un siete. Quedan tres puntos aún para llegar al resultado que deseaba. La puesta en escena tiene una parte muy de espectáculo, de *show*. El hecho de que saliésemos las seis personas del proyecto vestidas de negro en una mesa redonda... Era innecesario.

P: ¿El formato te incomodó?

H: No me incomodó. Fue mi decisión. En un principio, esto tenía que presentarse en un cine, pero teníamos un producto demasiado corto. La puesta en escena se artificializó para hacer hincapié en la intención de que estábamos presentando no un Proyecto Artístico, sino el resultado, el residuo de todo este año de trabajo. Resumir un año de trabajo en trece minutos es divertido y complicado. Al mismo tiempo, cuando tienes un producto muy determinado que está hablando de estéticas del cine, si lo presentas en formato *show*, es bastante complicado. Al fin y al cabo, yo soy escultor. Me estoy graduando en escultura, no

en audiovisuales. Y hacer una presentación así es muy guay porque juegas con otras estéticas pertenecientes a una industria que está completamente alejada de la tuya. Queríamos que se notase que estábamos presentando un producto audiovisual y no un Proyecto Artístico.

15' 25''

P: Hablando del producto, de la formalización del producto, ¿cómo dista la idea original del resultado final? ¿Qué distancia hay entre la idea original y lo que al final presentaste?

H: La diferencia es semántica. Presentar un proyecto-obra-dispositivo que empieza por “p”, que es “Proyecto”, a presentar uno que también empieza por “p”, pero que es “producto”. Me gusta mucho jugar con la semántica, y poner etiquetas, y así determinar lo que tenemos y lo que no. Si hablo de “Proyecto” estoy haciendo lo que se hizo en España en el 2008: inflar una cosa hasta que explota. En cambio, hablar de “producto” es aceptar las indicaciones de este y juzgarlas de forma que el producto sume puntos en lugar de restarlos. En el cambio del modo de presentación, se evidencia el cambio de rumbo del proyecto. Un cambio en el trabajo de documentación histórica, de rodaje, etc. Cogerlo todo y pensar en presentarlo en un formato más reducido que vas a poder controlar de manera más fácil, que es el producto. Aceptar que estamos hablando de producto es aceptar que el proyecto que hemos estado realizando tiene más de videoclip que de videoarte.

P: ¿Pero ha sido un resultado natural?

H: Natural. Al principio, fruto de la casualidad y, después, apropiación de esta casualidad. Supongo que esto lo hacemos mucho los productores culturales: ver que te ha salido así, pero decir que lo querías de ese modo. La etiqueta de artista-productor te permite jugar con eso: ver que me te salido una boñiga, pero decir que querías una boñiga. [Risas].

P: ¿Cómo funciona la imagen en tu investigación? ¿Dónde la sitúas? ¿Qué papel ocupa?

H: La imagen ocupa aproximadamente un tercio del producto. El otro tercio, la banda sonora. Y el tercio que nos falta está vacío. Hemos preferido dejarlo vacío para luego decidir si se introduce otra cosa o no. Esa parte sería la más discursiva, la más semántica, el lenguaje. Considero que esto continúa faltando, pero no pasa nada: tener una caja a la que le falta un tercio y venderla así. A lo mejor esa falta, echar de menos cierto contenido, lo enriquece de algún modo.

P: ¿Y a qué crees que responde ese contenido que falta? ¿A qué necesidad respondería esa falta discursiva?

H: Por ejemplo, si hubiésemos presentado un producto de tres cuartos de hora, la parte discursiva no faltaría. Pero como teníamos un tiempo más limitado...

P: ¿Crees que esto afecta a la comprensión por parte del espectador de este producto?

H: Sí y no. Afecta de modo que el producto ya no es leído como fue concebido. Por ejemplo, *El Milagro* ya no es un análisis formal de un fenómeno económico concreto, sino un análisis estético de un fenómeno histórico concreto.

P: Un cambio de análisis formal a análisis estético.

H: Exacto. Ahora *El Milagro* se lee de forma más plástica: te entra por los ojos, por las orejas y tienes la sensación de que estás viendo un videoarte/videoclip que te está presentando imágenes súper estetizadas de una estética muy feísta. En esta estética feísta recae el interés teórico. Por tanto, tampoco lo hemos olvidado.

22' 15''

H: Todo aquello que está detrás del rodaje, que no aparece en cámara, también es interesante. Tienes trece minutos de imágenes. Puedes verlos simplemente como trece minutos de cosas que están pasando por delante de cámara, pero yo los veo como trece minutos de imágenes que me recuerdan lo que sucedía detrás de

cámara. Aquello que sucedía detrás de cámara es tanto o más importante de lo que sucedía delante de cámara. Por ejemplo, un día que estábamos rodando en Mundet, una señora nos dijo: "Ya no construyen así para los pobres". Y ese comentario, banal y simple, evidencia algo que no está en el producto visual, pero sí en nuestra manera de leerlo, que es la relación entre esas personas que viven en esa arquitectura de forma positiva o negativa. Esa manera de leer la arquitectura por parte de los vecinos no se puede plantear con *El Milagro*. El enriquecimiento de conocer cómo la arquitectura construye su contexto, y no al revés, me parece muy ilustrativo.

P: ¿En qué momento decidís eliminar, o no prestarle tanta atención, a lo social y lo político del proyecto? Como espectadora, como consumidora, me doy cuenta de que hay un interés estético en reflejar de una determinada manera un momento histórico a través de la arquitectura, pero también veo residuos políticos y sociales en todo ese discurso.

H: Es una pregunta que me cuesta mucho responder. Es un tema muy complejo y peculiar. En el momento en el que estamos ahora, es muy difícil decir lo que piensas. Quizá dar mi opinión sea mojarme demasiado, cuando lo que estoy intentando es hacer un producto visual. Tengo ideales y políticas que determinan mi manera de ser, mi manera de entender el espacio, y a veces establecería cierta dicotomía entre el lector y el productor. Pero, para intentar que no se produzca este momento de conflicto, hemos intentado eliminar todo residuo político, todo residuo de connotación ideológica o clasista. Hemos intentado eliminar cualquier noción política-antropológica.

P: Dices que la imagen ocupa un tercio del total del producto, ¿cómo funciona este tercio? ¿Cómo lo etiquetarías?

H: Funciona como muchas cosas y depende del modo en el que tú lo plantees. A mí me funciona como un documento que evidencia que fui a rodar. También funciona como un cuadro plástico. En *El Milagro* funciona de dos mane-

ras: como articulación de la narratividad de un producto, su dramatismo, que es a su vez articulado por el sonido. Mediante la imagen tenemos una evolución conceptual de diferentes índoles...

30' 50''

P: Hablemos sobre el formato de la presentación.

H: El formato me gustó, pero podría mejorarse, más por nuestra parte. Aunque esta presentación fue interesante (conceptualmente se relacionaba con la idea de presentarla como un producto audiovisual), me gustaría sumarle otra presentación. Esta otra presentación queremos que sea en un taller industrial o en un taller de coches –haciendo un guiño a esta estética feísta–, y no darle tanta importancia al planteamiento teórico. Dejar que las imágenes y la música actúen por rienda suelta. Hacer una presentación lejos de la institución y centrada en la música, que es uno de los grandes puntos a favor del proyecto.

P: ¿Y cómo puedes justificar o fundamentar este nuevo interés que se ha producido a partir de la presentación del producto?

H: Porque es una presentación que enriquece de forma conceptual un producto audiovisual. Estos dos puntos de vista establecen un hilo conductor porque es el mismo producto. El producto no se modificará.

P: Pero el discurso, sí.

H: El discurso, sí. Y eso es muy interesante: cómo una presentación puede alterar o no el discurso de un mismo producto sin que este sea modificado. El momento de consumir un producto cultural, determina el propio producto cultural. El producto continúa siendo el mismo, pero el modo en el que se lee es completamente diferente, y eso enriquece.

P: Y sobre la manera en la que se expuso, ¿te sientes cómodo con ella?

H: Me siento cómodo, pero me superó un poco

la situación. Me pareció demasiado artificial. Cuando tienes un producto que ya en sí es artificial y lo artificializas, pero desde una vertiente tan museística... Le estás dando demasiado bombo a algo que, aunque empezó con mucho bombo, acabó con unos platillos. Quizá no fue el contexto más apropiado para presentar este producto, pero estoy súper contento de haber vivido esta experiencia. De cara a proyectos futuros, a productos futuros, ya sé cómo funciona y no me pondré tan nervioso.

P: Y la institución, ¿cómo ha funcionado a lo largo de todo este proceso?

H: La institución ha funcionado de una manera muy respetuosa. Una de las cosas que me daba miedo era que, en el momento en el que presentaba un proyecto a cambio de un capital económico, el proyecto se fuera modificando. Me daba mucho miedo que me lo intentasen articular. Las comisarias siempre se han mostrado muy respetuosas. Siempre me han pedido opinión antes de dar cualquier paso, que es de mucho agradecer.

P: ¿Cómo ha funcionado dentro de la convocatoria de la Sala d'Art Jove? ¿Crees que las dinámicas propuestas han funcionado en beneficio del proyecto? ¿Ha sido una oportunidad para darle un espacio que te ha permitido hacerlo visible, hacerlo público?

H: Ha sido una oportunidad para conocer cómo funciona el mundo de las convocatorias. Para saber cómo funciona el mundo de la gestión cultural. Cómo funciona el trabajar con personas que no están en tu proyecto; que están en proyectos ajenos a ti, pero que, juntos, construimos un evento diseminado. En cuanto al proyecto, creo que no acaba de meterse bien dentro de un contexto como la Sala d'Art Jove, por nuestra culpa.

P: ¿Por qué no? ¿Cuál crees que sería su lugar?

H: Cuando se nos presentaron los bloques, *Documentació*, *Comunitats* y *Narrativitat*, pensé "dónde meto *El Milagro*. Puedo meter *El Milagro* en los tres, pero para meterlo en uno de

los tres tengo que modificarlo". Es duro pensar que tienes que inscribirlo en un marco en el que no quieres que se inscriba de ningún modo.

P: ¿Te refieres a la temática de los talleres o a la filosofía de la Sala d'Art Jove? Desde mi punto de vista, la filosofía de la Sala d'Art Jove tiene mucho que ver con el contenido de los talleres que se estaban publicando. Y sus intereses tienen mucho que ver con lo político, lo social, la acción... ¿Dudas de si, por el punto en el que estás, compartes estos intereses?

H: A veces no lo comparto, pero siempre lo respeto. Una cosa a favor de la Sala d'Art Jove es que es una entidad/convocatoria muy dinámica. Siempre se adapta a los proyectos que se están desarrollando en ella, y eso funciona muy bien. Lo que pasa es que *El Milagro* no se acaba de inscribir en este interés por lo político, por la comunidad o lo social, pero sí en el interés por construir ciertas narratividades y ficcionarlas. Por ejemplo, el taller *Documentació* me ayudó mucho. Pero no a *El Milagro*, sino a mí. Me ayudó a entender qué tipos de documentación existen desde el punto de vista de mis compañeros, qué maneras existen de documentar un mismo proceso. Pero *El Milagro* ya estaba construido, ya iba a producirse, ya se estaba documentando a sí mismo, ya tenía una dirección.

P: ¿Y el acompañamiento por parte de las tutoras o comisarias?

H: El nombre "tutoras" es un poco feo. Se presentan como tutoras/comisarias y yo considero que son dos cosas totalmente diferentes: entiendo que una tutora es una persona que te acompaña desde el inicio hasta la resolución, y el inicio se produjo fuera de la Sala d'Art Jove. El término "tutoras" sobra. El de "comisarias" se acerca más, pero tampoco acaban de hacer un trabajo de comisariado. Entiendo que el trabajo de comisariado es otro. Es analizar un producto y pensar cómo se puede presentar del mejor modo.

P: ¿Te has sentido acompañado a lo largo del proceso? ¿Qué tipo de acompañamiento has tenido?

H: Ha sido un acompañamiento que me ha ayudado a coordinar cosas. Establecí contacto vía Skype con Claudia, que estaba en Turquía, o por teléfono con Inés, pero siempre en relación a la resolución y presentación del proyecto. He agradecido muchísimo que no se metieran nunca en cómo estaba evolucionando el proyecto. Eso es algo súper a favor.

P: En mi opinión, el tutor te acompaña de otra manera (no solo en el plano de la logística o la gestión). Están cambiando el término. Se llamarán "mediadores". La semántica es importante.

H: La utilización del lenguaje, jugar con el lenguaje a tu favor, es muy importante. Puedes presentar una idea de muchísimas maneras. El lenguaje es finito, pero tiene muchísimas opciones. Elegir bien un término te ayuda mucho.

P: ¿Y qué has aprendido a través de este proyecto? ¿A dónde te ha llevado?

H: Me ha llevado a ponerme en crisis a mí mismo, a poner en crisis el sistema, a poner en crisis todo. He aprendido a tomarme más en broma a mí mismo. Me tomo muy en serio a mí mismo, y me ha ayudado a ver cómo, en el arte contemporáneo, a veces es mucho más interesante tomártelo en broma, tomártelo con humor, y no intentar ser siempre tan solemne. La solemnidad, aunque me resulte recurrente, a veces es un poco aburrida. Me ha ayudado a entender mis ritmos de trabajo, a entender mi propio trabajo, a cómo entiendo mi propio trabajo. Me reafirmo como productor cultural y me olvido totalmente de la parte más artificial, y de la creación, y de lo genial (que son términos a los que les tengo una especial manía). También me ha ayudado a aprender a trabajar en equipo. En *El Milagro* ha sido muy importante aprender a delegar el trabajo. Al principio intentaba dominarlo todo, pero al relajarme me he dado cuenta de que las diferentes opiniones favorecían el producto final. Ya no es un producto construido por seis personas, sino un producto pensado por una persona y elaborado por seis. En la elaboración mixta, recae mi aprendizaje personal como director y productor cultural.

50' 24''

H: Mi visión hacia la arquitectura se ha modificado.

P: ¿En qué sentido?

H: Yo pensaba la arquitectura de forma visual, física, sin prestarle atención a las personas, fijándome en los edificios, en las luces, etc. Y, en un momento, me di cuenta de que un edificio me parecía interesante no solo por su parte estética, sino por mi interés en cómo la vida que allí aconteció llevó a modificar su estética. No es lo mismo un edificio completamente nuevo, de nueva planta, que aquellos en los que ha habido un trabajo de recuperación, rehabilitación, etc. Todos estos procesos de rehabilitación no se deben solo al modo en el que han sido construidos, sino al modo en el que han sido habitados. Habitar un edificio lo condiciona tanto que mi parte más perceptiva se ha visto contaminada, manchada por esa parte. Utilizo estos términos porque tienen una connotación negativa. He aceptado la connotación de ser consciente de dónde viene mi interés formal. Me resulta perturbador porque me encantaría coger un edificio y desvincularlo formalmente de aquello que ha acontecido en él. Pero es algo que no se puede hacer porque actúa en contra de la ética arquitectónica.

P: Y este proyecto, ¿te ha llevado a nuevos proyectos? ¿A nuevas preguntas?

H: Me ha llevado a aceptar mi ritmo de trabajo y a querer continuar con él. Con el equipo, estamos trabajando en otro proyecto de índole más visual, menos cargado de parte conceptual, lo cual es muy difícil. Ahora queremos hacer un videoclip alejado del videoarte, pero que se alimente de su estética. Tengo una gran resaca en cuanto a *timings*, resolución de conceptos, etc. Esto lo quiero dejar un poco de lado y meterme en proceso y metodología, en la acción.

P: O sea que, de alguna manera, te ha ayudado a desvincularte de un trabajo más conceptual hacia otro más de proceso y de producto.

H: Exacto. Me voy a convertir en director de videoclips. [Risas].

P: ¿Y qué papel juega la fundamentación en tu proyecto?

H: Importantísimo. Si no, se puede tachar de banalizado, de recurso estético, de interés puramente formal. Si no tienes un proyecto que está fundamentado, estás construyendo sobre el aire. Son dos discursos artísticos totalmente opuestos. En el construir puentes entre estos dos conceptos también existe un interés teórico muy interesante. Existe una fundamentación porque parte de un fenómeno histórico, pero ese interés se ha ido relegando a un segundo plano.

P: ¿Y crees que ese cambio de posición de la fundamentación ha hecho que te coloques de otra manera como productor cultural?

H: Totalmente. Me he dado cuenta de que hay veces que me centro tanto en el resultado, en que tenga una buena factura, que sea correcto, que me olvido de dónde vengo y a dónde voy. Ahí sí que tengo que ser más dogmático, pero tengo veintiún años y me lo voy a tomar con calma.

Conversación con Harley
26/06/2015
18:30 h
La Monroe, el Raval, Barcelona

Harley: Le he dado muchas vueltas a qué objeto traer. Y he pensado: "Voy a traer una herramienta esencial para desarrollar mi trabajo. ¿Qué herramientas puedo traer? Me puedo traer pinceles, maletas, un bloc de notas... Pero, ¿cuál es el objeto a través del cual pasa y se gestiona toda la información (los *emails* de equipo, las fotos, la difusión de imágenes por Internet para, por ejemplo, el último proyecto *Dispositivo de simulación urbana...*)?". Toda esta información ha pasado a través del iPhone. Este objeto es extremadamente representativo porque ilustra tanto el estilo de vida de una persona, como los modos de conducta y la forma en la que se relaciona con los demás. Creo que era la mejor opción, la más sincera. Por el iPhone ha pasado todo el proceso. Si un *hacker* se encuentra este cachivache en el suelo y quiere ver los movimientos que ha hecho su dueño durante los últimos seis meses, a partir de los ceros y los unos, puede reconstruir todas sus trayectorias, todo el proceso de trabajo. Este objeto representa cómo trabajamos hoy en día los agentes culturales, los productores culturales.

Paola: Además de ser un elemento representativo de una forma de trabajo y de vida, si lo situamos a nivel biográfico, si lo pensamos desde Harley, ¿cómo podríamos presentarlo? ¿Cómo te podrías presentar tú a través de este objeto?

H: Este objeto es muy importante para mí tanto en el ocio como en el negocio. Decías que establecer diferenciaciones de estos dos aspectos, vida y trabajo, es extremadamente difícil. Yo siempre intento hacer esta separación, aunque no existe. Es una separación que cuesta trasladar a los hechos reales. El teléfono, en este sentido, es totalmente aplicable tanto a la metodología, como al proceso de mi trabajo. Metafóricamente, también es muy importante en mi vida privada. Perteneció a mi exnovio, que fue el productor de mi anterior trabajo. Viene

cargado de pequeñas reminiscencias de esas relaciones que se generan entre el ocio y el negocio, y que, a veces, se traducen en experiencias negativas y, otras, en positivas. Cumple las dos vertientes.

8' 35"

H: He relativizado muchísimo y he construido una constelación de ideas y conceptos alrededor de este cacharrito. Es el primer producto masivo que se vende y abarca un público extremadamente grande. Es un producto sobre el que se construye todo un imaginario. Hace unos meses, el MoMA compró videojuegos, e hizo del videojuego una pieza de arte. De aquí a veinte años, estoy convencidísimo de que un iPhone como este también será comprado por un museo, y se estará exponiendo como objeto de la multitud que deviene pieza de arte. Como objeto escultórico, tiene unas características sociales y económicas que tienen que tenerse en cuenta: deseo y devoción. Mi primera relación con este objeto fue a través de una persona muy activa en la gestión de proyectos de producción audiovisual. A través de este objeto, empecé a canalizar mi admiración a este tipo de trabajo. Este teléfono es un catalizador de una actitud delante del trabajo y de las relaciones profesionales.

12' 12"

P: Es un elemento que también define un tipo de trabajador hoy en día. Y que escenifica un tipo de vida concreta. Lo que te explicaba antes: no diferenciar entre horas de trabajo y de ocio; de producción y de no-producción.

H: Desdibuja también estas líneas. No apagas el teléfono cuando acabas la jornada laboral porque a través de este teléfono también contactas con otras personas. No solo las desdibuja, sino que construye una sola. Estás interconectado con absolutamente todo y ya no existe esta catalogación entre lo que es estrictamente profesional y lo que es ocio (aunque se intente hacer esta catalogación). Es más difuso y flexible. Estamos en un momento en el que recibimos constantemente *inputs* visuales. Tam-

bién los generamos constantemente. Puede ser algo tan banal como compartir una foto en Instagram. Si utilizas estas plataformas, esos talentos de relación que estableces ahora, ves que puedes empezar a construir, con un aparato que mide tres por siete centímetros, todo un imaginario, una imagen de producto. En *Dispositivo de simulación urbana* hemos trabajado así. La articulación del imaginario que corre a través de estos cacharros es otra manera de producir arte, otra manera de relacionarnos y de comunicar productos artísticos. Hoy caemos en que consumimos “el arte” que nos entra por la fachada. Como en Tumblr, Instagram... No siempre dedicas tiempo a hacer una lectura y un juicio de valor sobre si ese producto es coherente o no. A partir de este cacharro, el arte o el producto artístico llega a la gente. Entiendo el riesgo y el peligro de la adicción a estas redes. Me pregunto cómo te proyectas y construyes a través de las redes sociales.

22' 10"

P: Comparto tu preocupación sobre cómo nos construimos a través de las redes sociales. En muchas ocasiones, es ficticia; y, en otras, artificial. Te vendes como quieres que te vean los otros.

H: Proyectamos una imagen extremadamente estudiada.

P: Estudias las horas más activas, los *hashtags*...

H: Como conducta social, esto es muchísimo más contemporáneo que lo que puedes encontrar en el MACBA.

P: Como repercusión social, quizá sí. A veces, las tendencias van más rápido que los productos, y ya hay gente trabajando en estos temas. La producción no es tan instantánea como el dispositivo en sí. Los tiempos son diferentes. Estas redes funcionan como tu página Web, de alguna manera. Como tu portafolio, al fin y al cabo, y como un cuaderno de bitácora. Te ayuda a justificarte y a dejar constancia de lo que estás haciendo.

H: Muchas veces he pensado que dice muchísimo más mi cuenta de Instagram que mi *currículum* redactado, aunque esté contaminada de una supuesta banalidad o superficialidad que no es del todo cierta.

27' 30"

P: Si te parece, pasamos a la segunda parte. Es un esquema que me ayuda a aclarar conceptos, a organizarlos. Es una interpretación de los puntos clave que han ido surgiendo en las conversaciones. Hay tres colores: el negro/gris es la primera conversación; el rojo, la segunda; y el azul, algunos puntos que he sacado del *dossier* que presentaste a la Sala d'Art Jove. En la primera conversación, en la que sobre todo hablábamos de qué entiendes tú por Proyecto Artístico, cuándo empezaste a trabajar así, cómo te relacionas con este sistema de trabajo, etc., he esquematizado lo siguiente: cuando hablabas sobre el Proyecto Artístico, hacías referencia a la terminología porque te interesa cómo ponemos nombres a las cosas. Cuando hablábamos del arte en relación al Proyecto Artístico, hacías una gran diferenciación entre la creación y la producción. Entonces te posicionabas como productor (y no como creador), ya que no te sientes identificado con la figura del artista-genio-creador. La de producción la relacionabas directamente con la idea de Proyecto; la idea de creación venía codificada por la de obra. No es lo mismo “Proyecto” que “obra”. Es decir, que la idea de creación está más vinculada a la idea de obra y la de producción a la de Proyecto. El conjunto “creación/obra” define un trabajador, que es el artista; y el de “producción/Proyecto”, define al productor cultural, que es donde te sitúas.

Todas estas nociones tenían una connotación más academicista que profesionalizante. Entre lo academicista y lo profesionalizante tenemos este ámbito intermedio, que es la educación artística universitaria. Hacías referencia a proyectos en la Facultad que tiraban hacia uno u otro lado. Cuando hablábamos de esta educación, hacías referencia a la reforma del Plan Bolonia y, por tanto, a la masificación en el aula, que te ha llevado a trabajar de una manera mucho más autónoma y autodidacta (y no asistida o

personalizada). En esta profesionalización, se definían dos cosas: un sistema capitalista de trabajo (que tiene mucho que ver con el iPhone que has traído hoy); y la mercantilización, recogiendo el énfasis que hacías en nuestra primera conversación sobre lo que vale producir el arte y el tiempo del artista. Todo esto nos dirigía al entramado de las convocatorias, que definían este sistema de producción artística en el que te situas. Hablabas de las convocatorias como un modo de conocer el sistema del arte hoy. Haciendo referencia a la Sala d'Art Jove, decías que esta ha trabajado de forma respetuosa, dinámica, flexible y no invasiva, y que ha fomentado el trabajo en equipo, sobre todo, a través de los *workshops* y también de las tutorías, que principalmente te han ayudado a la gestión y la logística del proyecto. Si volvemos a la idea de Proyecto, en la segunda entrevista te reafirmabas como productor cultural. En *El Milagro* se acentuaba de nuevo esta idea de Proyecto Artístico frente a la de producto. En este momento en el que comentabas que no querías presentar el Proyecto, sino el producto que ha resultado, también diferenciabas entre un videoarte y un videoclip. Mientras que el videoarte lo vinculas con el análisis sociocultural de un fenómeno, el videoclip lo asocias a un análisis estético de un fenómeno.

H: La productora Canada sería la flechita que hay en medio. Se alimenta de estas cosas, pero tiene una estética súper marcada.

P: En esta dualidad, proyecto vs. producto, o videoarte vs. videoclip, incidías en el cuestionamiento de la mirada objetiva, que también estaba en tu proyecto *El Milagro*. Y abrías el interrogante de si dejar que la imagen actuara por sí misma o no. Es decir, te preguntabas si debes incidir en cómo los otros interpretan el producto o, por otro lado, si debes limitarte a representar un fenómeno concreto de la manera más distanciada posible. Entonces, llegábamos a pensar la imagen como un documento o como un cuadro plástico. Esta reafirmación te situaba más próximo al cuadro plástico que al conceptual, separándote de los intereses políticos o sociales que priman en organismos como la Sala d'Art Jove (y que quizá no son tus prin-

cipales objetivos en este momento). Esto son notas breves extraídas de tu *dossier*. Es mi interpretación. Podemos comentarlo y modificarlo.

39' 32''

H: Lo has interpretado perfectamente. Me has entendido. Estoy de acuerdo. Pero sí te puedo decir que la tendencia a distanciarme de estos mundos ha empezado a desdibujarse. La diferencia entre el proyecto conceptual y el producto estético, ahora es más difusa. Todas estas dicotomías son más flexibles.

Conversación con Irene

14/04/2014

17:00 h

Le Pain Quotidien, Passeig de Gràcia, Barcelona

Paola: Els eixos de la conversa són: què entens per "Projecte Artístic"; en quin moment de la teva trajectòria acadèmica-professional t'has trobat amb aquesta idea; o de quina manera afecta la teva pràctica.

Irene: He estat revisant les teves notes. Quan vas enviar l'*email* i em vas fer aquestes preguntes, i parlaves de Projecte Artístic, no hi estava familiaritzada. No entenia a què et referies. Moltes coses les intueixo, pel context, però no les entenc. Això també és guay perquè et mires les coses de forma diferent. Al Projecte, no saps la forma definitiva, sinó que estàs plantejant una recerca, una exploració o un treball de camp que et porti cap un final, i que s'anirà definint a mesura que el projecte es desenvolupi. Per exemple, com passa a la Sala d'Art Jove: el Projecte no és pensar "vull fer un mur així", sinó "a mi m'agradaria explorar com els murs afecten els veïns". Estem parlant d'això, no?

P: Tu, que véns del camp de la comunicació, potser ho entens d'una altra manera. O potser ja tenies aquesta manera de treballar molt interioritzada, però, a les arts, no sempre es treballa així. Per això també, des que t'has format en un altre camp, m'interessa saber la teva opinió.

4' 18"

I: No sabia que al camp de les arts es treballés així. Quan vaig començar a estudiar escultura, en cap moment em vaig imaginar que arribaria un moment en què el procés seria més important que la peça. Ho intuïa, si mires l'art contemporani, però no sabia que les arts estiguessin tan influenciades per aquesta manera de treballar. El primer any, teníem una assignatura que es deia *Recerca*, amb ex-tutors de la Sala d'Art Jove. Ens van explicar la manera de treballar. El que va passar és que molts dels meus companys, que estaven molt enfocats

a la tècnica, no ho enteníen. No enteníen que hi hagués d'haver un procés; que el procés, a vegades, és quasi tan o més important que la peça final. Això va portar molts problemes. Ho vaig entendre molt ràpid. Com que els meus companys no ho enteníen, em vaig preguntar per què jo sí. En pensar-hi, crec que té a veure amb el fet que jo hagués estudiat Comunicació Audiovisual. A Comunicació hi ha molts projectes, com fer una pel·lícula, un curtmetratge o un documental, que és el que més m'interessava quan estudiava. Crec que el Projecte Artístic se sembla molt al procés de creació d'un documental perquè hi necessites altres tècnics (un director de foto, un de so, etc.), un marc teòric, una idea a la que vols arribar i que pot quedar modificada pel propi procés... Tot això ho tenia a l'inconscient pel fet d'haver treballat amb processos audiovisuals. Quan ens van ensenyar això a l'escola, d'alguna manera, ho tenia a la memòria. Als meus companys, els matava això del procés creatiu. He repetit l'assignatura perquè em va agradar molt i aquest any ha tornat a passar el mateix... Ara, sembla que el procés creatiu està de moda.

P: I per què creus que es així?

I: No sé. A les convocatòries, com la de Sant Andreu o la de la Sala d'Art Jove, veig que és molt important. I no dic que estigui malament, però no hi havia pensat mai. Molts cops, el que fas en un procés creatiu és difícil de... El procés creatiu és tan important que l'obra feta perd interès (no parlo del meu projecte ara, *Casa Bloc*). El procés és tan interessant que... si acabéssim en una *performance* d'una tarda, la peça final no importaria, sinó el procés que ens ha portat a fer-la.

P: Com relaciones la idea de Projecte amb la idea de procés?

I: La paraula "Projecte" em sembla que és algo que encara no està fet. És com un *work in progress*. El Projecte és una cosa a la qual has d'arribar, i això és un procés. Per això, em semblen quasi sinònims, en aquest sentit. Ara ja em vaig acostumant, però, al principi, les convocatòries d'art estaven plenes de paraules

que jo no entenia, com “*statement*”, etc. No és que no les entengui, però, a vegades, sembla que t’hagis de justificar pel fet de fer el que fas. És a dir, que la peça final no és suficient, sinó que ha d’haver-hi un context teòric, per exemple. És molt important, però no sé fins a quin punt s’ha d’ensenyar el procés. Fins a quin punt tanca la màgia. Sóc una mica defensora de les peces finals. Crec que el procés és molt interessant en sí, però el públic no el viurà i, per tant, no es pot premiar tant. És guay que premiïn una direcció cap a on anar, però la peça ha de tenir uns receptors. Això passa molt al cine (jo treballo a una productora). El procés és molt divertit, però arriba un moment en què s’ha d’acabar.

14’ 12”

P: El que dius és interessant, la relació entre la idea de Projecte i la idea de procés. Entenc que el Projecte seria aquell lloc en què tu expliques el que vols fer, per a la qual cosa cal una justificació, un camp d’acció. No tots els projectes són d’intervenció social o afecten la gent. També hi ha projectes merament tècnics, que també són projectes. Comparteix el que dius: fins a quin punt el procés pot ser vàlid o fins a quin punt el procés s’ha d’allargar. Entenc la teva preocupació, però com ho podries fer si no fos mitjançant projectes?

I: El meu problema és que la teoria ha vingut després de la pràctica. Ja estava fent coses i, de cop, m’he vist obligada a reflexionar-hi. El meu primer projecte estrictament artístic va ser *Imaginary USA*, un projecte d’un fals viatge als EEUU. Aquest va ser el primer projecte amb cap i peus, però allà no hi havia procés.

P: Què vols dir? Aquest projecte el vas escriure després de fer-lo?

I: No. Portava molts anys pensant-hi. Treballo molt des d’una cosa que sento i que vull materialitzar. Aquest projecte no em va generar un procés de cap manera perquè era una cosa que ja sentia. Simplement un dia vaig dir: “Vinga, Irene, posa-t’hi, i fes-lo”. L’hagués pogut fer fa cinc anys o dins de deu (m’interessa molt

el fals documental; sempre tiro moltes fotos, em fixo molt en el paisatge del meu territori). Vaig fer-ho, vaig fer les còpies, vaig escriure una sinopsi perquè la gent entengués de què anava. Però no vaig haver de donar una explicació a ningú sobre tots els referents i tot el que m’havia passat pel cap durant anys. Em vaig pagar aquella exposició. Quan la vaig voler presentar en una biennial, la vaig haver d’explicar una mica. Després, la vaig presentar a Sant Andreu Contemporani i, *a posteriori*, com que la presentava a “obra feta”, em vaig haver de... No és que m’ho hagués d’inventar, sinó que era implícit. Aquest projecte ja estava fet quan vaig haver d’explicar el procés de creació. No sé si és bo o dolent.

18’ 05”

P: Entenc el problema d’explicar un projecte quan ja està fet. Si pensem en el Projecte com allò que vols fer i l’expliques quan ja està fet... El problema de posar-hi la justificació *a posteriori*. Això et va crear incomoditat?

I: Incomoditat, no. Crec que si vols fer les coses, les fas. Jo treballo a partir de tenir ganes d’explicar alguna cosa. Em dóna igual si tinc una beca o no. Ho faré. A vegades, em sembla que les beques i les fundacions busquen aquests processos creatius i, d’alguna manera, es forcen. Tot té un procés creatiu, és implícit. No cal parlar del procés creatiu perquè està en tot. A vegades, ens delectem en el procés creatiu.

P: També és una moda que potser hi ha a aquí, no? A Sevilla no es parla tant del procés.

I: Sempre havia sigut una persona molt de materials, de peces; una mica més artesana. Al meu acostament cap a l’art, sóc més objectual que teòrica. Però, com que tenia el meu *background* de cine... allà sí que hi ha molt de concepte. La prèvia a una pel·li és molt més gran que la pel·li en sí. Quan fa dos anys vaig començar aquesta assignatura a la Llotja, amb els de la Sala d’Art Jove, vam anar a veure l’exposició *Cartografies*, al Caixaforum. Em va flipar molt. Em va agradar moltíssim. Vam tornar a l’Escola i vam parlar que el procés era

molt important en aquelles peces. I vaig pensar: "Que guay que les peces que m'agraden són les que requereixen un procés. No ho hagués dit mai". Es van casar les dues parts. A mi ja m'agrada que hi hagi un procés, però em sembla curiós que hi hagi la moda que només tinguin visibilitat les que tinguin un procés molt evident.

P: I amb què et sents més còmoda, treballant d'una manera més artesanal, com deies abans, o més des d'aquesta idea de procés? Creus que és compatible?

I: Crec que es poden casar bé. No sé si és molt utòpic pensar que sempre hi podré dedicar tant de temps al procés com hi dedico ara. Crec que allò de l'artesà i el procés van totalment junts. Al meu treball, el procés sempre hi és, però no està tan dilatat, tan detallat i especificat com al projecte *Casa Bloc*.

P: O sigui, que no és el protagonista?

I: A *Casa Bloc*, el procés no és el protagonista, tot i que és més visible que a *Imaginary USA* o en altres peces.

25' 16"

I: Es pressuposa conèixer molts conceptes, autors i maneres de treballar que, si no has estudiat Belles Arts, Filosofia o alguna carrera abans, és difícil que els puguis entendre. És molt interessant veure com es posicionen davant de l'art, per una banda, estudiants d'una escola d'arts i oficis i, per una altra, estudiants de Filosofia, Història o Belles Arts. Tot i que el procés creatiu hi és a tots dos –artista conceptual i artista objectual–, un viu del procés creatiu i l'altre el refusa totalment. Els dos el necessiten. Crec que estem vivint una època de dilatació de la importància del procés creatiu. Veig molta reflexió al volant del procés.

P: On la veus?

I: En com parla la gent del món de l'art, per exemple. Llugo "procés" a deixar veure l'esquelet que

m'ha portat a fer una cosa. Quan explico un projecte, m'agrada molt enganyar la gent, com a *Imaginary USA*. Veig que la gent parla molt de com ho ha fet, amb qui va contar, com va enfocar el procés de recerca... I la peça ni te la imagines. Crec que, a això, només hi té accés la gent que està al "mundillo".

P: Creus que tot això perjudica el camp? Com et relaciones amb el fet que hi hagi un codi que limita la gent a accedir a la peça?

I: No sé si és bo o dolent. Estic sorpresa.

P: Aquest projecte en concret, *Casa Bloc*, com va començar?

I: El projecte *Casa Bloc* ve a partir del segon any que vaig repetir aquesta assignatura, *Recerca*. Quan em vaig apuntar a escultura, tot era molt pràctic, i jo volia casar allò pràctic amb allò teòric. Ja venia d'una carrera, com és Comunicació, i volia embrutar-me una mica les mans. El meu cos necessitava tocar coses i fer objectes. Ja havia tingut molta teoria abans. *Recerca* era l'única que tenia aquest punt conceptual i, de seguida, va ser la meva assignatura preferida. En aquesta assignatura et diuen un tema; és a dir, "t'obliguen" a centrar-te en un àmbit, que aquest any era patrimoni a Sant Andreu. Anar a classe t'obliga a tenir restriccions (de temps, de tema, etc.) i m'agrada. Sempre m'ha agradat molt l'arquitectura i, a Facebook, vaig veure una foto del Casa Bloc. No el coneixia de res. Vaig pensar que volia fer alguna cosa i, com que tenia l'obligació de fer-ho a l'escola, vaig tirar d'aquí. Diguéssim que l'àmbit d'acció va venir després que jo pensés que volia fer algo amb això.

33' 18"

P: A quina fase estàs? Has començat a fer les entrevistes?

I: El primer que vaig fer va ser anar al Casa Bloc. Tenia clar que el meu projecte seria sobre l'edifici. Si seria sobre les parets o la gent, encara no ho sabia. Vaig anar allà a veure el pis mostra. Vaig deixar obert el dossier perquè po-

guessin passar coses. Vaig anar a veure el pis mostra i vaig entregar el dossier quan vaig tornar a Barcelona (vaig fer el projecte a Argentina, a una habitació d'hotel, molt romàntic). Quan hi vaig tornar, vaig començar a fer entrevistes a la gent. A partir d'aquí, vaig anar acotant el que jo podia aconseguir i el que ells podien donar. En aquest moment, ja tenia la beca de la Sala d'Art Jove.

P: Tot aquest procés de recerca, l'has après previament o ha sigut totalment intuïtiu? Crec que, moltes vegades, els artistes fem servir metodologies de disciplines "no artístiques" sense saber-ho. Li poses nom a la metodologia que fas servir?

I: No, i això em va sorprendre molt del procés: que un artista ha de saber fer entrevistes, utilitzar una càmera de vídeo... De cop, ets un investigador social, que no un "artista".

P: Estava treballant amb el teu projecte i va caure a les meves mans un llibre sobre investigació social. I em vaig preguntar: "La Irene sap que està fent una investigació social?".

I: No, per res.

P: A Belles Arts, tampoc vam parlar massa de metodologies, però "metodologies" no sobre la tècnica, sinó de com relacionar-te amb allò que vols fer. A vegades, al món en què estem, hem d'utilitzar unes eines d'investigació que no sempre tenim. Em preguntava si tu les havies après en un altre lloc.

I: És intuïció pura. Però potser... Vaig fer un documental a final de carrera, quan tenia vint-i-un o vint-i-dos anys. Havia de buscar el marc temporal, el teòric i tenir la paciència perquè la gent de què tractava el documental i jo ens coneguéssim per poder fer-lo. Va sortir, però tampoc no vaig aprendre mètodes d'investigació social. No sé si a Belles Arts s'estudien aquestes metodologies.

43' 4"

P: Ja m'explicaràs una mica més a fons aques-

ta assignatura de recerca. Si l'assignatura de recerca no tracta les metodologies de recerca...

I: No! La recerca està centrada en els materials. La metodologia de recerca dura un any. El primer any, que encara no havia començat aquesta col·laboració amb la Sala d'Art Jove, va ser recerca només amb materials. Havies de fer una peça. Que hi hagués un procés creatiu i un concepte, que són dos coses diferents, per a ells era obvi. En canvi, a la mateixa assignatura, un any després amb la gent de la Sala, el concepte i el procés creatiu ho eren tot. La recerca sobre els materials era secundari i es feia un mes abans de fer la peça.

P: I ara, de quina manera afecta la teva pràctica?

I: A vegades, quan penso en allò que vull fer, veig peces en què el procés o el projecte seran més importants. Per exemple, ara faig un projecte en col·laboració amb estudiants de català a la universitat de Chicago. El procés de coordinació, de logística o de *timings*, és una part molt important de la peça. Però a la vegada, estic fent una escultura en pedra i en cap moment dic que estic fent un projecte d'una escultura en pedra... Suposo que continuaré fent les dues coses, si puc.

Mola molt que l'artista, a vegades, passi del procés, que no el doni al públic. El procés és implícit. Em sembla molt *punk* i molt bé. De cop, sembla que he de començar a justificar-ho tot en un àmbit quasi filosòfic que no en tinc. Et puc explicar el procés fins a un punt... És estrany.

També hi ha una altra cosa que em fa gràcia. Tot això del mercat, de tenir que adaptar-te al mercat... no sé de quin mercat parlen. Quan vaig començar a fer aquest projecte, no vaig pensar en el mercat. Mai he fet una cosa adaptada al mercat. Ho faig per passar-m'ho bé. No faré una feina extra per adaptar-me a un mercat. No em genera un problema adaptar-me al que em demanen. Si m'el generés, no em presentaria. L'art no m'ha de portar a fer coses que no vull fer. No sé si hi ha un mercat, però sí que hi ha un circuit. Afortunadament, sento que estic començant a que la meua obra es vegi, però no penso que hagi hagut de fer res contrarcor,

o contra la meua manera de pensar. Si la teua vida depén de l'art, t'hi adaptes i fas el que hagas de fer. Però en el meu cas, no.

Conversación con Irene

12/12/2014

17:00 h

Cafetería Nabucco, plaza de la Vila (Gràcia), Barcelona

Paola: Quina és la distància entre la idea inicial de *Casa Bloc* i el resultat final?

Irene: El que és bo d'un tipus de convocatòria com la de la Sala d'Art Jove és que, al dossier, esbosses una ruta, però no hi has de definir el camí. Com que no és obra feta, al dossier fas com una carta als reis. En la meua opinió, és molt millor el que ha passat que el que m'imaginava que passaria. Quan vaig començar el projecte, vaig veure que allà hi havia alguna cosa en potència. Sabia que, d'allà, hi podia sortir alguna cosa, però no tenia ni idea de què. Al final, el que ha sortit ha tingut molt de valor per a mi. Per exemple, jo sabia que l'edifici tenia un valor històric molt important, però no sabia que els veïns serien encantadors i que ens portàrem súper bé, i que aniria allà quasi de tertúlia. No sabia que podríem fer la presentació al terrat, i és el millor que li ha passat al projecte. Hi ha hagut un factor humà molt fort que no podia intuir quan el projecte va començar. A més a més, m'han ajudat molt els *workshops* que vam fer perquè podia parlar de coses que a mi ningú m'havia explicat mai. Et feien veure que les estratègies per fer un projecte se semblen. El que vam fer a Gràcia, a Experimentem amb l'art, em va ajudar molt perquè vaig veure com treballaven altres artistes. Va ser molt interessant i em va donar més seguretat amb el meu projecte.

P: Quins punts en comú vas trobar a les maneres de fer dels altres projectes?

I: El tenir una idea i que, en posar-la en context (com ara, els de Democràcia), es generin coses que no s'havien previst. Tu incideixes en la realitat i la realitat te la torna. El fet de veure que això és comú i que no es considera un error, és interessant. També, quan expliques un projecte i veus que la gent l'entén i, a més a més, et donen una altra dimensió, un altre punt de vista...

Això em va donar molta seguretat.

P: O sigui, que la conversa en torn del projecte et va ajudar.

I: Sí. Aquest era el meu primer projecte més de concepte, no tant objectual (tot i que, al final, es va acabar concretant en unes fotos, en una instal·lació). Necessitava compartir-lo i que la gent em digués coses. Amb les tutores no he parlat, durant aquest temps. Amb la Irena, una mica, però no he tingut un tutor que m'hagi fet un seguiment. No he parlat amb ningú del projecte fora del *workshop*, ni amb les tutores ni amb el Txuma o l'Oriol. Ho he trobat a faltar, això. M'hagués agradat que algú m'hagués donat *feedback*. Per exemple, per al dia de la presentació del projecte, vaig contactar amb un artista, el Domènec. L'Oriol me n'havia parlat i un amic me'l va recomanar. Parlar amb ell em va donar seguretat i em va ajudar a donar una altra volta al projecte. Si el Domènec hagués aparegut cinc mesos abans i no pocs dies abans...

8' 30''

P: Has trobat a faltar més acompanyament, doncs?

I: He quedat molt contenta amb com va sortir tot, però va haver-hi molts moments en què m'hagués agradat que m'haguessin assessorat més, fins i tot a nivell pràctic. Per exemple, per fer la presentació, vaig sentir una gran responsabilitat a nivell d'esdeveniment que... Em vaig sentir una mica sola. Al principi del curs, la Sala va insistir perquè les coses es fessin fora de l'àmbit museístic. Em sembla molt guay, però crec que, quan fas una cosa fora, aquesta responsabilitat no ha de caure només a sobre de l'artista. Una setmana abans de presentar el projecte, estava bastant espantada (no només per pensar com presentar-lo, sinó com accedir a l'espai, com fer perquè la porta no es tanqués, què fer si un veí es queixés...). El meu projecte era bastant perifèric també pel fet de no estar dintre de cap institució. Tinc la sensació que no hi confiaven molt. Vull pensar que va venir més gent de la que s'esperaven.

17' 34''

P: Com ha sigut el procés del desenvolupament del projecte?

I: Vaig tenir molta sort perquè el desenvolupament del projecte va començar a la meua escola, a la Llotja. Vaig fer un petit test al març amb una exposició, i això em va portar a no acomodar-me i no estrènyer al final. Van ajudar al projecte diferents problemes. Al principi, pensava fer la presentació al Museu del Disseny, però van posar moltes pegues. No la podia fer allà. L'havia de fer en un altre lloc i vaig pensar en el terrat de l'edifici. Això va ser un canvi molt bèstia i va tenir molt de sentit. També, a l'últim mes, va haver-hi un gir de guió molt fort: havia demanat als veïns uns objectes que s'havien d'exposar al museu, i el museu em va dir que no. Vaig acabant fent l'exposició al terrat i la dels objectes al pis d'algú que acabava de morir o acabava de marxar, que havia quedat buit justament al moment en què jo estava fent l'exposició. Un pis al qual, en pocs dies, vindria una altra família. Això li donava un empaque molt fort al projecte, i era casual. La gent que es dedica a la vivenda de protecció oficial em va donar un espai expositiu, mentre que la gent que es dedica al món de l'art i el disseny, no.

20' 13''

P: Com ha estat el procés de recollida d'informació, amb els veïns, mitjançant les entrevistes? Com has organitzat aquesta fase de conversa, d'apropiació al context?

I: Havia de tenir molta paciència perquè era gent gran (un dia operaven algú un altre dia tenien piscina, un altre perruqueria...). Hi havia moments en què era més cuidadora o medidora social que artista. Però, bé. Vaig tenir la sort d'entrar amb la persona que té més amics de tot el bloc, que és la presidenta. Durant el procés, anava amb molt de cura, anava moltes vegades perquè no sentissin que volia fer-ho tot en un cop (mínim hi anava un cop al mes). Vaig estructurar el treball de camp a partir de tres dones, que eren els meus nexes. En presentar el projecte, vaig intentar que es sentis-

sin molt involucrats, donar-los molt protagonisme. El dia de la presentació, els veïns eren el més prioritari. Això va anar molt bé.

P: Com has anat organitzant la feina? On quedaves, per exemple?

I: Tot ha sigut un seguit de casualitats. Tot va començar quan vaig fer una visita oficial allà, de les que fan el Museu del Disseny. Mentre l'estàvem fent, va venir un senyor i va començar a cridar. Va dir que tot el que deia la guia era mentida i que, si volíem, ell ens explicaria la història de veritat. Ens va donar una targeta. A les dues setmanes li vaig trucar. Xerrava molt, massa, però vivia allà i això era l'important. Vaig veure que no podia treballar amb aquest senyor i vaig contactar amb l'associació de veïns. L'associació de veïns no entenia el projecte, però em van dir que vingués un altre dia, que estaria la presidenta. Ens vam caure bé i em va convidar un dia a casa seva, on vaig fer un cafè amb ella i amb el seu marit. Ella va parlar amb les seves amigues –que eren com “las chicas de oro”, el nucli dur de l'edifici–, i vam fixar dos dies. Vam fer una graella i, cada dia que anava, tenia una conversa amb vuit o nou veïns. Aquests veïns sabien que jo passaria amb ella i que faríem una foto. Em posava mitja hora per cada veí. Xerràvem...

P: Com vas registrar tota aquesta informació?

I: Portava un paper i apuntava el nom de la veïna. Els preguntava sempre com es deien, quants anys feia que hi vivien... Em servia d'excusa per escoltar-los i perquè m'expliquessin les seves històries. Tot això no ho registrava perquè vaig adonar-me que quants més instruments portava, menys naturals eren. Tot el que suposés deixar un registre d'allò que estaven parlant, més es tiraven enrere. Llavors m'apuntava en un lloc quants anys feia que hi vivien, per exemple, i els preguntava si em podien donar un objecte del seu menjador, i començàvem a xerrar. Quan estaven més relaxats, feia fotos amb el mòbil, d'anècdotes (unas bragas colgandó del tendederó, una col·lecció d'imants...). Era una mica *trash*, però em servia per tenir un registre d'allò que no veu ningú. El dia que ana-

va a fer les fotos, que era quan ja havíem quedat amb tots els veïns, quedava amb un amic meu, que és arquitecte i fotògraf. El fet que vingués ell m'assegurava dues coses: que les fotos serien impecables i que jo m'ocuparia de preguntar-los coses "frikis". Quan ell deia "fem la foto", fèiem la foto. Tot això ho fèiem amb molta cerimònia.

P: I has fet tot això una vegada al mes?

I: No, per fer les fotos als veïns, només els he vist una vegada (el dia que vam fer la foto). Tot es va canalitzar mitjançant la presidenta i el seu marit.

28' 53"

P: Quines han sigut les principals problemàtiques que t'ha trobat?

I: Primer, quan el Museu del Disseny va dir-me que no. Va ser molt frustrant. No volien, no responien als *emails*... Era molt violent. Al final, els vaig proposar alternatives, com fer el *show* el dissabte, que era quan ells feien la visita guiada, i així la gent podria pujar al terrat, que és una oportunitat única. No va sortir tampoc. Aquest va ser un dels problemes grossos, el Museu del Disseny. També, el fet que jo fos l'única persona que sabia el que passaria allà. Em sentia molt responsable d'estar infringint alguna cosa. Crec que els de Sala d'Art Jove són molt "punkis" i jo sóc molt miedica.

P: Quins serien els punts febles del projecte? I els no tan febles?

I: Sóc molt optimista. Quan vaig presentar el projecte, era la persona més feliç del món. Potser hauria d'haver involucrat gent del sector abans (arquitectes, el Domènec...). Potser hagués pogut fer coses més interessants si algú m'hagués tutoritzat, m'hagués guiat una mica o m'hagués connectat amb gent. (Pocs dies abans, vaig trobar que havia una presentació d'un text de Xavier Monteys, de com les persones es semblen al seu menjador). M'hagués agradat fer més fotos dels veïns, però hi ha problemes difícils de solucionar, com que hi ha

pisos en què viuen dones maltractades, o de protecció oficial per a gent amb síndrome de Down... La privacitat d'aquesta gent no la pots posar en una foto. Els que surten a les fotos són els primers que van anar a viure allà, que vénen d'aquest moment en què els militars van ocupar el pis. Totes les meves fotos parlen d'aquest moment. Al principi, volia fer un retrat de l'edifici, d'aquest moment, i ha acabat sent un retrat de la gent que viu allà, els primers habitants del Casa Bloc. Si hagués conegut, per exemple, a les famílies marroquines que viuen allà, el projecte hagués sigut diferent. Això no ho vaig triar.

37' 30"

P: Quin paper ha jugat la imatge en documentar aquest procés? Com creus que han funcionat les imatges a la teva investigació?

I: Quan figures "Casa bloc" a Google, surten unes imatges que perpetuen un imaginari del Casa Bloc que no és real. I jo volia incidir en aquest imaginari, a nivell conceptual. Volia que quan posessis "Casa Bloc" a Google sortís una foto d'un veí. Això m'agradaria molt. Vaig fer un text per a la publicació que parlava d'això.

P: Fins a quin punt s'han complert les teves expectatives?

I: D'alguna manera, tampoc no ha acabat. Arran de la Sala, he conegut la Joana, que té el projecte amb l'Enric Farrés. La Joana porta una galeria a Sant Cugat, i farà una exposició allà al febrer. L'espai és d'una altra manera, venen objectes de segona mà... De cop, aquest projecte agafa una altra forma. És molt versàtil. També, potser ensenyo les fotos al COAC. Tot això em fa molta il·lusió. I contactar amb aquest Xavier Monteys i demanar-li un text com a pròleg, o demanar diners per fer una publicació amb les fotos, o algun llibre, o tornar-lo a fer a Sant Andreu... És guay perquè dona una cosa que no s'ha acabat, i que puc moure.

P: Quines inquietuds s'han obert a partir d'aquest projecte? On t'ha portat aquest projecte?

I: Sempre, quan treballes, surten més idees. He conegut molta gent nova, he pogut parlar amb molta gent. I he pogut fer més coses gràcies a la Sala d'Art Jove. I perdre la por, també.

P: T'ha portat a algun altre projecte?

I: Estic pensant en un altre, però no té a veure amb el Casa Bloc. El projecte que surt de *Casa Bloc* és fer un llibre, o que algú el faci servir per parlar d'una altra cosa. M'agradaria que això generés fills o nebots. M'agrada com el veu la gent d'altres àmbits, com un antropòleg, un sociòleg... És una de les coses que volia aconseguir amb aquest projecte: generar debat.

P: I l'has generat? De quina manera?

I: Parlar de la mateixa idea des de punts de vistes diferents és brutal. Sempre m'ha interessat veure com una mateixa realitat es pot viure des de formes diferents. És un prisma tan complex...

46' 36''

P: I sobre el rol que ha jugat la institució per al desenvolupament del teu projecte?

I: La Sala d'Art Jove m'ha donat visibilitat, sobre tot. M'ha anat súper bé. I allò dels *workshops*, també. A nivell de logística, no; i de seguiment, tampoc.

P: Què has après a través d'aquest projecte?

I: He après una cosa que ja sabia, que sóc una estressada. [Rialles]. Mai m'havia fet càrrec d'un projecte d'un any que només depengués de mi mateixa. Sempre havia fet coses per a l'Escola on tenia un *deadline* i una nota. I aquí, no. Va haver-hi un moment en què el projecte em treia la son.

P: I tu, que véns d'un altre camp, d'audiovisuals, has trobat diferències del *modus operandi* de la resta d'artistes?

I: A l'audiovisual, es treballa més d'equip. Aquí és més solitari. També, en un projecte com

aquest, com a persona individual, aprens tantes coses que no es plasmen al projecte... La gent no sabrà mai la relació que he tingut amb els veïns, per exemple.

P: Però és perquè has volgut mantenir-lo amb tu, oi?

I: Encara que volgués compartir-lo, és impossible. És una cosa que tu vius i que no pots... En el moment de sintetitzar-ho...

P: Bé, tampoc era el teu objectiu, no?

I: És clar. Quan interactues amb tantes persones... És com un *iceberg*: la gent veu la punta, però a sota hi moltes coses. N'hi ha que no les vols ensenyar i n'hi ha que no pots perquè no es poden compartir.

P: Estàs còmoda en aquest motlle d'artista?

I: Sí. No em fa por presentar projectes i fer-los sola, i sortir de l'escola. També m'ha ajudat a estar al cas de moltes activitats culturals a les quals abans em feia vergonya anar. Sentia que jo no hi pintava res, i tampoc és que ara hi pinti res... Ara, si hi vaig, sempre em trobo alguna cara coneguda i si no entenc de què va l'assumpte, pregunto.

Conversación con Irene

12/06/2015

19:00 h

Cafetería Nabucco, plaza de la Vila (Gràcia), Barcelona

Paola: Avui, la meva intenció és fer una cosa que no he fet fins ara: mai t'havia demanat que et presentessis a tu mateixa. Volia tancar les converses pensant com t'agradaria que et presentés; què destacaries de la teva trajectòria, de la teva vida. Per això, et demanava que portessis un objecte que t'ajudés a parlar des de tu, a la vegada que a mi em serveix per presentar-te a la investigació. També he portat un esquema de totes les converses que hem tingut per veure si et sembla bé la meva interpretació. Comencem per l'objecte.

Irene: Això és un saler. M'agrada molt aquest saler. És un objecte fet per a durar molt de temps. Està molt ben fet. Té tot el que ha de tenir i res d'extra. M'agraden les coses que estan fetes per fer-les servir. És útil. No té res que li sobri: té això per tocar terra, és de vidre, veus la sal que hi queda, no es pot fer malbé... Això és un saler. Aquesta és la idea i la utilitat. Em passa molt amb molts objectes, com una tassa blanca que em va regalar la meva àvia. Aquella tassa em "flipava" perquè era una tassa blanca amb la quantitat perfecta de cafè per posar-ne a dins, prima... Perfecta. Es va trencar, desafortunadament. Estava súper enamorada. Les coses ben fetes "molen" molt. Em donen plaer, aquestes coses.

Recordo la primera assignatura d'art que vaig tenir a la Universitat, a Comunicació Audiovisual. Vam fer un exercici sobre varies exposicions i havia una a la Tàpies en què havíem de triar un objecte. A la Tàpies, que encara hi és, havia una peça que es diu *Pila de plats*. Fins a aquell moment, no m'havia parat mai en l'art conceptual. Sempre ens ensenyaven molt de pintura, d'escultura... Però mai m'havia sentit tan atreta per una cosa tan abstracta, però tan concreta. Em vaig enamorar. Aquella pila de plats estava tan ben feta... No et passa a tu, això?

P: Crec que això és un defecte dels que som

"addictes" al disseny de producte. I no només per fer-los servir, sinó com a objectes de contemplació. Quantes coses he pogut comprar només per decoració!

I: Sí. Però jo, cada vegada més, compro menys coses de decoració. Prefereixo comprar alguna cosa que sé que em durarà tota la vida, coses útils. Prefereixo comprar-me aquest saler abans que tres de diferents. Cada cop m'agrada més pensar que mai més a la meva vida hauré de comprar un altre saler. O les tasses... Quan em regalen una tassa, em fan una "putada" perquè jo ja en tinc una que em funciona. Igual és una bogeria fetitxista, d'objectes, però cada vegada em passa més sovint. I és com allò del Casa Bloc: aquelles cases estan pensades perquè durin molt de temps. Tenen el mínim perquè funcionin, i funcionen.

P: Sí, és aquesta relació amb l'artesà, que fa les coses amb molt de cura, amb molta dedicació. Una cosa que s'allunya una mica del procés industrial, no? Aquesta delicadesa que posa l'artesà en l'objecte que està produint fa que, quan el tens a casa, ja no en necessitis d'un altre.

I: I, també, si penses en un saler, aquesta és la imatge que tens al cap.

16' 50"

P: I per què t'has identificat amb aquest saler? Per què has escollit aquest objecte?

I: Podria haver portat moltes coses. Tinc la casa plena d'objectes, d'amulets. Tinc moltes coses inútils. Quan vaig veure aquest saler, vaig pensar que m'agradaria que a la meva vida només hi haguessin coses com aquesta. Últimament penso molt que acumulem tants objectes, llençem tantes coses que no estan trencades, sinó que simplement han passat de moda... No sé.

P: Abans, jo també acumulava moltes coses. Veig el canvi quan torno a la meva habitació de *teenager*. Veig cartes, entrades de cinema, fotos carnet... Ara, quan veig tot això, penso en un trasllat i en els objectes que hauria de

moure si volgués canviar de casa. Estic aprenent a ser més pràctica. Per això, abans que entri un objecte a casa, penso en l'espai que hi ocuparà (i que serà part d'una capsula en cas de trasllat). Crec que això és un acte de maduresa molt important.

I: Suposo. També, comparant-lo amb aquest saler, té molt a veure amb el fet de compartir pis. Quan comparteixes pis no compres aquest tipus de coses, i ara que visc sola vull tenir-les.

P: Ara vius sola?

I: Sí, i aquest saler va ser la primera cosa que vaig comprar. Un saler i una setrillera. Estic molt enamorada de casa meua i això abans no em passava.

P: Abans d'estar on sóc ara, somiava molt amb tenir un espai propi, suposo que per la falta de pertinència, del sentit de propietat. I entenc perfectament la connexió que has fet.

I: He viscut a diferents llocs, com a Madrid o a Berlín. I quan estic a llocs en què sé que no hi seré per sempre, m'agobia molt pensar on són els meus llibres, i no perquè els trobi a faltar. És només per pensar on són. Fa poc he fet el Camino de Santiago. Vaig conèixer una noia, que després tornaria a Colorado, que portava dos mesos fent el camí. Li vaig preguntar si no trobava a faltar les seves coses i em va dir que no, que no sentia afecció per les coses, que no tenia aquest sentiment. Jo sóc molt apegada a les coses i a les persones. Per exemple, al llit. Si em compro un llit, intento que sigui fàcilment desmuntable perquè em fa por que, si és molt gran, m'hagi de quedar allà. I l'armari, també.

28'

P: Vols que t'ensenyi l'esquema? Això, en negre, és la primera conversa; en vermell, la segona; i en blau, el que he tret del teu dossier. Segons les paraules i conceptes que han anat sortint de les converses, he creat categories i subcategories. Temes recurrents que es repeten i els subtemes que surtien de la primera

gran categoria. En la primera conversa –en què vam parlar de què entens tu per “Projecte Artístic”, de quina manera et relaciones amb ell, etc.– vas insistir molt en la idea del Projecte en relació amb el procés de creació. En la primera conversa parlaves de la idea del procés i de com aquest, a vegades, et feia distanciar-te de les maneres de fer de la teua escola. Aquesta fusió entre el Projecte i el procés de creació, em va fer pensar que estàvem parlant de la investigació artística. En parlar d'això, van sorgir contraposicions, com ara teoria vs. pràctica o procés vs. producte. Aquestes contraposicions determinen diferents tipus d'art, la qual cosa em feia pensar en els diferents tipus d'art que estaven sorgint. Aquestes nocions d'art que venien determinades per aquestes contraposicions, em portaven a situar diferents tipus de sistemes de producció artística, com ara el mercat de l'art (si és que n'hi ha un), les distintes tendències a Barcelona, i les convocatòries com un sistema per la producció de projectes.

I: Entenc que existeixi un mercat de l'art, però jo mai hi he interaccionat. Amb tendències, sí, com les que es marquen des de la Sala d'Art Jove, per exemple.

P: A “convocatòria”, he assenyalat la Sala d'Art Jove com la més important on has estat, on has fet un projecte tot sola de llarga durada. En relació a la Sala d'Art Jove, he rescatat algunes idees que vas dir: que és una entitat flexible; que és un lloc per compartir espais de treball, sobretot a través dels *workshops*; que serveix per guanyar visibilitat, per entrar a una xarxa; i també, per guanyar autonomia de treball. No he assenyalat el punt negatiu perquè això està a “problemes”. En el teu cas, és aquesta manca de tutorització o d'acompanyament, i que crec que és important no deixar-la passar.

I: Penso que sempre haurem d'anar sols, però, per una vegada que entres en una convocatòria que teòricament és per a gent jove amb menys bagatge... Crec que seria interessant que hi haguessis més seguiment.

P: Al principi, si no recordo malament, ells trobaven els tutors, que eren persones amb més

“experiència” i que potser podien assessorar més a nivell conceptual. Tothom coincideix que ara no hi ha una tutoria, sinó que els tutors t’ajuden més amb temes de logística, a contactar amb gent. Ningú m’ha dit que “hagi après” amb el procés de tutoria.

I: És que no existeix. Dubtes amb mil coses i, per una vegada que tens un tutor, “molaria” explotar-ho.

P: Ja no es diuen “tutors”, sinó “mediadors”. A “problemes” teníem això de la relació amb el Museu del Disseny i la falta de seguiment. També, quan parlàvem del procés, plantejaves que fins a quin punt hem de visibilitzar-lo, agafant la idea del *iceberg*. També, amb tot això, el punt pont era l’assignatura *Recerca*, que he relacionat amb el tipus d’educació artística que has rebut, i que podria desvetllar un tipus de tendència que és l’experimentació de materials, el model gremial. D’una altra banda, quan parlàvem del teu projecte, *Casa Bloc*, surtien metodologies com la investigació artística o l’etnografia.

I: “Estudio de caso” ho dius perquè vaig centrar-me en explicar una cosa universal amb *Casa Bloc*?

P: A dintre de l’etnografia, que és una branca d’investigació de l’antropologia i que també s’utilitza al món de l’art i l’educació, hi ha un tipus de procediment que s’anomena “estudi de cas”. A l’estudi de cas, et concentres en un grup concret, en un exemple concret, per estudiar-lo. En el teu cas, aquest exemple seria el Casa Bloc. En referents, m’he quedat una mica penjada perquè no n’hem parlat gaire.

I: Ja t’ho passaré.

P: Del teu dossier m’he mirat el *statement*. Allà, hi he marcat tres elements senyalats, que serien “imaginació”, “record” i “experiència”. A dintre de la formació més important, he marcat aquesta, on es veu que has passat per Madrid, per Berlín...

I: També, tot i que no tingui cap diploma, la ma-

joria de llibres que he llegit a la meua vida són d’arquitectura. A la meua biblioteca, hi ha més assaigs d’arquitectura i d’urbanisme que d’una altra matèria. Això està molt present, tot i que no sigui un estudi reglat. No crec que ningú pugui endevinar que vinc del cine perquè els meus projectes sempre tenen aquesta relació amb l’espai, l’habitatge...

P: Aquesta és la primera organització de la informació de les nostres converses. Volia recordar-te que la meua intenció no és fer una enciclopèdia del Projecte Artístic. Me parece interesante dejar que la teoría se construya a partir de la conversación, de lo individual. Es decir, no intentar crear un saber universal. Dejar que les converses construeixin la tesi. Al final, en la tesis me estoy centrando en una serie de conversaciones con personas que están desarrollando sus proyectos.

1h 4’

I: Ara vull fer coses per les què no necessiti diners. Una mica més performatives. Ha de ser una cosa que m’atregui molt, més físic. Més d’acció. També, a l’Escola vaig començar un projecte de flors a espais intermedis.

P: T’agradarà el llibre *El Tercer Paisaje*.

I: Me l’he pillat! La Llotja cumplía 240 años y nos propusieron hacer algún proyecto. Siempre he visto a la Llotja en el margen. Está en Barna y es pública, pero nadie quiere ir. Está en Sant Andreu... No es la Massana ni la UB. La Escuela tiene una pasarela con plantas a los dos lados. Y pensé que es muy tercer paisaje. Todo es un poco *random*, un poco caótico. Fui a la Massana, a la UB y a la Facultad de Arquitectura del Vallès y robé flores que después planté en la Llotja para que nacieran allí. Pero no salió porque estas plantas, si las sacas de allí, no viven. Muy poético. Tengo que replantearlo. Estoy pensando cómo hacerlo para no depender de las flores en sí. Estoy pensando en hacer un póster muy grande, una panorámica, y empapelar una calle con fotografías de flores de margen. Además del libro del tercer paisaje, hay otro muy interesante que se llama *Apre-*

diendo de todas las cosas, de Robert Venturi.
L'està molt bé, i té molt a veure amb tot això
d'aquest saler.

Conversación con Joan
08/04/2014
17:00 h
Bar del CCCB, el Raval, Barcelona

Joan: T'explico com vaig començar i com entenc aquesta lògica del Projecte. Sempre m'han interessat aquests tres eixos: l'escultura, la fotografia i el dibuix. La primera exposició que vaig fer em va generar molts dubtes, en el sentit que vaig desenvolupar un tipus d'obra escultòrica reflexiva sobre l'espai –la fenomenologia de l'espai, les seves formes–, d'una manera molt intuïtiva. Vaig trobar moltes mancances. Em va servir molt un comentari que va fer una persona que va assistir en aquesta exposició. En una conversa amb ell, vam xerrar sobre el tipus d'aproximació que havia fet, els temes que tractava. Vaig contestar, però me'n vaig anar a casa molt descolocat perquè realment no era el tipus d'aproximació que volia fer. Em vaig adonar que no responia a una preocupació meua, sinó a la pròpia voluntat de "jo, l'artista"; a una voluntat molt introspectiva de l'artista. Em vaig desencantar molt.

Això em va provocar un tipus de retraïment d'aquestes idees i em vaig fer una pregunta molt bàsica: "Quines preocupacions tinc jo?". Preocupacions bàsiques com a persona, més enllà de voler o no ser artista. Vaig descobrir cert tipus d'obra i projectes que desconeixia i que podien donar-me més recursos, més eines per treballar que no sigués la simple construcció formal. En això també m'han influenciat els professors que he tingut a la Facultat. Vaig renunciar a aquest tipus d'obra i vaig començar a fer altres tipus d'aproximació, des de fer-me preguntes sobre què m'interessa, a trobar un cas d'estudi. És a dir, treballar sobre un cas d'estudi determinat, des d'un punt de vista experiencial. Això va ser molt clau. Treballo sobre un lloc determinat, un lloc real i no imaginari, com havia treballat abans. Treballo sobre un lloc real i utilitzo els mateixos mitjans que abans, però incloc entrevistes, dibuixos de treball de camp i altres formes, com treballs videogràfics. Se'm va obrir un ventall molt gran de possibilitats. Vaig partir de combinar eines que ja tenia molt marcades des del camp ar-

tístic, amb metodologies d'investigació d'altres camps d'estudi (antropologia, sociologia...), apropiant-me-les per a la producció artística. A partir d'aquí, m'he anat construint les eines que utilitzo per aproximar-me al cas d'estudi.

11'

J: M'interessa molt l'arquitectura i l'urbanisme, i com aquests camps es representen, envaeixen la societat, les dinàmiques que s'estableixen entre l'arquitectura i les persones. El projecte *Expectatives (future prospect)* es va iniciar des d'un punt de vista experiencial, en trobar-me a la situació. Estava a Taiwan, on em vaig trobar amb una urbanització. Em vaig trobar amb aquest cas d'estudi i em va semblar molt interessant. Vaig utilitzar la fotografia, el vídeo i el dibuix per aproximar-m'hi, coses que ja tenia, però també vaig incorporar entrevistes amb gent que estava vivint allà per començar a analitzar el context històric. A partir d'aquí, vaig elaborar un treball videogràfic, que era un recorregut en cotxe per aquesta urbanització. Vàrem contactar (ho vaig fer amb un amic que estava allà) amb un poeta molt famós d'allà perquè ens fes unes poesies amb què elaborar el text del projecte. Considero important, a l'hora d'elaborar un projecte sobre un lloc determinat, la rigorositat. Saber el *background* del lloc, les dinàmiques polítiques. Faig servir aquestes metodologies d'investigació per enriquir el projecte, però m'he adonat que no es pot desvincular una cosa d'una altra, i tampoc ho entenc com una cosa separada. Hi hauria el tipus d'aproximació des de la producció artística, que es resol amb un projecte videogràfic, assaig visual o el que sigui, però paral·lelament en el temps també hi ha d'haver una investigació de context. T'ajuda a entendre el tipus d'aproximació que vols fer.

16'

J: El projecte de la meua primera exposició no incidia en la realitat. Considero que hi ha dos tipus de projectes: els reflexius, que no tenen una vocació d'intervenir en la realitat; i els que sí incideixen en la realitat. Ara mateix, m'interessen els segons.

Paola: En quin sentit incideixen en la realitat?

23' 20''

J: Hi ha moltes formes d'incidir en la realitat. Pot ser en treballar en un cas real.

P: Treballar en un cas real, que afecti la gent, en què puguis pensar sobre una cosa que està passant.

J: Exacte. Això es pot fer des de petites accions, gestos. És a dir, que l'exposició final no ha de ser simplement una reflexió sobre alguna cosa, sinó que el procés de la investigació sigui més constructiu, més dinàmic, i que pugui afectar. I que aquests gestos siguin part d'aquest procés.

P: Que tinguin incidència social.

J: La "incidència social" també és difícil d'explicar... Que t'hi involucris, que et facis partícip de la situació. Amb aquest projecte més documentalista era conscient del problema, i em vaig plantejar què podia fer allà (tot i que moltes vegades no pots fer res i l'abandones). Sempre penso quin tipus d'incidència puc fer, generar algun tipus de reflexió, una producció reflexiva. Entre d'altres, el que m'ha obert aquest projecte és entendre el Projecte Artístic no com una cosa lineal o a curt termini, sinó que s'expandeix al llarg del temps. Això ho considero molt enriquidor. Després vaig començar un projecte més d'investigació. Vaig fer una recerca sobre els motius pels quals s'havia fet aquest casa, per què va fracassar; per què, amb aquesta voluntat utòpica de l'arquitectura, va tenir un fracàs tan gran a Taiwan. Aquesta recerca, que està activa, m'ha dut a un altre cas d'estudi a Mallorca. Em vaig trobar una casa a Mallorca a partir de la qual va sorgir el projecte per a la Sala d'Art Jove. Vaig proposar moure una casa que estava al bosc i dur-la a un espai institucional, Es Baluard. Però no només muntar-la com a una relíquia expositiva, una obra d'art, sinó muntar-la com un artefacte on poguessin passar coses des de l'experiència. Que es poguessin generar discursos nous sobre aquesta arquitectura que s'entén com a obra d'art, i que me genera molt de dubtes.

J: Ara estic amb aquest procés de negociació, que considero part de la investigació artística. Aquest setmana, com que tenim un conveni amb el MACBA, he començat la residència d'investigació. M'han inclòs en aquest programa i tinc accés a tot tipus d'arxius per a la investigació.

P: Fas referència contínuament al terme "investigació", i no sempre tothom el té tan present a dins del Projecte Artístic. El terme "investigació", inclou unes eines concretes. Si no t'importa, podríem aprofundir en què entens per "investigació artística", com utilitzes la investigació per portar-te-la al camp de les arts.

J: No tinc uns estudis concrets sobre això i m'estic trobant amb molts problemes, com ara que em costa definir la paraula "investigació". Crec que és molt important l'aproximació de l'escriptura a l'art, a l'artista. En aquests processos d'investigació, crec que és molt interessant aquests tipus d'escriptura crítica. Aquesta voluntat és per fer un estat de la qüestió sobre el tema, que és un pas molt marcat de la metodologia, d'una tesi. Això em va molt bé per estructurar el tipus de projecte que vull fer.

P: És clar. Tu conceps el Projecte des d'una posició que també podria ser acadèmica, a nivell de metodologia, d'organització, etc.

J: Això es relativament fa poc, i és molt enriquidor.

P: Com t'has trobat amb aquesta forma de treballar?

J: Vaig fer un projecte a la Universitat amb un professor, Martí Peran. Aquest projecte anava sobre els Balcans, sobre Emir Kusturika, un director de cinema que està fent una ciutat per rodar una pel·lícula. Per a l'assignatura, vaig fer una recerca sobre tot el que s'ha escrit sobre aquest projecte, mitjançant documents de premsa, principalment. Em va agradar molt. Com que al projecte vaig plantejar que volia viatjar als Balcans, aquesta feina va ser una

preparació prèvia de la investigació. Quan vaig anar als Balcans, tenia el projecte estudiat i vaig fer un assaig visual que no es va acabar en aquestes fotografies, sinó que ha seguit en el temps. Aquest projecte m'ha servit molt per entendre el tipus de pràctica que estic fent ara. No és un projecte que s'acaba en un determinat moment, sinó que segueix en el temps. No sé quan acabarà, però estic sempre treballant en aquest cas. El treball visual no es converteix en una il·lustració del treball d'investigació, sinó que la investigació visual, les fotografies que vaig fer, m'han ajudat a escriure més sobre el tema. Allò va ser el més interessant, el més enriquidor: la intersecció entre la investigació prèvia i la investigació al treball de camp. Vaig entendre que podria ser interessant treballar sobre aquestes interseccions. Hi ha moltes maneres, com investigar abans i després fer el treball de camp; o, a la mateixa vegada que estàs fent el treball de camp, escrius i produeixes preguntes sobre els temes que vols estudiar.

36' 40''

P: I això, a quina assignatura va ser?

J: A *Crítica de la representació*.

P: En el teu cas, i tornant al tema de les metodologies, està molta clara la diferència entre investigació amb imatges i la investigació basada en la imatge. Un nou codi per desenvolupar una proposta artística.

37' 43''

J: Amb la beca d'investigació, també a la Sala d'Art Jove, a les primeres trobades, els debats que hi sorgien eren sobre quin tipus d'aproximació faig o quines metodologies utilitzo. M'ho proposen fer com una tesi d'investigació, fent una recerca bibliogràfica. Aquest component visual d'imatge, d'assaig visual, el considero molt enriquidor, i crec que des de la producció artística és el que podem aportar en aquest camp d'investigació. Un antropòleg pot aportar totes aquestes qüestions pròpies de l'antropologia, però, a l'art, crec que és important no abandonar llenguatges com la

imatge. En això, l'Aida Sánchez de Serdio m'ha ajudat molt.

Ara, a la mateixa vegada que estic amb aquest tipus d'investigació més acadèmica, estic fent projectes visuals i videogràfics. I tinc molts dubtes perquè em proposen fer una publicació final a l'octubre o novembre que reculli tot aquest procés d'investigació. He de determinar un camp que m'interessi, fer unes qüestions de les quals no se n'hagin parlat abans. Fer una metodologia de tesi i utilitzar el trasllat d'aquesta casa com a cas d'estudi. Però quedaria banal i poc rigorós intentar abordar-ho tot. És interessant intentar acotar el tipus d'aproximació que fas.

49' 20''

P: Et felicito amb això. Tens una manera molt madura d'abordar el tema. És molt difícil trobar un problema d'investigació i un cas que t'obri la pregunta d'investigació i de coneixement sobre aquest tema. T'apropes a un tema per aprendre.

J: És clar, si no seria molt avorrit. Em faig preguntes per curiositat, per aprendre. Perquè estic disfrutant aprenent coses determinades.

P: I estàs treballant fent servir metodologies, com ara, la interpretació dels documents.

J: Aprenc molt de la teoria, però també d'artistes i de tipus d'obres. Sempre estic fent un tipus d'obra que reflecteix els meus interessos reals.

52' 32''

P: Entenc que, per a tu, el Projecte és la manera d'apropar-te al tema que vols conèixer. No entens la teva pràctica si no és mitjançant un projecte, és així?

J: Totalment. I és entendre que les obres no són un fi en sí mateix, sinó que s'han de tenir en compte la importància dels processos. Abans era jo tot sol contra el món i ara, a partir d'aquest tipus de projectes, s'hi inclouen un munt de persones. Això és una clau primordial dels projectes que estic fent: que no els

estic fent jo tot sol. En aquest projecte, estic treballant, des de sempre, amb un amic que prové del camp de la filologia i la filosofia. També m'està ajudant una persona especialitzada en documentació per abordar aquest tipus d'investigació des de la interpretació; m'està ajudant a posar-me en contacte amb moltes persones (tutories amb professors que sempre m'han agradat...). Potser a l'octubre, una vegada feta la investigació, es convidarà a diversos ponents especialitzats sobre el tema per a un debat, al context del MACBA. D'aquest debat es farà una transcripció i s'inclourà a la publicació. Estic començant a construir com m'agradaria que fos aquest tipus de debat. Tot el que faci a la investigació d'ara s'enfocarà en aquest tipus de debat. Aquesta intersecció és molt interessant.

56' 56''

P: Crec que tens moltes idees al cap i que poden agafar forma d'una manera molt coherent. Comparteix la teva sensació de tenir una cosa molt gran i pensar "per on l'agafo?". És important no tractar d'abordar molt, sinó concretar i fer bé la pregunta.

J: Fa dos anys, no m'hagués imaginat que estaria assegut a un despatx. Tot i que, a la mateixa vegada, no vull deixar mai aquest tipus d'aproximació des de la producció.

P: Són compatibles.

J: Sí, però hi ha gent que pensa que és poc seriós, poc rigorós, treballar massa des de la producció. Ara, que encara estic a Belles Arts, tothom em diu, "no continuïs tant per aquesta línia d'investigació perquè deixaràs de produir".

P: Crec que li dóna molt de sentit a la teva obra. Cadascú té la seva manera d'apropar-se al tema d'interès i de transformar-lo en un llenguatge artístic. Cadascú troba l'equilibri. A mi m'ha vingut bé distanciar-me'n una mica per entendre algunes coses de les meves formes de fer.

J: Quin tipus de projectes tenies tu?

P: Em sento molt lluny de pràctiques com la teva, per exemple. M'agradaria poder treballar d'aquesta manera, però per la meva formació basada en, diguéssim, el taller d'art, tinc una manca teòrica gran. Per a mi, la força no estava en un discurs teòric, sinó en el resultat de l'obra.

J: Aquesta també és una qüestió important. És un tipus d'investigació que considero molt important. Però a nivell expositiu, d'obra, el producte no ha de reflectir tota aquesta investigació.

P: En quin sentit?

J: Hi molt de perill, com ara que l'obra acabi convertint-se en un excés pedagògic. A vegades, les peces, com les de les ballarines o les de Taiwan, no reflecteixen tot el bagatge que té el projecte.

P: En el teu cas, la feina de documentació és tan acurada que el projecte comença aquí, al teu dossier. Si una persona vol apropar-se al teu projecte, ha de començar per aquí, pel teu dossier de feina. Potser la dimensió del teu projecte no s'entén només amb el vídeo, que és el producte, sinó que s'entendria més en llegir tot el que ha passat pel mig. És aquesta idea de procés, que està una mica de moda, de visibilitzar el procés.

J: És el que estan fent els comissaris a la Sala d'Art Jove: que la Sala sigui una entrada als processos creatius. M'interessa el que se dóna quan estic produint aquests projectes, quan estic xerrant amb els poetes i m'expliquen la seva vida, quan estic dirigint les ballarines i quan estic moguent la casa. Però el que sorgeix d'aquesta documentació són productes que, acabin o no en un museu, no han de reflectir tot aquest procés d'investigació. No crec que la documentació sigui l'obra d'art. Crec que és molt important entendre que el producte és una cosa i la investigació és una altra. Estan juntes, però a l'hora de funcionar com a obra i com a producte expositiu... I aquí entrem en un munt de debats. Si a nivell expositiu no té sentit, no es fa i ja està. Si un projecte no s'exposa, sinó que acaba en una publicació, perfecte. És lícit. Cada

vegada tinc més clar que una obra funciona no de la voluntat que hi vulgui posar l'artista, sinó del mercat de l'art. Un debat que sorgeix té a veure amb la crisi del museu com a institució, i crec que des de Sala d'Art Jove són permeables i estan adoptant aquest tipus de projectes i aquestes problemàtiques. No s'estan centrant tant en l'obra produïda, sinó en el procés. Però també, en aquestes problemàtiques, els comisaris no saben què fer. A la millor fer una pàgina Web és més interessant que gastar-se 2000 € en penjar quatre fulls a la paret.

1h 15' 46''

J: Al context de la Sala d'Art Jove, Can Felipa o Barcelona Producció, si vols tenir visibilitat, has de fer un projecte, i un tipus determinat de projecte. Un tipus de projecte molt específic. Sento aquesta forma d'amotllar-se, inconscient i conscientment.

P: És el context.

J: I és clar, no faràs una cosa que no s'adeqüi al context perquè no s'entendrà.

P: O que, directament, no hi entrarà.

J: Està bé ser conscient, però més enllà dels directius d'aquestes centres i institucions, el Projecte respon a alguna cosa més general.

P: A què creus que respon?

J: Te n'adones que respon a girs, com ara el gir educatiu. Fa dos o tres anys vaig començar a escriure en una llibreta i, fa poc, hi he trobat notes que deien: "El artista como antropólogo, el artista como investigador, el artista como...". Vaig escriure una llista llarguíssima de noms. Als debats que s'estan fent, t'hi trobes aquestes problemàtiques d'intentar definir en quina disciplina ens estan situant, en quins girs. I a vegades és marejant. Sempre s'està intentant cercar una posició des d'on es xerra. Si canvies aquesta posició, pots re-escriure quasi tot una altra vegada, des d'una altra metodologia. És interessant, això.

Conversación con Joan
26/11/2014
12:00 h
Bar del CCCB, el Raval, Barcelona

Paola: A més del problema burocràtic, el problema de gestió per a transportar la casa, quines problemàtiques t'has trobat en el desenvolupament del projecte?

Joan: A Taiwan, quan vàrem trobar la urbanització i volíem recopilar material, pensàvem que tindríem més facilitats. Però ningú em sabia dir què havia passat amb aquesta urbanització. També, en anar a biblioteques i arxius, un altre problema va ser la falta de documentació, tant allà a Taiwan com a Mallorca. No vaig trobar documentació gràfica o textual sobre el que hi havia passat. Creiem que tot esdeveniment més o menys important deixa un rastre, i en realitat no té per què.

P: I com vas solucionar aquesta falta de documentació, la falta d'arxiu?

J: Utilitzant una eina que, tot i que no tenia pensat utilitzar-la, m'ha semblat molt interessant: ficcionalitzar el relat. És a dir, si trobo un buit a la història, hi poso el que m'hagués interessat que passés.

P: I està assenyalat, això?

J: No està assenyalat, però és intencionat. Si hi ha un buit a la història, te l'inventes, produeixes un nou significat i, com que tota la resta és una història verídica i documentada, la legítima. Fa que es torni veritat.

P: Però l'espectador sap que hi ha una part que no...

J: Ho pot saber o ho pot no saber. M'interessa també aquest lloc.

P: Però no especifiques que hi ha parts que són inventades.

J: No, en cap moment. Perdrà la seva potèn-

cia. M'interessa aquesta llibertat de la pràctica artística i que no es permet des de la d'un documentalista a l'ús. És una de les coses interessants que té la pràctica artística i l'he après per error. O no per error, sinó en veure que aquests buits es feien massa grans a la història. Me'ls he inventat. He omplert aquests buits i n'he après molt.

P: Potser és això el que fa diferenciar-te d'un documentalista com a tal. És a dir, que utilitzes eines de documentalista, però te les emportes al camp de l'art. Reinventes la funció d'aquest documentalista. Sembla que al camp de l'art tenim més llibertat per aplicar eines que no són les nostres, no?

J: Exactament.

P: La gent que t'ha tutoritzat ho sap?

J: Sí.

P: Podríem dir que, en aquest error, en aquesta falta de documentació, has trobat una nova manera de fer que t'ha obert una nova via. L'havies practicat abans?

J: Havia fet un exercici absurd al principi de la carrera. Vaig fer unes fotos a partir de Google Street de Los Angeles, com si les hagués fet jo. I vaig fer una petita publicació en què presentava aquestes fotografies amb els dibuixos que suposadament havia fet en un viatge amb el meu pare al 2007.

P: T'interessa la idea del fals documental.

J: És clar. Però en aquell moment no era conscient que volia fer un fals documental. M'interessava aquest punt de falsedat de la història, però no volia que se n'assabentés mai ningú. Era un joc amb mi mateix. I ara em fa vergonya. Crec que hagués estat més potent si en aquell moment hagués dit que aquelles fotografies no les havia fet jo.

9' 51''

P: Pensant en la presentació del projecte, com

vas trobar que l'arribava al públic? Com et va afectar la posada en escena? De quina manera et va afectar la relació amb el públic?

J: Tinc una mica de por escènica, però hi estic treballant i crec que vaig millorant. Crec que és una part fonamental si vols transmetre el teu projecte, aquest tipus de projecte. Has de saber expressar-te oralment. Em va agradar perquè era la primera vegada que estava davant d'un públic gran, a un lloc important. Vaig trobar que es va complementar tot bé. El que volia expressar, ho vaig expressar.

P: I la distància entre la idea original del projecte i el que vas presentar?

J: Hi ha molta distància. Al dossier que vaig presentar a la Sala d'Art Jove era una història molt diferent. Aquesta mutabilitat del Projecte és molt guay, aquests canvis. Ha estat el projecte més llarg de la meua vida, entenent el Projecte com una cosa molt àmplia. Ha sigut molt enriquidor perquè m'ha donat moltes sortides diferents i moltes maneres de visibilitzar-les. He pogut xerrar amb moltíssima gent sobre el projecte, i això és fonamental. És fonamental aquest procés de xerrar. Que et donin una altra perspectiva que no la tens tant en compte. Poder enriquir-te d'altres experiències. Com que és un procés tant llarg, totes aquestes visions et donen un prisma del que ha estat passant.

15' 32''

P: S'han complert les teves expectatives?

J: S'han complert bastant. Quan vaig saber que no podia traslladar la casa a Mallorca, el nivell d'expectatives van baixar a zero. Però estic molt content amb el que ha passat.

P: Quines més expectatives s'han complert, més enllà de les que ja tenies?

J: Veure que ha agradat molt. A nivell de satisfacció, és el millor de tot el procés d'aquest tipus. Veure com la gent aprecien el projecte i l'entenen. El més maco és saber que has pogut transmetre el que has volgut. No sé si et

vaig explicar en una de les entrevistes que un dels punts d'inflexió a la meua pràctica va ser la primera exposició que vaig fer, on ningú venia a preguntar coses. I aquí va passar tot el que contrari. Satisfacció pura.

19' 30''

P: Si pensem el projecte a dintre del programa de la Sala d'Art Jove, quin paper ha jugat la institució, a més de la subvenció parcial? Si posem en relació el projecte amb la institució, com ha funcionat?

J: Ha funcionat de mediatora entre el meu projecte i la seva visibilització. Si no, no hagués pogut fer la presentació ni la residència d'investigació al MACBA, que m'ha ajudat a treballar amb més persones i amb un arxiu que no coneixia. M'ha ajudat a posar-me en xarxa amb moltes persones. També, a través de la tutoria de la Pilar Cruz, amb temes logístics (per fer una publicació, per contactar amb gent...).

P: Ha sigut facilitadora. I com creus que ha funcionat a dintre de la proposta de les tutores d'aquesta temporada?

J: Ha funcionat bé. Allò que cercaven crec que ha funcionat bastant bé aquest any: deslocalitzar, fer una constel·lació d'esdeveniments i crear sinergies amb diferents institucions. Ha estat molt positiu. Des del MACBA, la Fundació Suñol... Aquestes sinergies no existien abans a la Sala d'Art Jove. S'estan expandint d'una manera molt positiva. La connexió amb la Sala de Arte Joven de Madrid també ha sigut molt interessant.

P: Com has viscut l'acompanyament de l'equip tutorial, a més del de la Pilar Cruz?

J: Molt bé. No havia pensat en una tutoria tal com la tenia entesa a la Universitat, en què estan molt damunt. En cap moment no he esperat res i m'he trobat coses molt positives. Veure que hi ha unes persones que estan esperant alguna cosa... m'interessa aquest punt de pressió. També, no estar tot sol.

P: A la Sala d'Art Jove, amb qui estaves?

J: Amb la Clàudia i la Inés. Trobo que cada artista ha pogut mostrar la seva proposta a diferents llocs, i que cada lloc ha demanat una experiència diferent.

P: El paper de les tutories, crec que és més un acompanyament logístic o de gestió, que no pas de...

J: Sí, de gestió. La Pilar Cruz m'ha corregit a nivell de compressió de text o de cites, que és fonamental. Però per aconsellar-me en aquest tema, ha de ser un especialista en arquitectura utòpica.

P: A nivell d'investigació, tu t'has trobat els elements necessaris per a la investigació.

J: Mai m'he trobat un tipus de tutorització en què em diguessin els llibres que m'havia de llegir. És part de l'esforç. Havia xerrat amb guanyadors de la Sala d'Art Jove d'altres anys. Un amic em va dir que tenia unes d'expectatives molt grans, que aquesta seria una experiència molt forta, i es va trobar que no havia un grup d'artistes, que no van posar en comú res, que no hi va haver un procés de tutoria...

P: I aquest any ha funcionat com tu esperaves?

J: Ja tenia pensat que seria així, però no en el sentit negatiu. Un projecte que és tant específic, com és l'arquitectura utòpica dels anys seixanta... No esperava més d'una qüestió logística.

P: I el grup, com creus que ha funcionat?

J: Ha funcionat molt bé. Les sessions de l'inici van ajudar molt. Entenc que són models molt difícils. Des d'el punt de vista de la tutorització, com t'afrontes a projectes d'artistes emergents que són completament diferents? Només pel fet de coordinar que tots estiguem satisfets, que crec que ha estat el cas, ja la trobo una tutoria molt encertada. Però tot es pot millorar, és clar.

35' 31''

P: Com heu fet les tutories?

J: Amb la Pilar, per exemple, hem tingut trobades al despatx. Jo li explicava en quin punt estava del projecte i programàvem com havia de ser la presentació al MACBA, amb quins tutors, els ponents... Coses més formals. I amb la Clàudia i la Inés, hem parlat de de temes programació i de logística sobre tot, molt informal.

P: Heu quedat quan heu pogut, quan ho heu necessitat...

J: Però tampoc no tant. Dues vegades amb la Clàudia i la Inés, i cinc o sis amb la Pilar Cruz. I molts *emails*.

P: Sobre les metodologies d'investigació als projectes, quin ha estat el paper dels mètodes visuals a la investigació?

J: És una línia en què vas investigant acumulativament. En aquest procés de recerca constant, et vas trobant amb imatges, però tenen papers diferents. Hi ha fotos que serien els treballs finals que surten. Les imatges d'arxiu que també vaig presentar, eren una part de tota la constel·lació del projecte. Un altre tipus serien les imatges de la *performance* que vaig fer. En aquest procés lineal... és com si tallessis per un punt i veiessis el que ha estat passant. Evidentment, fer aquesta recerca sense aquesta producció d'imatges no hagués estat possible. D'alguna manera, les imatges, enllaçant amb el que t'he comentat abans d'aquesta inventiva d'històries, queden legitimades. Amb aquestes imatges, pots crear la història que vulguis.

P: D'alguna manera, la imatge t'ajuda a legitimar la història, a explicar-la.

J: A explicar-la i també a donar-li fluïdesa. Si ajuntés totes les imatges que s'han creat del projecte i llevés tot el text i tota l'explicació que hi pogués anar, donaria una idea bastant aproximada del que ha estat el projecte. I això em sembla molt interessant. No és que sigui un complement, sinó que enriqueix a omplir els buits.

P: Com una investigació basada en imatges, o com una investigació on fas servir imatges per a...

J: Aquestes dues coses. Tampoc no vull instal·lar-me a dintre d'una corrent.

P: Però si hagués de tenir més pes una de les dues? És una investigació més visual que textual?

J: Sí, evidentment. Quan faig una exploració, el que es veu són les fotos fixes del procés d'investigació. Hi ha diferents nivells de lectura. Vas a una exposició i veus aquest vídeo del *travelling* per Taiwan. Si en aquest moment tens interès i hi vols aprofundir, tens el dossier de recerca. Trobo que pot ser una mica abusiu des del primer moment intentar que la gent s'aproximi a tota la història sencera.

P: O sigui, que l'impacte primer el busques mitjançant el vídeo més que amb el dossier.

J: I és algo que no vaig fer a la presentació, on vaig començar parlant. No ho havia fet mai, però també em sembla interessant. Si hagués posat el vídeo abans de la xerrada hagués estat una lectura totalment diferent. Et poses més en situació, i crec que és molt disfrutable.

P: Vas quedar content amb l'experiència, i això és important.

J: Tampoc no em va agradar que no hagués temps per a una ronda de preguntes, ni que jo estigués allà com en un pedestal... La verticalitat que sempre hem criticat des de pedagogia. Si hi ha alguna cosa que no trobes bé, no la pots discutir, i això hauria de ser possible des de l'art emergent fins a coses més grans. Vaig trobar aquesta falta de *feedback*.

P: Si pensem en les imatges, com han funcionat? A les converses que has tingut amb les persones que hi han col·laborat, has fet servir imatges per donar peu a la conversa?

J: Sí. Quan vaig anar a Finlàndia tenia una entrevista amb la directora d'un museu. Havia acordat una trobada amb aquesta directora per

veure aquesta casa, per saber si volia fer alguna cosa. Tenia un dossier amb totes les fotografies que havia fet del projecte i una petita explicació. Ho trobo molt necessari. En aquest sentit, no em sento com un antropòleg, un sociòleg o un escriptor. Per això necessito recol·lar-me molt en les imatges.

49' 52''

J: Amb el tema de la metodologia sempre he tingut una mica de reticència. Quan vaig començar el procés de tutoria amb la Pilar Cruz, des del primer moment em va inculcar que havia de fer un tipus de metodologia... M'ha donat lectures de com fer una tesi o els processos d'investigació. Li vaig dir que no em situava en aquest territori. Ella hi va insistir i jo li ho agraeixo moltíssim.

P: Et trobaves còmode en aquestes metodologies?

J: Trobava punts molt interessants. Ets rigorós amb tu mateix i saps que hi ha tots aquests processos d'investigació, però en tot moment has de partir d'un coneixement...

P: I d'una necessitat de conèixer que motiva la pregunta de la investigació. Al final, si pensem el Projecte com un espai per aprofundir en un tema, és clar que hi ha una necessitat prèvia d'interès de conèixer alguna cosa. I amb aquesta relació amb la Pilar, has trobat una metodologia amb la que creus que t'identifiques?

J: Sí. No sabria definir-la al 100%. Com fer un estat de la qüestió molt gran, partir gràficament a partir de les imatges, fer una lectura de llibres, revistes i diaris que han anat mostrant el tema d'alguna manera o altres artistes que hagin tocat el tema... És una metodologia que he repetit en treballs recents. Després et fixes en un punt molt concret de tot aquest ventall a partir del qual proposes un tipus de treball. En el meu cas, un treball de camp allà, de fotografies, de converses amb la gent, entrevistes... He tingut professors als que els he comentat aquest procés i m'han dit: "Això et porta a tallar la riquesa de poder experimentar".

P: En el teu cas, que és evident que el context és important i que treballes amb gent, és una mica contradictori entrar al context sense conèixer-lo. Sembla que això és una investigació creativa o expressionista, que no pas una Investigació Basada en les Arts en què l'artista treballa com a mediador a dintre d'una societat i que, per tant, té un compromís amb aquesta societat.

J: Sóc molt conscient que l'art no canvia el món, però amb petits gestos veus que van sorgint coses. És aquesta satisfacció personal: veus que incideixes en la realitat d'alguna manera, i ja no dic positiva o negativament.

57' 7"

P: On t'ha portat aquest projecte? Quines noves preguntes s'han generat?

J: En els darrers mesos tenia la necessitat de tancar aquest projecte. Té un punt d'obsessió molt forta, i d'invasió de la vida quotidiana. Té un punt de clausura molt important. Cada vegada m'interessen més els temes de territori, d'urbanisme, de l'arquitectura, però per xerrar de temes socials. De temes associats a com es representa la societat a partir d'aquest urbanisme o de l'arquitectura. Trobo que hi ha un camp molt gran i casos d'estudis. I estic content de poder-me situar aquí, i saber que hi ha molta feina per fer. Evidentment que s'ha explorat moltíssim, però hi ha moltes coses a dir.

Conversación con Joan
25/06/2015
17:00 h
Bar del CCCB, el Raval, Barcelona

Joan: Vaig començar un treball fa uns anys al qual, amb el pas del temps, l'he agafat bastant apreci. De petit, vaig anar a Londres i tinc el record de veure la imatge d'un tucà per tot arreu. No ho vaig entendre fins que ara, fa poc. Hi vaig tornar i vaig veure que ja no n'hi havia tants, de tucans. Ja no en trobava tan ràpidament. I en vaig veure un, que era la marca de les cerveces Guinness. Vaig començar a fer una recerca sobre aquest logo. És un encàrrec per part de l'empresa Guinness a un dibuixant, que va anar a una de les colònies d'Anglaterra a fer uns dibuixos d'animals tropicals. Durant els anys vint i trenta, que era una època de depressió, els van agradar molt a l'empresa Guinness (és divertit veure com el tucà va canviant amb el pas dels anys). Quan els va deixar d'interessar aquesta imatge colonial, van canviar-la per l'arpa.

Vaig preguntar-me si podia comprar o posseir la imatge del tucà, des d'aquesta absurditat de pensar que, al ser abandonat, el podia posseir jo. I vaig fer uns dibuixos adaptant-lo al moment present (agafant una agulla del món, ballant amb uns policies...). Al principi, les vaig fer molt intuïtivament, sense donar-li molta importància. Amb aquest tucà, he fet una sèrie de *stencils*, graffitis i banderes i, allà on vaig, el fico a les parets. L'he anat movent. Al llarg del temps, l'he agafat apreci, fins el punt que amb la teva pregunta "què et representa", ara mateix em sento bastant representat pel tucà. Dóna molt de joc. És una imatge clara de com certes estructures utilitzen la imatge a favor dels seus beneficis socioeconòmics. M'interessa també utilitzar el seu llenguatge publicitari.

9' 10''

Paola: Has trobat en aquest punt reivindicatiu del tucà també un punt reivindicatiu per a tu?

J: És clar. Fins un cert punt, hi ha una noció de perversió a través de la imatge que m'interessava des d'un principi. Tot i que l'hagi

llevat, la imatge del tucà està inevitablement carregada de contingut polític o interessos de la Guinness. M'interessa aquesta voluntat de fer de la imatge una eina política.

P: Quan vas començar a treballar amb la idea del tucà?

J: No et sabria dir. Des de petit, que em vaig quedar impressionat. Vaig començar a fer un arxiu. A la vegada, havia fet un treball semblant, que es diu *United Fruit Company*, sobre els camions a República Dominicana. Amb una tècnica literal d'apropiació, havia vist per Internet que havia un home, que es diu José Luis Pimentel, que havia estat obsessionat amb fer fotografies de tots els camions que passaven davant de casa seva (havia fotografiat tots els camions sense cap tipus de selecció). I té un arxiu immens de camions. Tenia aquest arxiu i, a la vegada que estava estudiant un tema a la Universitat, vaig arribar en aquest nou tema. La *United Fruit Company*, una companyia de fruites a centreamèrica i Amèrica del Sud, va tenir tanta importància que fins i tot afectava la política, dictant temes d'expropiació de terres, per exemple. El tema que m'interessava era que molts d'aquests camions havien estat utilitzats per aquesta empresa. Després de la massacre, la imatge pública de l'empresa es va degradar molt, i es va canviar de nom pel de *Chiquita Brands International*. El que m'interessa és que pots canviar de nom, d'imatge corporativa, però no pots canviar els camions dels transports; i, tot i els canvis, els camions segueixen sent els mateixos. Aquests dos exemples reflecteixen com les corporacions, les grans empreses, utilitzen aquest mecanisme de petits canvis per fer que tot continuï igual, i que és un dels grans *leit-motivs* històrics del capitalisme.

P: Em sembla molt interessant com et fas teva la imatge del tucà i per què ho fas, la qual cosa connecta directament amb el teu interès com artista, investigador i creatiu.

22' 38''

P: T'ensenyo l'esquema. Hi ha tres colors: el negre és la primera entrevista; el vermell, la ter-

cera (perquè la segona no l'he inclosa); i el blau, que és el que he tret del teu dossier, el que vas presentar a la Sala d'Art Jove. De la primera conversa, si no ho he interpretat malament, et referies al Projecte fent èmfasi en la seva lògica. Quan parlaves de la lògica del Projecte, he obert tres línies: la primera s'englobaria a dintre del sistema de la producció artística; la segona, a les metodologies d'investigació; i la tercera es refereix a un estudi de cas, que seria part de les metodologies d'investigació. L'he posat al centre perquè, quan parlaves d'aquesta lògica, pensàvem el teu estudi de cas. A la "lògica del Projecte", incidies que responia a una necessitat de conèixer i que es concebia com una investigació, com un treball a llarg termini. Però quan parlàvem de diferents tipus de projectes artístics, també em va semblar interessant que feies la diferència entre els que no incidien i els que sí incidien a la realitat. I que, en aquest moment de la teva trajectòria, estaves més interessat en els quals sí incidien a la realitat. És a dir, generar pensament crític i reflexiu, i promoure una pràctica artística també crítica, connectant diferents veus per donar un sentit global de la investigació i del projecte. Aquesta classificació també definia un tipus d'art concret amb què estàs compromès, que a la vegada està influenciat per aquest gir educatiu que havies esmentat.

Després, pel que fa a les metodologies d'investigació, de com portar a terme aquest interès, feies referència a una manera de treballar de forma interdisciplinària que agafava eines de l'antropologia, de l'art o de la sociologia. En aquests camps d'estudi, assenyalaves eines d'investigació com l'escriptura crítica, l'entrevista, l'anàlisi i interpretació de documents i l'assaig visual. A nivell de producte, aquest últim és el que té més importància. Tot això, arran de la pregunta "quin és el paper de les imatges a la teva investigació", he deduït que estem parlant d'investigació artística, relacionada amb la IBA. Amb relació en aquesta forma d'utilitzar la imatge, he assenyalat que la imatge és una eina que es diferencia de com la fa servir un antropòleg, sociòleg o escriptor. Recordo que, a l'última conversa, em deies que fas servir aquestes eines per portar-te-les al camp de l'art. També parlàvem de la ficció

del relat, que s'ha convertit en una manera de fer per a tu. Ja l'havies assajat, però ara té més importància. També és interessant rescatar el que deies sobre com l'artista té la capacitat de ficcionalitzar el relat i d'allunyar-se de, per exemple, un documentalista, que no té aquesta llibertat d'acció. Tot això venia de la problemàtica de la falta de documentació, d'arribar a Taiwan i a Mallorca i adonar-te que faltaven moltes coses. D'aquí ha sorgit una forma de fer en potència.

Quan parlàvem d'aquestes problemàtiques, sortia el paper de la Sala d'Art Jove a dintre de "expectatives", i apuntaves que la Sala havia sigut una manera per guanyar visibilitat (tothom a coincidit), un espai per compartir processos de treball –sobretot els *workshops*– i també l'ampliació de la xarxa de contactes. A "tutories", he posat la Pilar Cruz perquè ha sigut un suport important, més semblant al que pots trobar a la Universitat, a nivell de conceptes i formalització teòrica.

J: La Pilar m'ha fet un seguiment i m'ha ajudat molt, però també a nivell logístic i de gestió. M'ha posat en contacte amb Beatriz Preciado, Peio Aguirre... Durant l'escriptura del projecte, m'ha donat certes lectures més enfocades a com escriure una tesi, per exemple. Sobretot, m'ha donat suport a l'hora d'organitzar-me per fer la investigació.

36' 17"

P: Quan situàvem el projecte, parlàvem de l'arquitectura utòpica dels anys seixanta i esmentaves la Beatriz Preciado i el Peio Aguirre. M'agradaria que poguéssim ampliar el teu marc de referents.

J: Millor et passo una llista. Això del *statement*... Em provoca terror perquè sembla que només m'interessi l'arquitectura i l'urbanisme. Lògicament, molts dels meus projectes agafen l'arquitectura com a contenidor per explicar altres històries, però no necessàriament sempre, com és el cas del tuà. Poc a poc, m'he anat desvinculant de l'arquitectura per explicar altres històries que tenen més a veure amb les persones, amb l'obsessió de certs motius,

com el desig. Hi ha certes nocions que ara m'interessen més, que són pròpies del pas del temps. Fer un *statement* és un exercici que va molt bé perquè et defineix en certs moments. T'ajuda a situar-te i a veure el que t'interessa i el que no. Però també crec que un *statement* ha de ser mutable, ha de ser flexible. S'hauria de definir la idea de "*statement-flexible*". El tema és no posar-se moltes barreres. Em fa una mica de pànic encasillar-me.

P: El *statement* pot ser molt castrant. Quan expliques un *statement* per a una convocatòria, ha de tenir sentit amb el projecte que estàs presentant. Entenc que és difícil també per donar-li coherència de cara al lector. A vegades, també es força.

J: És clar. Aquest *statement* té molt de sentit pel projecte que vaig fer.

P: M'he oblidat de fer referència a les fases que segueixes per fer l'estudi de cas: determinar el tema de la investigació, desenvolupar l'estat de la qüestió, fer una anàlisi del context històric, el treball de camp i la producció del producte visual. Això ho he ficat a la categoria "*sistemes de producció*".

Conversación con Marta
08/04/2014
18:30 h
Bar del CCCB, el Raval, Barcelona

Paola: ¿Qué entiendes por “Proyecto Artístico”? ¿En qué momento de tu trayectoria te has cruzado con esta idea de Proyecto? ¿En qué medida afecta a tu práctica como artista?

Marta: Coges dos palabras súper connotadas y cargadas de significado, que son, por un lado, “Proyecto” y, por otro, “artístico”. No sé si los artistas, cuando hablamos de nuestro trabajo, hablamos siempre de Proyecto Artístico. Creo que “Proyecto” es una palabra que usamos muy recientemente. El término de Proyecto pertenece a la tipología del sistema capitalista de trabajo; tiene mucho que ver con el tema de la flexibilización del trabajo. En mi trabajo artístico, trabajo con un colectivo que se llama El Banquete, en Madrid. Tratamos temas como el trabajo, el descanso, lo colectivo, lo individual, la alienación que provoca el tipo de trabajo... Y ves que el artista es el proto-trabajador capitalista que pone sus horarios a disposición de todo; que está a la espera de cualquier mínimo proyecto para saltar, dedicarse a ello, cerrar y “hasta luego”. Nos vemos obligados a trabajar por proyectos porque funcionamos por convocatorias. Yo, al menos, funciono por convocatorias. No sé si me gusta hablar de Proyecto Artístico. Lo de “artístico”... ¿Qué tiene que tener algo para ser artístico? No sé cómo explicaría qué es un Proyecto Artístico. Un Proyecto Artístico es muy orgánico. Puede ser algo que plantee un análisis crítico de algo con el que aportar un punto de vista crítico.

P: Si tuvieras que explicárselo a alguien que no viene del campo del arte, ¿cómo lo harías? Si te ayuda, desde las conversaciones que estoy teniendo y las lecturas que estoy haciendo, el Proyecto Artístico puede entenderse como un espacio a través del cual el artista explica una idea y propone cómo llevarla a cabo. Como un lugar para aprender más sobre una cosa o, también, como una manera para insertarse en un mercado.

M: El Proyecto, como yo lo trabajo, tiene un componente importante, sobre todo, de investigación. El Proyecto me permite investigar sobre cierto tema. Desde que empiezo a trabajar en un tema concreto hasta que lo hago, pueden pasar seis meses. Al principio, es súper amplio (por ejemplo, el tema del urbanismo en Río de Janeiro). Y vas concretando. Te metes y empiezas a sacar hilos que vas intentando juntar, y todo eso es un proceso de investigación. Mi estudio artístico es mi ordenador. Tardo seis meses hasta que finalizo un proyecto a nivel material, físico. Aproximadamente, son cuatro o cinco meses de investigación y uno o dos de materialización del proyecto. El Proyecto tiene que ver con esto: la investigación desde lo artístico; proponer algo desde el pensamiento crítico que tiene que ver con el arte.

7' 30"

P: ¿Como una herramienta de la investigación artística?

M: Como una investigación en sí misma.

P: Cuando hablas de investigación, ¿le pones el apellido “artística”?

M: Inevitablemente, por el sistema universitario que tenemos en España, terminas siendo muy autodidacta. No sé si el tipo de investigación que hago tiene que ver con lo artístico, lo científico o con qué. Creo que es una investigación como cualquier otra, utilizando Internet, la hemeroteca, la biblioteca... No sé.

8' 40"

P: Y si lo piensas desde el proyecto que has presentado este año, por ejemplo, ¿de qué manera lo construyes, basándote en esta idea de investigación?

M: Generalmente, mis ideas parten de mi entorno, de mi contexto, de cosas que veo. Cosas que veo por la calle, por ejemplo, y me activan algo. Este vino por una exposición sobre el Estado de Christiania, una especie de barrio en una isla de Dinamarca que quiere ser inde-

pendiente. A partir de ello, empecé a investigar sobre las micronaciones. Me acordé también de una historia que me contó una compañera sobre un estado en Italia que se quería independizar, pero en la época de la unificación italiana. Conquistaron las que eran las tierras de Croacia y, en lugar de dárselas a Italia, decidieron independizarlas y fundar un estado basado en la música. Un estado totalmente anarquista que se dedicaba a saquear, invitar a aristócratas con dinero para que fueran allí a gastárselo. Muy hedonista. Historias siempre utópicas. Me gusta la idea de poder construir otra cosa a partir de lo que ya hay, o que parece que es innegable. Empiezas a investigar y te das cuenta de que hay unos "locos" en España que quieren hacer un estado en Murcia, pero luego resulta que es ficción (o nadie sabe si es ficción). Y es muy *freak* porque no lo conoce nadie que no esté metido en redes micronacionalistas en España. El tema me resultó interesante y lo propuse. Pero lo que propuse en el *dossier* fue la investigación que había hecho antes de que se cerrase la convocatoria. Resumía la materialización en dos frases diciendo que, a raíz de la investigación, sacaría un proyecto físico que podría resolverse según avanzase el tema.

11' 43"

P: ¿En qué momento empezaste a trabajar como tal, tomando conciencia? ¿Cuándo empezaste a trabajar por proyectos, a hablar de investigación?

M: Trabajar por proyectos te viene impuesto. Si te quieres dedicar al arte y eres joven, te viene muy impuesto el tema de las convocatorias. Es como un frenesí que sigues. Si te quieres ganar la vida con esto, que es imposible por ahora, si quieres empezar por algún lado, te tienes que presentar a cien convocatorias para ganar diez. Te empiezan a decir eso en la universidad.

P: En la universidad fue, entonces.

M: Sí, en la universidad. Es algo inherente. Es como un frenesí colectivo. Parece que haya que presentarse a todo y que haya que hacer muchos proyectos. Acabas trabajando por

convocatorias. Es lo que se te exige, en cierto modo. Igual no es mi manera ideal de trabajar porque creo que hay una temporalidad que se está perdiendo. Cuando trabajas por proyectos, acabas trabajando con una cosa que empieza y que termina, y que tiene un temporalidad muy concreta. El hecho de poder tomarte una temporalidad mucho más extensa te permite desarrollar otro tipo de metodologías, de pensamiento. Creo que ahí hay algo que se pierde.

P: ¿Tuviste alguna asignatura de proyectos en la universidad?

M: Hay asignaturas de proyectos en la universidad. Hice una que era un horror de asignatura. Era en proyectos de dibujo, pero los profesores eran algo más laxos. En la Complutense, todavía tienes esa división tan académica de proyectos de pintura, escultura, dibujo y diseño.

P: ¿Cómo encontraste la fisura con la que utilizar de forma estratégica esta departamentalización de las disciplinas para llevar a cabo tus proyectos?

M: Cuando al profesorado que tienes en la universidad le pesa unas cosas que a ti no, lo pones en la balanza y dices: "¿Quiero hacer lo que me pide el profesor o quiero hacer lo que me pide el cuerpo, y que es como yo entiendo la práctica artística?".

P: ¿Y cómo entiendes la práctica artística?

M: La práctica artística consiste en desarrollar un trabajo –no sé si llamarlo trabajo–, que tiene un peso conceptual importante y otro formal, y en el que ambas cosas van ligadas. Lo que no creo que se pueda hacer, y que muchas veces se olvida en ciertas universidades, y creo que en Andalucía es bastante el caso, es que se le de tanto peso a lo formal. O lo contrario, que creo que es lo que pasa en Barcelona, que se le de tanto peso a lo conceptual. Para mí, un buen Proyecto es el que lleva el peso conceptual y el formal ligados, y en el que no puedes ver dónde empieza uno y dónde termina el otro, porque están juntos.

17' 17"

P: Cuando te refieres a esta división entre escultura, pintura, etc., ¿por qué lo has tildado como académico?

M: Porque creo que es muy académico seguir pensando por disciplinas, por formatos o por materiales. Me parece una tontería. Creo que se está demostrando que se pueden utilizar varios medios para decir una misma cosa, y se pueden decir a la vez. La maestría técnica del artista, si te interesa para tu trabajo, puede estar muy bien y puedes desarrollar un concepto brutal desde ella, o desde la recuperación de la artesanía. Creo que lo técnico no se tiene que desvalorizar, pero hay mucha gente a la que no le interesa trabajar lo técnico –en el sentido académico de lo que es la pintura, el dibujo, etc.– y no por ello tienen una práctica artística pobre. Hay otras técnicas y otros métodos. Otras maneras. En los proyectos, creo que es más enriquecedor estar hablando de temáticas o de problemáticas que de medios. Para mí, el medio es algo que va ligado a una problemática, y no es separable. Separarlo en esos términos, que des por supuesto que cuando vas a desarrollar un proyecto lo vas a desarrollar en escultura o en pintura, que tengas ya esa premisa, me parece totalmente castrante.

19' 17"

P: Según entiendo, el medio se adapta a la problemática, ¿o no?

M: O no. Hay gente que trabaja del revés, y no por ello me parece que trabajen peor. Empiezan a trabajar a través de un determinado medio y a partir de este desarrollan problemáticas.

P: ¿Puedes ponerme algún ejemplo de alguien que conozcas que trabaje así? ¿O artistas de referencia?

M: Muchos compañeros de la universidad trabajan así. Miguel Marina, por ejemplo. Es un artista que hace exclusivamente pintura porque es su manera de desarrollar los conceptos que trata. No veo nada mal lo que él hace. Me gusta su práctica.

P: Yo, cuando estaba más activa en el campo de la producción artística, empezaba produciendo y luego trataba de escribir un texto que justificara la pieza. En tu caso, empieces por donde empieces, ¿en qué lugar colocarías el texto?

M: Hay algo que has dicho con lo que no estoy muy de acuerdo, que es el tema de "justificar". No creo que, cuando haces algo formal, tengas que buscarle una justificación. El desarrollo formal se debe llevar en paralelo al conceptual. Si primero piensas en términos formales y luego lo desarrollas conceptualmente, siempre lo conceptual tiene que volver a lo formal y viceversa. Tiene que ir todo ligado. A mi parecer, sería un poco flojo que lo conceptual se justificara con lo formal o lo formal con lo conceptual. El tema del texto... creo que está ahí, simplemente. Es cierto que, cuando empiezas a trabajar desde lo conceptual, inevitablemente partes de texto puro y duro. Está al principio del proyecto.

23' 30"

P: Si entendemos la práctica artística en términos de investigación, de forma casi automática, pensamos en metodologías de investigación. En tu caso, ¿de qué manera utilizas las metodologías?

M: Me sale de manera muy natural. Tampoco he conocido otro tipo de investigación, ni la de los científicos, ni la de los filólogos... Simplemente, voy tirando de hilos que me voy encontrando en Internet, bibliotecas, autores, etc. Voy leyendo y atando cabos. No sé si es una metodología concreta.

P: Te pregunto porque, en muchos casos, algunos artistas no le ponen nombre a la metodología que están usando.

M: Es cierto que siempre acabo tocando el campo de la sociología o la antropología. Puede ser que la metodología que utilice tienda hacia ese tipo de campos. Pero, bueno, quizá la sociología utiliza más la entrevista y yo, no tanto. No lo sé. No sé ponerle un nombre. Justo ahora estoy llevando a cabo un proyecto

en Madrid. Estamos preseleccionados en una convocatoria y estamos trabajando el tema de las investigaciones científicas. Tiene que ver con el objeto de estudio: qué objeto de estudio eliges y cómo esa decisión es muy política. Hemos escogido un barrio en Tetuán, una zona de solares vacíos. Vamos a meternos con botánicos a analizar plantas, con topógrafos a hacer mediciones de terreno... Plantear esos terrenos como algo inexplorado para llamar la atención hacia eso que ha quedado velado y que no es objeto de interés para nadie. También vamos a ver cómo investigan los otros.

28' 40''

P: No sé si estás de acuerdo conmigo en que hacer proyectos es casi un arte propio, una técnica. ¿Qué dificultad tienes a la hora de plantearlos, de llevarlos a cabo?

M: Yo creo que una cosa es el Proyecto en sí y otra cómo lo vendes a una convocatoria. Son dos cosas muy distintas. Meter un proyecto en una convocatoria es técnica. Saber hacer un buen *dossier*, saber qué te está pidiendo esa convocatoria, saber redactar bien el texto para tocar los puntos que te están pidiendo de manera tangencial... Es saber usar las palabras clave que están de moda. Puede que el proyecto sea una mierda, pero lo has vendido bien.

30' 19''

P: ¿Te ha afectado tu trabajo en el colectivo para desarrollar esta técnica?

M: Desde el principio, mi práctica como artista ha estado más ligada a la del colectivo. El proyecto de la Sala de Arte Joven es el más serio que hago sola. Es el primero que hago sola y no creas que me gusta. Con el colectivo, he estado en bastantes sitios buenos, como Madero. Trabajar en colectivo, lo bueno que tiene, es que, para construir un proyecto, hay mucho trabajo de autocrítica. Con el colectivo, tienes un *feedback* constante. Es un toma y daca constante. En esa negociación, se construye un pensamiento crítico brutal. Muchas veces, no llegamos a estar de acuerdo en cosas y, en

ese desacuerdo, el proyecto funciona. Se crea un híbrido en el que ves tu parte, la de los demás... algo muy sólido y unificado.

32' 57''

P: Si tuvieras que definir tu práctica dentro de algún ámbito o clasificación, según la terminología que utilizas, por ejemplo, ¿cómo lo harías? ¿Cómo te afecta esta forma de trabajar para definir tu práctica?

M: Al presentarte a convocatorias te vas definiendo poco a poco. No sé si se me podría poner una etiqueta, pero sé que lo hago tiene que ver con lo sociológico, con la investigación. Va hacia algo más conceptual, podría decirse, aunque esta etiqueta no me gusta demasiado. Hacia lo político, también.

P: ¿De qué manera?

M: Me parece que todo arte es político y, por tanto, es una estupidez llamar al arte político "arte político". Pero es cierto que hay artes que son políticamente más evidentes que otros.

34' 12''

P: ¿En qué medida te afecta?

M: Lo que te hablaba antes sobre la cuestión de las temporalidades. La presión de los *deadlines*. Al final, tienes que hacer una criba de las convocatorias. Si no, es un agobio.

P: ¿Te adaptas a la convocatoria? ¿O tienes una idea y piensas dónde la puedes encajar?

M: Hay una parte de adaptación y otra en la que ves que esa convocatoria no es para ti, y que perderías el tiempo si te presentaras. Por ejemplo, en Madrid se ha abierto hace poco una convocatoria para residencias, y solo el espacio que ofrecen es ya un indicativo del tipo de proyectos que están esperando recibir. Es un espacio con un croma, unos taburetes y una mesa. Están esperando proyectos sobre todo de vídeo, fotografía y poco más. Nos basta con ver palabras como "colaborativo", "participati-

vo" o "red" para saber que es una convocatoria adecuada para nosotros. El tema de las convocatorias, y salir seleccionado, es súper estratégico. Hay que estudiarlo, afinar bien e ir a tiro fijo.

37' 2"

P: Cuando hablas de participación, de colaboración, ¿cómo gestionas lo colaborativo, lo participativo? ¿Qué papel juega lo participativo o lo colaborativo?

M: Es algo que nosotros nos hemos cuestionado mucho. El colectivo empezó en la universidad, a raíz de un trabajo en grupo. Curiosamente, lo que teníamos en común era que no nos gustaba trabajar en grupo. Nos juntamos y, discutiendo por qué no nos gustaba trabajar en grupo, nos dimos cuenta de que hay una idea de lo colectivo con lo que no estábamos de acuerdo: la idea de que pierdes tu individualidad dentro de lo colectivo. Para nosotros, era importante mantener esa individualidad desde el disenso y la negociación. Hay proyectos en los que se ven esos puntos de disenso, pero funcionan. Mi manera de entender lo participativo iría por ahí. No es algo impositivo. Ahora hay mucho proyecto participativo y colaborativo, y parece que siempre tengas que participar. Como si fuera una dictadura de la participación. Eso me chirría. No me gusta. Entiendo lo participativo desde la idea de conservar la individualidad o la participación pasiva. Creo que hay proyectos que no se plantean como participativos y pueden serlo perfectamente. Por ejemplo, tú ves un cuadro y quién dice que no estás participando de él. Tengo mis conflictos con este tema. Con el colectivo, estuvimos seleccionados en la convocatoria "participar.de", que se hizo en Matadero Madrid con el Goethe Institut, y los proyectos tenían que ver con la participación. Nosotros propusimos una publicación como proyecto participativo. Metíamos la publicación en unos sobres y la poníamos en los buzones de Madrid. Se llamaba *Guía política del hogar*, y decía cómo desarrollar estrategias para separarte de la macropolítica y hacer micropolítica. Por ejemplo, la sobremesa como parlamento, el mantel como bandera... una po-

lítica doméstica. Considerábamos que eso era participativo porque, en cierto modo, te invitaba a hacerlo en tu casa, te invitaba a la acción. Otro tipo de participación.

44' 15"

P: Por hacer un apunte de la coincidencia, en mi trabajo también me identifico con la idea de "artesanía política", y con la estrategia de utilizar diseños de producto como herramientas para la reflexión.

M: Sí, por ejemplo, nos han contactado para hacer sillas para un restaurante. ¡Y no somos diseñadores y no vamos a hacer sillas para un restaurante! Todo esto tiene que ver con el tema del disenso del que te hablaba. Alejandro, mi compañero en el colectivo, tiene una visión más de ilustrador o de diseñador. Trabajamos mucho con la imagen del proyecto. Todo esto es por Alejandro, que tiene esa visión más de producto o de diseño. Trabaja mucho desde lo formal y yo soy todo lo contrario. Me está costando mucho trabajar sola también por la cuestión del acabado final. Trabajando con el colectivo, me he dado cuenta de que el hecho de que algo te resulte agradable o fácil a la vista, por así decirlo, ayuda a colar un discurso mucho más subversivo.

Conversación con Marta
29/06/2015
16:30 h
Manso Café, Sant Antoni, Barcelona

Paola: Nuestra primera conversación está un poco desfasada y lejana. La segunda, que vamos a tener ahora, tiene que ver con pensar el papel de la Sala d'Art Jove en el desarrollo de tu proyecto: valorarlo a nivel de expectativas, éxito o fracaso; pensar la relación que has mantenido con la Sala; el papel que han jugado las tutorías en su desarrollo; qué te ha aportado; también, pensar la distancia entre la idea original y el resultado... Si quieres, empezamos hablando sobre el nivel de expectativas.

Marta: Hacer un proyecto, quizá porque pongo muchas expectativas en lo que va a pasar, a veces me resulta decepcionante. Siempre lo imagino de otra manera. Al poner las cosas en la práctica, surgen ideas que no has contemplado. Entrás en contacto con lo imprevisible. Nunca es lo que esperas en un primer momento, pero los inconvenientes aportan mucho al proyecto. Debes saber sortearlo y ser consecuente con la idea que tienes y que quieres hacer. Mi valoración del proyecto es positiva, aunque evidentemente hoy lo hubiera hecho de otra manera completamente distinta. Los proyectos nunca se acaban de cerrar. Son ideas a las que vuelves y las reformulas de distintas maneras. Al menos, mi proceso creativo funciona así. En cuanto a expectativas, en parte se cumplieron y en parte, no. No sale como te lo imaginas. Es como una relación amorosa: pones unas expectativas y luego sale distinto, pero no necesariamente peor.

P: Situando la Sala d'Art Jove como la institución que ha articulado el proyecto, ¿cómo dirías que ha funcionado? ¿Cómo ha interpelado entre la idea original y su desarrollo?

M: Mi relación con la Sala d'Art Jove ha sido muy fluida. Siempre he tenido una relación cercana con Oriol. El proceso tutorial me parece especialmente importante por cómo ha influido en el desarrollo del proyecto. Muchas veces

te encuentras atascado con ciertas ideas, y yo necesito mucho diálogo para confrontarlas. Ver cómo el proyecto lo van a percibir los demás. Además, estoy acostumbrada a trabajar colectivamente. Proyectos individuales, he hecho muy pocos. Me parece fundamental dejar que el proyecto se contamine de las ideas de los demás. El proceso tutorial ha sido la herramienta con la que el proyecto se ha relacionado con la institución. Inés y Claudia me han parecido unas tutoras excelentes; me animaron mucho. Siempre me dieron el empujoncito. Oriol, también. Ha sido una relación muy cercana que jamás ha puesto trabas. Todo lo contrario.

P: ¿De qué manera ha funcionado esta relación tutorial? ¿De qué manera te han tutorizado?

M: Creo que existe un conflicto con la idea de tutor en la propia institución. En cierto modo, cumplen una función de tutor, pero de una manera más desenfadada. Ellas funcionan muy bien para salvar esa distancia entre el artista y la institución, y también a nivel logístico. Te acompañan en el desarrollo del proyecto, pero no de una manera paternalista ni queriendo influir en tus procesos, sino más bien como una relación de *feedback*. Siempre muy respetuosas y como conectoras con la institución.

P: Si hablamos de los espacios entre la idea original y el resultado final, ¿qué distancia podría haber?

M: Depende de dónde sitúes la idea original. Para presentarte a la convocatoria tienes que ser hábil. Yo proponía un proceso de investigación y la investigación ya la tenía medio hecha. Lo que presenté a la convocatoria fue el desarrollo de esa investigación, y por dónde quería continuarla. Luego, en la formalización, fui menos concreta, por así decirlo. No tenía muy claro cómo la iba a formalizar y sabía que el proceso de investigación iba a determinar esa formalización. Planteé dos o tres ideas (una instalación y un vídeo), y lo que resultó al final fue una *performance*. Si sitúo la idea primigenia en la convocatoria, es brutal lo que ha cambiado; principalmente, su formato. Cuando los procesos son tan largos, cambias de idea continua-

mente. Vas hablando con gente, investigando, encontrando lecturas... Un proyecto siempre cambia mucho.

P: Y las dinámicas propuestas por el equipo tutorial, ¿cómo han dialogado con tu propuesta?

M: Fui al seminario de Isidoro Valcárcel. Estuvo bien, pero al ser tan conocido, hubo mucha gente. Eso complicó las dinámicas de trabajo. Tampoco se relacionaba tanto con mi proyecto. El de *Comunitats* sí me aportó ciertas ideas, se estableció una conversación muy agradable. Se creó un espacio de confort y afectivo donde sentirme cómoda para expresar ideas. Estuvo muy bien. El clima hacía que me sintiera muy invitada a hablar de mi proyecto, haciendo que otras personas que estaban allí, y que trabajaban con ideas parecidas a las mías, me comentaran qué les parecía. La dinámica de los *workshops* estuvo bien.

P: A nivel de procedimiento, ahora que has pasado por el máster *Artes visuales y educación: un enfoque constructorista*, ¿cómo dirías que han funcionado las metodologías de trabajo? ¿Le pones nombres a estas metodologías, pensando cómo funcionan las imágenes en tu investigación?

M: Habiendo pasado por el máster, reconozco procesos con nombres y apellidos. Pero a pesar de todas esas categorizaciones, para mí la metodología siempre ha sido algo más fluido, y creo que lo sigue siendo. En la práctica todo es mucho más confuso. Mi investigación tiende más a lo narrativo. Mi *performance* tiene mucho que ver con un guión, con desarrollar un texto cargado de contenido teórico y vinculado a unas historias. El momento en el que está siendo expuesto por alguien en un contexto escénico –cómo cuentas esas historias, las verbalizas y muestras–, funciona también como imagen. La narratividad ha sido un punto importante en la investigación.

P: Sabes que un proyecto, como una investigación, parte de preguntas y te lleva a nuevas preguntas, a otros proyectos. En tu caso, ¿dónde te ha llevado *Viaje al fin del mundo*?

M: Están surgiendo cosas con Pablo, que era el actor de la *performance* y también es artista. Además, es un gran amigo. Lo conozco desde hace mucho. Tenemos ideas y procesos muy parecidos, y esto ayuda a crear una penetración fuerte. Estamos hablando de que esto tenga una continuación, no solo como “mi actor”, sino con que desarrollemos un proceso colectivo de trabajo en el que los dos nos impliquemos tanto en la parte performática como en la teórica. El proyecto va evolucionando. Han pasado casi dos años desde que lo presenté a la convocatoria. Cuando presentas un proyecto, aunque te deje buen sabor de boca, sigues queriendo más. Para mí, el Proyecto no se acaba de cerrar, sobre todo si es un proceso investigativo.

12'

P: ¿Puedes profundizar sobre el marco teórico que te acompaña y que dices que compartes con Pablo?

M: Existe un tema de afinidad, más allá del marco teórico (hemos estudiado juntos, nos conocemos desde hace muchos años). La afinidad en el aprendizaje es súper importante. Sobre el marco teórico, estamos muy metidos en temas de performatividad, de teatro... Él tiene mucho más bagaje que yo en ese aspecto. Nos interesan temas parecidos, como el género o la identidad. Con este proyecto, por ejemplo, hemos trabajado el tema de las ficciones identitarias y colectivas; es decir, cómo se genera una identidad colectiva en relación a la individual, o qué relación se establece entre la identidad colectiva y la individual a través de la nacionalidad. Él estaba trabajando sobre la idea de utopía, de lugares utópicos, y de cómo te generas expectativas sobre ciertos lugares. Encontramos puntos en común y a la vez distintos. Esto enriquece mucho.

P: En tu caso, encontré mucha coherencia entre lo que presentaste y lo que al final pasó.

M: Respeté al concepto. También, las ideas que quería tratar. El gran cambio fue en el cómo. El proyecto no estaba pensado para ser una *performance*.

P: Pero tuvo mucho sentido en el momento en el que planteas un viaje a un lugar que no existe, utópico.

M: Muchos de mis proyectos creo que pinchan en la parte de la formalización. Me gusta mucho investigar, leer, pero en la parte de formalización... Me cuesta muchísimo encerrar un formato. Muchas veces pecho de querer que todo tenga sentido. Siempre hay imprevistos que se contaminan del contexto, de lo que te sucede en el día a día. Me cuesta mucho aceptar y asumir esa parte, por eso me siento muy cómoda en los procesos colectivos, trabajando con más gente. Necesito que todo esté cerrado y justificado, y trabajar con gente me ayuda en mis batallas con esos procesos.

20' 20''

P: Vayamos al objeto. He planteado esta propuesta como excusa para hablar desde ti, no solo de tu proyecto.

M: He pensando en un objeto que es muy profesional. Supongo que también te tiene que pasar a ti, siendo investigadora. Creo que es difícil poner la línea de separación entre tu trabajo y tu vida. Hay tantas visiones distintas sobre lo que es el mundo, lo que te pasa, que difícilmente puedes poner esa línea de separación. El objeto que he pensado es mi ordenador. La inmensa parte del día la paso con mi ordenador, trabajando. Es donde desarrollo todo, a través de donde me comunico con mucha gente. Me ayuda a mantener los lazos afectivos. Creo que también se corresponde con cómo pienso las cosas, cómo las vivo. Internet: ese proceso de abrir pestañas. Ver los procesos de trabajo y los de mi vida no de una manera tan lineal o consecutiva, sino como un mapa de pequeños conceptos. De una manera mucho más plural. En el ordenador, se trabaja con esos ficheros, con esas nubes de conceptos, de enlaces. Todo está relacionado, pero es disperso.

P: Es rizomático.

M: Sí, la metáfora del rizoma sería apropiada.

P: ¿Cuándo este elemento se convierte en lo que es actualmente?

M: Más o menos desde tercero de carrera. En tercero, empecé a desarrollar procesos más investigativos, y el ordenador se convirtió en una herramienta fundamental.

P: También es lo que me comentabas en la primera conversación, cuando decías que tu estudio artístico es tu ordenador.

M: Sí, es una herramienta muy importante, a nivel profesional y personal. Me ayuda a mantener el contacto con gente que no tengo cerca.

29'

P: Te enseñé el ejercicio de codificación de la primera conversación para que lo comentemos. En tu caso, al haber tenido una, solo hay un color. La parte negra/gris es la conversación que tuvimos en abril del año pasado, y el color azul es lo que he extraído de tu *dossier*, sobre todo respecto a conceptos que pueden definir tu *statement* o algunas claves de *Viaje al fin del mundo*, y a puntos geográficos por los que has ido pasando. Tu esquema me ha marcado los demás, ayudándome a definir las categorías y subcategorías que luego he agrupado en las siguientes conversaciones. En aquella conversación, rescato cómo hablabas del Proyecto Artístico como un lugar para la investigación artística (y que ahora me lo has vuelto a confirmar). Aproximarte a la investigación artística como el lugar en el que desarrollas el proyecto, crea una serie de puntos de tensión, como sería la dicotomía entre teoría/práctica...

M: No lo veo como una dicotomía, sino como una continuidad. Ahí está la dificultad: que sea algo continuo. Y eso es un punto de tensión, claramente.

P: Lo he presentado como una dicotomía porque hablábamos de hasta qué punto se separa el texto de la imagen o la teoría de la práctica. Rescatando la idea del Proyecto Artístico como investigación artística, decíamos que se construye mediante una serie de metodologías de

investigación. En tu caso, hablabas de una investigación social desde lo artístico. Esta forma de pensar la investigación social desde lo artístico me ha llevado a la Investigación Basada en las Artes.

M: Más que social, diría que es sociológica.

P: ¿En qué sentido?

M: Parece que a veces se desvincula el arte de lo social. Como si por un lado estuviera el arte y por otro lo social. El arte no es esa masa informe que, a veces, se identifica con las problemáticas de lo social.

P: Cuando decíamos que se construye a partir de este interés sociológico desde lo artístico, pensábamos que se inserta en una serie de sistemas de producción. En tu caso, esto fue clave, y quizá se convierta en un capítulo central de la tesis. Yo sabía que el sistema de las convocatorias definía un sistema de producción del arte, y más en el campo de la emergencia, pero no había pensado en que estas convocatorias definen los sistemas económicos en los que se inserta el arte. En estos sistemas, hablabas del sistema capitalista de trabajo donde el artista trabaja como un proto-trabajador capitalista. Hablábamos de la mercantilización y de la convocatoria. La convocatoria tiene diversos *handicaps*, como el de la temporalización, que a veces es compleja...

M: Sí, trabajar por proyectos es el prototipo de trabajo capitalista: cerrado, manejable, controlable.

P: Algo que también tiene que ver con que el estudio artístico sea tu ordenador, como consecuencia directa de este sistema. Es decir, el no diferenciar entre los límites entre lo personal y lo profesional, entre las horas de trabajo y de ocio. El artista está a disposición del ritmo de la convocatoria.

M: Lo das todo en el proyecto y luego te quedas en un sistema larval hasta el siguiente proyecto. Tu identidad, tu vida y tu tiempo se ven regidos por esa temporalidad.

P: Un proyecto y una temporalidad que hacen que tú, como artista o productora cultural, asumas muchos más roles. Es postfordismo puro: un trabajador flexible, abierto al cambio y dispuesto a hacer de todo.

M: Sí, esa idea de Sennett sobre la corrosión del carácter. Las ideas "red", "emergencia", "emprendedor"... Desde mi punto de vista, esto está perpetuando unos sistemas de trabajo que justamente están siendo criticados en el campo del arte, pero que seguimos manteniendo en la práctica artística que ejercemos. Es difícil escapar de esto. Puedes buscar grietas, pero es difícil encontrarlas.

P: Siguiendo con el dónde se inserta, que sería en este sistema, hablábamos del Proyecto como una herramienta que genera distintos procesos de producción artística. En tu caso, podrían ser prácticas colaborativas y participativas que, en esta forma de intercambiar información, también alcanzan y persiguen un aprendizaje dialógico. Esta forma de trabajar, desvela unas nociones de práctica artística y posicionamientos que invitan a la acción...

M: Me gusta mucho esto: algo que te invite a la acción, que te haga partícipe. Pero, cuando haces una *performance*, tienes que buscar muy bien cómo se viola el espacio teatral en el que uno se sitúa como espectador y el otro como actor. Es muy complicado y estoy trabajando en ello. El arte que invita a la acción... Es complicado. Es concebir al espectador no como un sitio donde vas a poner tus ideas, sino como agente con el que puedes dialogar y establecer un diálogo con tu obra.

P: También, además de este "invitar a la acción", hablábamos de una práctica artística que tiene interés por lo social y que genera pensamiento crítico. Sobre esto, situándolo en el marco de una educación artística universitaria, me comentabas este elemento academicista y de departamentalización de materias como modelo y defecto de tu formación. Precisamente, esta departamentalización te hace convertirte en un persona autodidacta y autónoma. Algo que también incide sobre esta idea del apren-

der haciendo, y que me conecta con Donald Schön. Esto va acompañado con algunas ideas que he extraído de tu *dossier* y que me ayudan a pensar en tu *statement*: dispositivo de control, lo colectivo/lo individual, lo cotidiano/lo doméstico, lo público/lo privado, lo productivo/lo lúdico.

M: Sí, podrían ser ejes de trabajo.

P: Señalo la importancia del colectivo El Banquete, con el que sigues desarrollando proyectos, y algunos puntos geográficos por los que has pasado: una Erasmus en La École Supérieure des Beaux Arts de Brest, la Complutense de Madrid, A*desk en Barcelona y el máster que has hecho ahora. En los referentes, me he quedado un poco corta. Me preguntaba si podríamos ampliar este marco.

M: En lo performativo, me han marcado mucho Judith Butler o Donna Haraway. En el tema del trabajo y cómo entiendo los procesos laborales, las relaciones profesionales o lo lúdico, Paul Lafargue con *El derecho a la pereza* o Bob Black con *El manifiesto por la abolición del trabajo...* En cuanto a referentes, la constelación es tan grande... Sennett también me parece muy interesante. Tampoco te diré que mis colegas son mis referentes, pero sí que son personas que me aportan mucho en los procesos de aprendizaje, las relaciones que tengo de amistad o las relaciones profesionales. Se establecen procesos de diálogo muy interesantes. Ahora hay artistas que están haciendo cosas interesantísimas. Por ejemplo, en Madrid, está Javier Cruz, que trabaja desde lo teatral, la *performance* y lo poético. Él hace muy borrosa la frontera entre lo que es el texto y lo que es la imagen. También en Madrid, se está generando un grupo muy metido en temas de género, corporalidades e institución artística, que se llama SAD, Sturm And Drunk.

Conversación con Pablo
04/04/2014
12:00 h
Tarannà Café, Sant Antoni, Barcelona

Paola: ¿Qué entiendes por “Proyecto Artístico”? ¿De qué manera te relacionas con él? ¿En qué momento te cruzaste con esta idea de Proyecto? ¿Cuándo empezaste a trabajar por proyectos? Estos son los cuatro pilares de los que podría partir la conversación de hoy.

Pablo: Abuso bastante de la palabra “Proyecto” para referirme a mi práctica, para pensar mi práctica. Por ello, primero tendría que definir dónde se sitúa mi práctica. Desde que empecé la carrera, me crucé con ciertos proyectos colectivos, que son los que han marcado mis intereses. Lo que hago, muchas veces, no se entiende como “Proyecto Artístico” o como “arte”. Al haber trabajado de forma interdisciplinar, sobre todo con arquitectos, lo que hago no siempre se entiende como arte público, sino como educación artística o intervención social. Me relaciono mucho con esta noción de Proyecto porque trabajo a partir de financiación. Es decir, en base a redactar y explicar cosas que no tienen una formalización objetual, sino que, más bien, tratan de tramar relaciones y generar cosas en colectivos que no tengan que ver necesariamente con el mundo del arte. Por esto del “proyectar” y de pensar *a priori* lo que voy a hacer, me he relacionado bastante con la idea de Proyecto. Muchas veces, en convocatorias relacionadas con la educación o con instituciones no artísticas.

Paola: Cuando hablas del Proyecto, lo situas en el contexto de la convocatoria. Entiendo que el Proyecto para ti es una manera de pedir una subvención y de llevar a cabo una idea.

Pablo: Me muevo en una práctica, en un terreno, en la que tienes que nombrar las cosas. Por ejemplo, en el contexto de Andalucía se entiende un poco menos...

Paola: ¿Por qué dices que se entiende menos?

Pablo: En Andalucía no había tenido ningún tipo de ayuda a la creación. Cuando he recibido alguna ayuda ha sido para realizar seminarios; para organizar cosas que forman parte de la práctica que desarrollo, pero que no es entendida por esas instituciones como “práctica artística”.

Paola: Y tú, ¿en qué lugar te situarías? Si tuvieras que definir tu práctica, ¿cómo lo harías?

Pablo: Estudié Bellas Artes. Entiendo que mi forma de pensar y de abordar las cosas tiene que ver con esa formación o deformación, que es rigurosa, a su manera, pero que puede ser muy parcial. Entiendo que el arte es otra forma de conocimiento, otra forma de abordar la realidad. Mi casa está amueblada desde ahí. En principio, estoy intentando reconciliarme con esa idea de artista. Nunca me defino como tal, pero entiendo que parto desde ahí.

8' 51"

Paola: ¿En qué medida el Proyecto condiciona tu práctica? ¿De qué manera el Proyecto Artístico afecta a tu práctica?

Pablo: La formalización pasa por la idea de Proyecto. Es decir, por escribir o utilizar ciertos recursos gráficos, esquemas y, sobre todo, en base a discusiones colectivas previas o a lo largo de esa redacción. Siempre he trabajado de forma colectiva. El caso de esta historia en la Sala d'Art Jove es excepcional. Estoy en un punto de transición. Siempre me he movido en proyectos colectivos. Hasta el año pasado, en Granada, tenía un grupo con dos personas más, con dos arquitectos. En mi práctica, siempre he pasado por esta negociación colectiva, no solo de cara al afuera, cuando trabajas con gente, sino también dentro del seno de la propia estructura.

Paola: Y crees que trabajar con estos arquitectos te ha ayudado a...

Pablo: El tema de la arquitectura me ha influenciado mucho. A los arquitectos, en su formación, se les exige un nivel de formalización y

proyección mayor del que hay en la carrera de la que yo vengo.

Paola: Relacionarte con estas personas, te ha ayudado a trabajar de esta manera.

13' 33''

Pablo: Sí. Además, estoy bastante acostumbrado a que todos los detalles de una historia no dependan de mi voluntad, de ahí la cuestión de la colectividad, de negociar y tal. Al mismo tiempo, una cuestión súper importante, y que supongo que es una diferencia respecto a la arquitectura, es que en el Proyecto, además de ser una forma de conseguir unos medios y de empezar a pensar en un tema y la forma de abordarlo, pasa por la inmanencia. Por ejemplo, desarrollar cualquier práctica en un barrio de la periferia de Granada con una asociación de parados, pasa por la inmanencia; por adaptarte e ir desarrollando las cosas sobre la marcha. Sobre la marcha, pero partiendo de ese trabajo previo, y teniendo en cuenta que la realidad siempre va a desbordar esa idea de Proyecto. Esto me parece fundamental: desprenderte de tu voluntad y de la idea de autoría, de genio. En este campo no me siento nada cómodo. Nunca me ha acabado de convencer esa idea de artista.

Paola: Quizá, por lo que entiendo, ¿te sientes más cómodo en una idea próxima a la del mediador social?

Pablo: De dinamizador de procesos, de cuidarlos. La palabra "guiar" me gusta bastante. En los proyectos en los que he trabajado, he tenido una visión de conjunto de lo que se estaba haciendo dentro de ese proceso colectivo. En ese proceso, hace falta negociar muchas cosas y mediar para que las cosas salgan para adelante. Te cuento mi trayectoria y así situamos las cosas un poco mejor.

18' 58''

Pablo: Yo empiezo la carrera en el curso 2004/2005 y, desde el principio, tengo una crisis con la universidad. Pensaba que era un espacio en el que la gente me iba a tratar como a

un adulto y me di cuenta de que seguía siendo un espacio bastante infantilizante. No respondía a las expectativas que yo tenía en cuanto a lo que significaba la institución y la educación universitaria. Estuve en Málaga, pensando en cambiarme a Diseño Industrial. Ya que estaba estudiando algo que no me gustaba, pensé que quizá sería mejor meterme en algo que tuviera salida. Pero, terminando ese primer año, me encontré con un proyecto, Aula Abierta (AAABIERTA), en el que se reunía gente, principalmente de Bellas Artes y de Arquitectura, que partía de ese mismo desengaño con la universidad y con la institución educativa. En Aula Abierta estábamos pensando en formar un grupo de autoformación, valga la redundancia. Estábamos intentando buscar los huecos de la institución universitaria para participar de una forma más activa en nuestra formación. El colectivo se movió desde esa idea de investigar y de buscar esos huecos, dentro de la burocracia universitaria. Se descubrieron e hicieron cosas que, aunque en principio parezca tedioso trabajar con la burocracia, se convirtieron en algo bastante divertido. Se hicieron cosas interesantes. Por ejemplo, Santiago Cirugeda, ¿lo conoces? Es un arquitecto de Sevilla que trabaja con los resquicios legales. Por ejemplo, a través de un hueco legal, encontró la manera de ampliar su casa sobre un andamio y tener la fachada del bloque, o colocar cubas de escombros en la calle para hacer columpios.

A partir de esto, una de las primeras ideas que surgió fue la de intentar construir, dentro de la Facultad de Bellas Artes, un edificio que estuviera gestionado por los alumnos. Construir. A lo largo de un proceso de tres años, en colaboración con el estudio de Santi (buscábamos a gente que nos interesaba, y les invitábamos a venir; esta figura del colaborador externo es fundamental, sobre todo para evitar limitarnos a la formación y al profesorado de la universidad). Se dio una colaboración estrecha y bastante larga con Santi Cirugeda. En Granada, por el margen que había con los créditos de libre configuración, construimos este edificio a base de redactar cursos de libre configuración, que firmaba otro profesor, pero que en realidad dirigíamos nosotros. Camuflamos como formación la concepción de un edificio con materiales

reciclad. Desde entonces, fueron surgiendo otros temas, como la posibilidad de desmontar un edificio de la Diputación que iban a demoler, y del que coger los materiales; o conseguir una subvención de la universidad para proyectos de emprendeduría, cuando empezaba el tema de que la cultura tiene que autogestionarse. Todas las posibilidades que íbamos encontrando las "hackeamos". Al final, el edificio estuvo construido dentro de la Facultad, un edificio de dos plantas e incluso un altillo.

También hicimos un proyecto con el barrio de la Chana, en el que se sitúa la Facultad de Bellas Artes, que es un barrio de los años cincuenta y sesenta. Esto tenía más que ver con cuestiones de intervenir visualmente la memoria del barrio, su imaginario. Estuvimos emitiendo un programa en el barrio, intentando relacionar a la Facultad con su contexto. Hicimos un jardín alrededor del aula... Finalmente, me quedé en la carrera porque me parecía más interesante pasar por la universidad de esta forma, un poco más transversal, que irme a Málaga a hacer Diseño Industrial.

26' 47''

Pablo: Este proyecto del edificio, que actualmente se encuentra instalado en Sevilla, hizo que trabajáramos de manera bastante espontánea y por grupos de afinidad. Concretamente, el proyecto del jardín fue una transición para configurar un grupo más estable. Al principio, éramos cinco, luego nos quedamos tres, y seguimos desarrollando proyectos en la línea de los de Aula Abierta, pero fuera de la universidad. En FAAQ, en los proyectos que he hecho, las formalizaciones han sido en formatos como tunear un remolque con gente del barrio Zona Norte de Granada (parecido a Las Tres Mil, en Sevilla), y dinamizar actividades en el espacio público. Siempre intentando deshacernos de cierto deje académico, elevado o intelectual, y poder desarrollar proyectos con gente que venga de un ambiente más popular.

Nuestra práctica siempre ha estado muy relacionada con la noción de territorio, entendiendo "territorio" como el espacio, pero también como la relación de las personas con ese espacio y de cómo esa noción de territorio pue-

de tener una dimensión simbólica. Desde esta concepción simbólica del territorio, en la que entendemos los espacios a nivel subjetivo, empezamos a hacer cosas relacionadas con el imaginario y con la historia de Granada, sobre algunos episodios curiosos y poco conocidos de la época de la reconquista, por ejemplo. Para nosotros, estos hechos tenían muchísimo interés porque explicaban bastante del presente de Granada. A partir de ahí, de este imaginario, empezamos a interesarnos por el flamenco. En el proyecto del jardín, una vez invitamos a Santi Barber a hacer una paella en un evento público. Ese momento fue clave, ya que llevábamos varios años interesándonos por el flamenco, pero sin encontrar la manera de abordarlo desde nuestra práctica. De nuevo, Santi Barber con Raúl Cantizano, que juntos tienen el colectivo de Bulos y Tanguerías, hicieron un taller en Sevilla que se llamó *Operación salida de tiesto*. Era un *workshop* que intentaba jugar con el flamenco y otros lenguajes contemporáneos, como la *performance*. En el taller, vimos pistas sobre cómo abordar el flamenco desde lo que nosotros hacíamos. A partir de este taller, y de mezclarlo con todos los hallazgos creativos y técnicos de José Val del Omar –es un cineasta, un visionario de Granada, cuya obra tiene que ver con el flamenco–, buscamos hacer algo. El año pasado, hicimos una primera experiencia en Granada que se llamó *Diálogos electroflamencos*, buscando realizar algo parecido a lo que estas personas habían hecho en Sevilla, pero a partir de los hallazgos de José Val del Omar. Como esto era lo último que había hecho y mi interés actual tiene que ver con el flamenco, era lo que tenía más a mano para, desde algo medianamente maduro, abordar algún proyecto aquí. Me interesaba también trabajar el flamenco como un lenguaje contemporáneo más. El flamenco tiene ese peso con la tradición que parece que tenga que ser folclórico.

34' 46''

Pablo: El proyecto se ha organizado a partir de cuatro acciones, vinculadas a los materiales y al trabajo aportado por un colectivo relacionado con el barrio. La idea es elaborar un taller de creación condicionada, o de creación limitada,

con una serie de personas que vienen del flamenco y que no tienen por qué saber *a priori* todos los detalles que tienen que hacer. El proyecto, aunque estoy haciendo muchas cosas desde aquí, lo estoy pensando con la gente de Bulos y Tanguerías y con Pedro Jiménez, de Zemos98. Mi misión es contactar con la gente, trabajar el campo... Muchas cosas en las que me meto pasan por esta negociación colectiva.

39' 17"

Paola: A nivel metodológico, ¿te sientes cómodo con alguna metodología concreta? Por ejemplo, metodologías como la Investigación Basada en las Artes, ¿la conoces?

Pablo: No la conozco. Para las convocatorias artísticas, por ejemplo, intento referirme a mi práctica como "arte colaborativo". No entiendo de ninguna metodología que seguir a rajatabla, pero... ¿conoces a Tomás Villasante, de *Desbordes Creativos*? Es un libro de investigación social que sirve para pensar todo esto a un nivel más práctico. He estado en algunos de sus talleres. El libro me resultó inspirador. Muchas tensiones que surgen en este tipo de prácticas colaborativas tienen que ver con una cuestión democrática: negociar cómo avanzar; trabajar para que a todo el mundo que esté implicado le resulte útil e interesante, y esté aportando lo que cree que debe aportar. A este nivel, los temas de la teoría postcolonial, los feminismos o Deleuze y Guattari, han sido muy importantes. En un nivel más cercano, el Colectivo Situaciones, que es argentino, también me ha aportado muchísimas claves.

43'

Paola: ¿Qué pasos sigues para darle forma a estos proyectos?

Pablo: Cada vez tenemos más herramientas. Siempre intentamos formalizar los proyectos de una manera muy cuidada, sobre todo en lo referente a la documentación y la representación de esos procesos. Con el tema del Poble Sec, tenía claros bastantes ingredientes que quería intentar casar. Por ejemplo, traba-

jar con colectivos o impulsar, influenciado por un profesor de la universidad, Víctor Borrego, las prácticas artísticas que intentan evitar la voluntad del autor. También, desde Raymond Roussel, un escritor bastante inclasificable que se marcaba una serie de pautas formales a partir de las que desarrollar un texto basado en intentar seguir férreamente esas pautas. Su método es muy complejo, y lo explica en *Cómo escribí algunos libros míos*. Foucault también le dedicó un texto a este autor.

Algo que sí vamos a utilizar en el taller, son herramientas del grupo OuLiPo (Ouvroir de littérature potentielle). Raymond Queneau, uno de sus fundadores, tiene un libro que se llama *Ejercicios de estilo*. OuLiPo es un grupo de matemáticos y escritores que juegan con esa idea de generar estructuras formales o reglas previas que condicionan lo que vas a escribir, o que modifican textos ya existentes a partir de la sustitución de palabras por una serie de métodos en los que interviene el azar. Cosas que tienen que ver con John Cage... Este tipo de personas que voy descubriendo, que intentan generar cosas que están más allá de su voluntad o que, más bien, están en la naturaleza del propio lenguaje, me interesan bastante a la hora de salir de ciertos enquistamientos de los procesos colectivos. Dejar que el azar, o que un método, decida, y que lleve las cosas hacia lugares desde los que puedan seguir avanzando. Escapar de la voluntad, de la idea de genio.

59' 51"

Paola: ¿Te inspiras en algún formato de proyecto para montar los tuyos? ¿O quizá lo has aprendido en la práctica, de forma intuitiva?

Pablo: Podría decirte muchísimos de práctica artística; por ejemplo, Confluencias. En el próximo encuentro te puedo traer más cosas o pasarte enlaces. También, siempre me ha interesado el tema del *software*. La noción de *software* libre me ha influenciado bastante a la hora de entender por qué es útil el conocimiento abierto; por qué es útil dejar la información libre para que lo que haces pueda ser utilizado por otras personas.

Paola: Pedro G. puede ser un referente para ti.

Pablo: Pedro G. Romero me mola mucho. La dirección artística de los espectáculos de Israel Galván son suyas. Pedro G. Romero desborda cualquier tipo de clasificación. Su obra es completamente inasible, y está bien esa idea de que no sea algo cerrado.

Con lo que te decía del *software* libre, siempre he intentado usar *software* de código abierto. Eso también me ha llevado a querer aprender cómo funciona realmente el código. Primero, de forma autodidacta y, ahora, en formación. Eso también me ayuda a hacer mis propias Webs de los proyectos. Todavía no he encontrado la manera de utilizar el código como lenguaje artístico, pero sí me sirve para amueblar la idea de Proyecto Artístico. Escribir código tiene ciertas particularidades. Todo tiene que ser súper coherente, seguir una lógica. Hasta que las cosas no están terminadas, no funcionan. Desde que hago algo de código, ha cambiado mi forma de conceptualizar los proyectos y de proyectar las cosas que hago.

Conversación con Pablo
28/11/2014
12:00 h
Casa de Pablo, Poble Sec, Barcelona

Paola: La idea de la conversación de hoy es recoger lo que ha pasado hasta ahora y mirarlo desde otro punto de vista. Pensar cómo ha pasado, los principales problemas con los que te has encontrado, dónde te han llevado. Es decir, evaluar tu proyecto (no en un sentido académico), valorar su desarrollo. Lo primero, te felicito. Tu presentación me pareció muy interesante y coherente. Disfruté mucho del ambiente, de la atmósfera. El hecho de que la presentación fuera en El Solar de la Puri me hizo relacionarme con el lugar de una manera completamente diferente. Pensando en el concepto del espacio y del contexto, creo que fue muy acertado hacerlo ahí.

Pablo: La calle en sí ofrecía un espacio muy escénico. Los contrafuertes, el solar... Todo fue un poco casual. Cuando se hizo el taller, se estaba barajando la posibilidad de entrar a ocuparlo. Taller de Ficció propuso convertirlo en un cine de verano. También había gente que quería hacer un huerto. La señora que aparece al principio del vídeo leyendo el texto de su padre –ella había vivido toda su vida en esa calle, y fue una de las personas más afines al proceso que hemos llevado con Taller de Ficció–, está ocupando con un huerto El Solar de la casa de la que la desalojaron, y es muy curioso. El taller ayudó a señalar ese espacio y a reforzarlo de una manera simbólica. Estuvimos barajando entrar en El Solar incluso durante el taller, pero pensamos que era mejor esperar y hacer algo más *light*. Como una de externalidades que ha generado el taller, me ha gustado bastante; también, la retroalimentación que ha habido con Taller de Ficció. El taller se nutría de la investigación y el trabajo que ellos estaban haciendo. El hecho de que la gente de Taller de Ficció y otros colectivos estuviesen contentos con cómo se habían usado esos materiales, cómo se habían construido las miradas y sinergias sobre esos materiales, me gustó bastante. Es decir, me gustó que ellos quedaran con-

tentos con el taller respecto a su trabajo (esto sobre el sábado, que fue más contextualizado. Los otros días, el domingo y el viernes, fueron más testimoniales, menos contextualizados). Estamos contentos con todas las externalidades que se generaron. Y también, con la gente del taller. Unos vivían en esa misma calle; otros venían de fuera y aportan una mirada externa.

Paola: Te refieres a los textos y a las imágenes del taller, ¿no? ¿No las llevaban ellos? ¿No las elegían ellos?

Pablo: La selección de materiales la hacíamos nosotros. Es un trabajo más lento, el buscar qué cosas puedan activar esas acciones y que se pongan en acción de una manera mucho más inmediata. Los participantes del taller ven todo ese material –en el que empiezo a trabajar en diciembre, descartando y seleccionado– muy poco antes del desarrollo de las acciones. Esa era la gracia. Nosotros les dábamos los sobres el primer día, pero no los podían abrir hasta el día que tocaba. Para ellos, todo era una cuestión de reflejos, de enfrentarse a ello de una manera muy inmediata.

10' 30''

Paola: Por hacer memoria, el objetivo de estas imágenes, de estos sobres secretos, ¿qué función tenían? ¿Qué papel jugaban en la actividad?

Pablo: Se abrían al principio de cada jornada y eran iguales para todos. No había diferencias entre los participantes. Con esos materiales se construían las acciones. Actuaban como un mapa sobre el que construir las acciones. Lo que se hacía allí, desde letras de canciones que iban apareciendo a otros muchos gestos, estaba basado en esas imágenes.

Paola: ¿Estaba todo improvisado? ¿La chica que bailó también estaba improvisado?

Pablo: Se construyó en cuestión de dos horas, así como el resto de acciones. Habíamos trabajado en otros talleres en los que dejábamos muchos más materiales entre los que la gente elegía. Ofrecíamos también líneas de

trabajo, como “cuerpo”, “voz”... En este caso, queríamos ver cómo funcionaba el taller reduciéndolo todo mucho más. Santi y yo estábamos contentos esto. Todo ese trabajo previo de selección ha sido más mío, pero el trabajo de Santi Barber ha sido fundamental. Su trabajo era súper importante tanto a nivel escénico como para corregir rápidamente cosas que la gente proponía.

Paola: En relación a lo que me estás diciendo, ¿cómo funcionan las imágenes en tu investigación, en tu práctica? ¿Qué papel tienen los métodos visuales?

Pablo: Esas imágenes y esos textos son fundamentales. Son lo que une. Es un trabajo que se reduce y condensa en eso, que lleva mucho tiempo, y es lo que luego se ve en los vídeos. Lo que traduce de un lado al otro. El hecho de reducirlo, redundando en esa idea de que cada imagen tuviera más peso. Y está bien porque al ser tan reducido, había correspondencias entre las diferentes acciones en cuanto a que partían de las mismas cosas. Hay letras que se repiten en las distintas acciones y aparecen salpicadas a lo largo de todo el recorrido que se va haciendo en la calle, algo que también ocurre con lo de la rayuela.

Paola: Si miramos estas imágenes como documento, o como memoria histórica, pienso que puede servir para crear narrativas comunes, además de su componente autobiográfico, claro.

Pablo: Sí. Gran parte del proyecto tiene que ver con la memoria, con la memoria del territorio. Pero había algunas que no, como una que nos pasó Rosa y la foto del Solar vacío. Era una manera mucho más gráfica de que la gente entendiera la diferencia tan radical que había entre la vida que había tenido la calle y la que tiene ahora.

Paola: Si pensamos el proyecto a lo largo de todos estos meses, ¿cuáles creen que han sido sus principales fallos, aciertos, dificultades?

Pablo: Proponíamos un juego bastante inten-

so a la gente que participaba en el taller. Lo planteábamos desde el principio. Insistimos en que si había comentarios o cosas que no estaban claras, que se dijeran. Hicimos un *feedback* cada día. Estuvo bien. No sé si conoces *Discografía del cante*, un programa de televisión que hizo un flamencólogo; un programa de TVE que ha generado un imaginario importante en torno al flamenco. Rebajamos el material de los talleres y trabajamos a partir de imágenes y vídeos más conocidos de estas discografías, haciendo una transcripción textual de lo que pasa en estas imágenes, pero sin decir de dónde habían salido. Escribíamos, por ejemplo, “sale el tacaor y dice... Sale el cantaor y le responde...”. La gente tenía que recrear estas acciones, pero solo a partir del texto, sin saber de dónde habían salido las imágenes ni a qué se correspondían. Cada día fue bastante tenso, en el buen sentido. La gente se exprimió mucho. Hicimos un par de vídeos. El domingo hubo una chica que nos planteó que no quería que se difundiesen las imágenes de lo que se había hecho. Como experimento nos valió igual. Ella no había estado los tres días y no le gustó verse en estas imágenes (aunque no sabía todo lo que había detrás). Yo entendía perfectamente que hubiera gente que no quisiera jugar. Si hubiese sido la tónica general, me lo habría replanteado para otros talleres, pero como la mayoría de las cosas funcionaron y la gente se prestó de una forma bastante generosa...

Estuve en contacto con Daniel Moreno porque él también iba a trabajar en Montjuïc y eso expandía la idea del Poble Sec. Cuando me hablo del Hotel, le propuse hacer una colaboración. Jugando con esta idea de la televisión, y viendo lo que quería hacer Daniel, le planteé que generáramos alguna imagen. La idea era muy loca, como alquilar una habitación y llevar a la gente allí. Al final, lo descartamos, tanto por presupuesto como por cansancio.

22'

Pablo: Estábamos ocultando muchas cosas, pero el juego también es participar a ciegas. Participando a ciegas, el efecto es completamente diferente. Todo lo que generaba la cuestión del secreto me gustaba mucho, como me-

ter a la gente en una peluquería, que se soltara y se pusiera a bailar salsa, y no flamenco. Lo contrario fue la excepción. Asumiría otra vez el riesgo, en otro taller. Una de las inspiraciones para hacer este tipo de taller era Robert Bresson, un director de cine francés que tiene una manera muy particular de rodar y de hacer la dirección de actores. Tiene un libro que se llama *Notas sobre el cinematógrafo*, que son aforismos que él iba recopilando a lo largo de todos los rodajes de su carrera; sobre las intuiciones que él iba teniendo de lo que quería y no quería hacer con el cine; de lo que él pensaba que era y no era el cine. Lo oponía a la idea de teatro, y hacía cosas muy locas, como cansar a la gente rodando la misma escena una vez detrás de otra. Jugaba con la idea de que tú pones unas condiciones de trabajo para que la gente llegue a otros lugares; lugares a los que no llegaría sin esos condicionantes externos.

Paola: ¿Y la distancia entre la idea original y lo que al final pasó?

Pablo: No concreté tanto lo que presenté a la Sala d'Art Jove. Eran cuestiones que, respecto a talleres anteriores, quería afinar. En ese aspecto, se parece bastante a lo que me imaginaba.

Paola: ¿Has alcanzado las expectativas que te habías planteado?

Pablo: Soy bastante crítico con lo que hago. Respondían a muchas ideas que tenía, como vincularme al barrio, trazar conexiones entre gente externa y gente que ya tenía un recorrido en esos lugares en los que habíamos trabajado. Quedé contento con que todo eso funcionase y fuera fluido. También, con la idea de poner en práctica algunas cuestiones de metodologías y ver que funcionasen.

Paola: ¿Estabas experimentando con estas metodologías? ¿Las conocías previamente?

Pablo: Venían de algunos trabajos anteriores y de experiencias, por ejemplo, en Granada. En Granada tuve un profesor, Víctor Borrego, que trabaja con esta idea de los condicionantes. Colaboré con él en un par de ocasiones e intenté

poner en práctica algunas cuestiones, pero no acabaron de funcionar en ese momento. Hacerlo con esta distancia y que hayan funcionado aquí ha sido una manera de cerrar algo que venía de antes.

Paola: ¿Cómo funcionó lo colaborativo y lo participativo en el proyecto?

Pablo: Por lo general, muy bien.

Paola: ¿Y la puesta en escena?

Pablo: El hecho de que se hiciese allí y que siguiese redundando en la idea de señalar ese espacio, de señalarlo y darle vida, me pareció lo más coherente.

31' 10"

Paola: Corrígeme si me equivoco, pero tu proyecto se concentró en el fin de semana en el que se desarrollaron las acciones. La proyección en El Solar tiene un carácter más expositivo de lo que pasó, ¿no?

Pablo: Lo interesante es que la acción pasaba un día y no se volvía a repetir. Que quedara algún registro de eso me parece bien. La gente me dijo que en el vídeo del sábado se veían muy bien las dinámicas de lo que pasó, también por el hecho de no cortar los silencios y vacíos. Estuvo muy bien el taller con Valcárcel Medina, que era muy contrario a lo que hacía yo de documentar con vídeo y tal.

Paola: ¿Has encontrado que tu proyecto se ha situado de una manera coherente en la propuesta de la presente temporada de la Sala d'Art Jove?

Pablo: Fui al taller de documentación, con Valcárcel Medina. El planteamiento general que han hecho las tutoras me ha gustado bastante. No han intentado buscar ningún tipo de línea argumental que uniese los proyectos (que podía haberlas), sino que han puesto un marco que se ha ido llenado de sentido con lo que la gente quería ir aportando.

Paola: De hecho, las palabras claves que se repiten a lo largo de la temporada emergieron de esa reunión en la Sala, en la que la gente iba señalando esos conceptos que les interesaban especialmente. Esta construcción colectiva del sentido global de la temporada es indicativo de que hay una apertura al diálogo.

Pablo: Creo que es bastante generoso por parte de ellas haberla planteado así.

Paola: ¿Cómo has vivido el acompañamiento por parte de la Sala d'Art Jove, de las tutoras? ¿Es real este acompañamiento?

Pablo: Sí. Tuve bastantes conversaciones con Elle. Ella me soltaba ideas y muchas me ayudaron bastante. Me habló del proyecto de Daniel, por ejemplo.

Paola: ¿Cómo han sido las dinámicas en estas tutorías?

Pablo: Creo que nunca hemos quedado de forma específica para hablar del proyecto. Hemos ido hablando por *email*. Luego me he ido encontrando a Irina y a Elle, y hemos ido hablando de una manera más informal.

Paola: ¿Y el papel de la institución en tu proyecto?

Pablo: Ha habido algo que no ha acabado funcionar: la colaboración con ACVic. La relación con ACVic era complicada. Que presentara allí algo que no había pasado en ACVic, y que además no tenía nada que ver con el contexto, no tenía mucho sentido. Algo positivo es que la Sala d'Art Jove intercedió por mí en algunas cosas, como en el tema del Refugi (Oriol habló directamente con ellos). La Sala es bastante desprendida en ese sentido, y no tenían problemas con que entráramos en el solar, por ejemplo. Toda esa relajación por parte de la institución ha sido bastante facilitadora. No te das cuenta de ello hasta que no lo comparas con otros tratos, con otras instituciones.

Paola: ¿Has tenido la sensación de tutorización, en el sentido estricto de la palabra?

Pablo: No, no de esa manera. Es curioso cómo las palabras condicionan lo que tienes que hacer o no hacer. Que las tutoras de este año hayan hecho una labor más de mediación que de tutorías... Esa idea de que hay que explicar a los artistas lo que ellos hacen...

Paola: El hecho de que un artista tenga esta tutoría en un contexto que no es académico es un poco chocante. Pero no creo que este nombre tenga esta finalidad académica, ni mucho menos. Supongo que has sentido que la relación con la institución ha sido más horizontal que vertical, ¿no?

41' 26"

Pablo: Sí. Y volviendo a lo que decías antes de cómo la gente había respondido, otra particularidad era que el nivel de quienes venían del flamenco era más *amateur* que en otras ocasiones. Eso también ha sido guay. Ellos tenían menos nivel a la hora de improvisar o incorporar otros lenguajes al flamenco. Pero ha sido interesante y ha funcionado. Hubo gente que salió bastante contenta. Y yo mismo no hubiera participado, como participante, en una actividad así, en esa improvisación.

Paola: Por hacer hincapié en esta fusión de metodologías, ¿qué hay de pedagógico en tu proyecto? ¿Qué hay de artístico en tu proyecto? ¿Hasta qué punto es pedagógico? ¿Hasta qué punto es artístico? ¿Se presenta como un híbrido de muchas cosas? ¿Crees que le pertenece el lugar que ha jugado dentro de la convocatoria?

Pablo: Me pareció muy guay que me lo reconocieran desde los dos lados, desde educación y desde creación. Intento no separar. La creación tiene que ser transformadora y todo lo que es transformador también es pedagógico, también es educativo. Cada vez me cuesta más distinguir entre las dos cosas. Cada vez me guío menos por metodologías o referentes adscritos a uno de los dos campos. Más bien, suelo tener intuiciones sobre pedagogía, educación, artistas o creadores. Cada vez me interesa más encontrar referencias, por ejemplo,

en el cine. En cómo un director trabaja ciertas cosas y releerlas para llevarlas al campo en el que yo me muevo. Y al revés: cómo cuestiones educativas pueden convertirse en procesos creativos. Intento distanciarme de esos límites cada vez más. En el cruce de ambas cosas hay todo un contexto, una literatura que tampoco conozco mucho.

Paola: ¿Y qué has aprendido a través de este proyecto? ¿Cómo te ha transformado a ti, cómo te incidido a ti?

Pablo: Entre comillas, “a hablar en nombre propio”. Nunca lo había hecho, también por esta convicción contra la idea del artista como genio o creador. También, a crear esa especie de marca *DiálogosElectroFlamencos*, y cómo la gente se la ha ido apropiado. Y ser más propositivo, y tomar más decisiones.

Paola: ¿Dónde te ha llevado? ¿A qué nuevas preguntas? ¿A qué nuevos proyectos?

Pablo: Por un lado, a esa apertura respecto al contexto, a entender mucho mejor las realidades del barrio. Me apetece seguir trabajando en metodologías más cerradas. Estoy dándole vueltas a cuándo el consenso es activador y cuándo no. Cuándo es mejor articular los roles de cada persona o qué formas de consenso se generan sobre esos roles. Cuando te propones colaborar con gente, estás buscando una intensidad y una participación. Pero, a veces, hacérselo propio supone todo lo contrario: marcar diferencias, marcar roles. Es bastante complicado. Le estoy dando vueltas y en el taller lo tuve muy presente. El marcar esas jerarquías y trabajarlas desde el hecho de que son tangibles, que son evidentes.

Conversación con Pablo

29/06/2015

17:30 h

Manso Café, Sant Antoni, Barcelona

Paola: La conversación de hoy tiene que ver con el objeto que te he pedido que te traigas. Y con compartir contigo las interpretaciones que he hecho de nuestras conversaciones para que valides si son correctas o quieres apuntar algo. ¿Empezamos por el objeto?

Pablo: Podría valer cualquiera, pero te he traído una fotografía de mi adolescencia, de cuando pintaba graffiti. La época en la que me empecé a interesar por el arte, cuando decidí que iba a estudiar Bellas Artes, tuvo una incidencia bastante grande. Con el tiempo, me he dado cuenta de que muchas cosas del graffiti siguen teniendo que ver con lo que hago, sobre todo por ser una práctica colectiva. Siempre me había gustado dibujar, pero no encontraba la manera de que esos dibujos estuviesen situados en un contexto, que tuvieran una confrontación con la gente. Y el graffiti fue una manera de solucionarlo. El otro día abrí una caja para buscar unas fotos, también para esta conversación. Hacía mucho que no revisaba esos recuerdos. Me pasé bastante rato revisando esas fotografías.

Paola: Te he pedido un objeto (que podía ser una fotografía, un relato o cualquier cosa) para que hables no únicamente de tu proyecto, sino desde ti. A través de esta fotografía, me gustaría conocerte un poco más, pero no solo en el terreno profesional, sino en el personal o biográfico.

Pablo: Cuando me empecé a interesar por el flamenco, fui capaz de entender muchas cosas a través de la cultura del graffiti o del rap, que tengo inculcadas como cultura popular. A través de mi vivencia con el graffiti, me di cuenta de que podía entender el flamenco como cultura popular. Me interesa pensar cuáles son los límites –qué queda dentro, qué queda fuera– y las tensiones que se producen entre un lenguaje y sus límites expresivos dentro de un arte popular. Cómo el propio contexto juega con lo que

está dentro y lo que está fuera. He tenido estas discusiones en torno al graffiti con colegas.

Paola: ¿Cómo planteabais estas discusiones? ¿Es una reflexión que haces *a posteriori*?

Pablo: En parte, *a posteriori*, asociándolo a otras reflexiones. Hablar de qué escritor tiene mejor estilo, por qué se utilizan tales técnicas, por qué otras quedan fuera, etc. No sabría decirte un ejemplo más concreto. También veíamos muchas revistas de graffiti con los colegas, intercambiábamos fotos y discutíamos cosas muy concretas. Me di cuenta de todo el saber que había concentrado y cómo eso se repite en cualquier forma de expresión popular.

Paola: Perdona que insista, ¿pero cuál es el vínculo con el flamenco?

Pablo: Tiene que ver con la cultura popular. Con cómo, mediante unos elementos relativamente mínimos o formas de hacer pobres o con pocos medios, la gente alcanza niveles de virtuosismo muy altos. Y con cómo se produce la evolución de los lenguajes que va generando un saber sobre sí mismo, y que acaba transformando el propio lenguaje. Por ejemplo, hacer flamenco después de Caracol o Enrique Morente, que han asentado una serie de cánones, es muy distinto a hacerlo antes de estos y otros autores. En el graffiti, con otros tiempos, pasa algo parecido. Los inicios tienen que ver con los trenes y su lenguaje va evolucionando hasta alcanzar un grado de especialización muy concreta. También es interesante ver cómo empieza a profesionalizarse, cómo empieza a generarse una industria. Cuando empecé a dedicarme a otras cosas en la universidad, el argumento que podía hacer sobre esto era diferente. Ya no era vivir esos lenguajes desde dentro, sino que era una reflexión relativamente externa. Salí porque se constreñían muchas cosas. Fue cuando, en la universidad, empecé a plantearme cuestiones relacionadas con la academia, con la teoría crítica, y que eran difíciles de casar con la deriva que estaba tomando en el contexto del graffiti. Es cuando empiezo a trabajar en campos del arte colaborativo o con formas de gestión cultural crítica. Luego, con

el flamenco, recuperé ese interés por el lenguaje popular, como aficionado, y sobre el que intenté hacer una aproximación desde el arte colaborativo. El graffiti me había servido para entender algunas cosas que, al haberlas vivido desde dentro, me permitían entender o trazar algunos paralelismos. Por ejemplo, sobre cómo los artistas flamencos hacen ciertas cosas, modifican el lenguaje o cómo se apropian del lenguaje de ciertas maneras y no de otras.

17' 7"

Paola: ¿Cómo te aproximas al mundo del graffiti?

Pablo: Hice bachillerato artístico, pero ya pintaba graffiti antes. Siempre había dibujado y pintado, desde muy pequeño, pero era la primera vez que lo sistematizaba y lo introducía en un campo donde interactuaba con otras personas y con un contexto. Es decir, era la primera vez que lo que hacía tenía una incidencia directa en ese contexto.

Paola: ¿Cuánto dura esta fase?

Pablo: Hasta los primeros años de la universidad.

Paola: ¿Alguna vez lo has incorporado en tus proyectos actuales?

Pablo: Tengo la sensación de que ahí, y con la intensidad en la que trabajaba y el esfuerzo, se han asentado las bases de mi pensamiento visual en muchos sentidos. Siempre que hago cosas relacionadas con el vídeo o el diseño, se nota que de ahí aprendí mucho, antes de llegar a la carrera.

Paola: ¿Tenías algún grupo? ¿Cómo os llamabais?

Pablo: XFT. Fue la primera vez que trabajaba en un grupo de esa manera. Lo que no me gustaba del todo del mundo del graffiti es la historia del ego, pero aprendí mucho. Marcó mi acercamiento a muchas cosas y sigue marcándolo. También tiene que ver con cuestiones de clase social.

Paola: ¿En qué sentido?

Pablo: Este tipo de prácticas se dan en clases populares. Son formas de hacer con pocos medios. Me interesa ver cómo ese lenguaje se va depurando y acaba convirtiéndose en otra cosa.

26' 50"

Paola: Pasamos a la segunda parte. Te explico cómo he construido el mapa: el negro/gris es la primera conversación; la roja, la segunda; y la azul son algunas ideas aisladas del proyecto que presentaste a la Sala d'Art Jove, sobre todo en relación al *statement* y a la situación geográfica por la que has ido pasando. En la primera conversación, que giraba en torno a la noción del Proyecto Artístico, partías de pensar la educación artística en la universidad. En este momento recalcabas una crisis o decepción: esperabas un supuesto espacio para el cambio y te encontrabas con un espacio infantilizante. A raíz de esta crisis, te aproximabas a FAAQ y a Aula Abierta...

Pablo: FAAQ se deriva de Aula Abierta, de gente que conozco dentro de Aula Abierta. Esa crisis está directamente relacionada con Aula Abierta, y FAAQ es una consecuencia *a posteriori*.

Paola: En esta crisis, en esta agrupación con Aula Abierta y luego con FAAQ, empiezas a desarrollar los proyectos artísticos que definen tus prácticas e intereses actuales. De este proyecto artístico, que en tu caso lo he situado en un lugar central y que constituye una forma vehicular para dirigir el trabajo, devienen dos ideas. Por un lado, se genera una praxis artística que define tu práctica; es decir, la manera en la que te relacionas con el arte, y que en un primer momento tiene que ver con un interés hacia la relación arte-arquitectura...

Pablo: Sí, la arquitectura guarda un lugar importante en el principio en mi trabajo.

Paola: Y por otro, si pensamos en sistemas de producción artística, el Proyecto nos conecta con las convocatorias de arte, como el lenguaje a través del cual nos relacionamos con estas.

Pablo: Sí. Las convocatorias moldean lo que escribes. Marcan los tiempos. Son como un sistema regulador o disciplinario.

Paola: Como el catalizador del desarrollo del proyecto. En tu caso, es importante rescatar cómo relacionabas el Proyecto Artístico, la práctica y el sistema, con un arte que definiómos como un arte colaborativo, y que podría tener tres elementos principales: el trabajo colectivo, el arte en acción y la intervención social. A través de estos intereses que definen una posición en el arte y en la sociedad, me hablabas, alejado de la idea de genio, de un artista como un dinamizador de procesos; un artista como un mediador. De este proyecto, y también en relación con el arte colaborativo, con estas metodologías y con todo lo que hemos comentado ahora, nos encontrábamos con una metodología situada entre la IBA y la investigación social. La IBA no deja de ser una investigación con intereses políticos o sociales, pero que utiliza las artes para intervenir, para llevarlas a cabo. En estas metodologías, en la segunda entrevista, hablabas de cómo se había desarrollado tu proyecto. En esto, remarcaste algo que me pareció muy interesante. Cuando te preguntaba qué había de pedagógico en tu proyecto o qué había de artístico en tu proyecto, me hablabas de que huyes de estos límites entre disciplinas y que te sitúas en esta fusión entre el arte y la educación. Como explicabas, “la creación debe ser transformadora y lo que es transformador es pedagógico”. En esta fusión, subrayábamos una vez más lo interdisciplinar y la eliminación de estos límites. También remarcabas que te habías sentido a gusto al haber sido reconocido desde ambas líneas, por esto también de la fusión de estos ámbitos. A partir de esta analogía, creación = transformación, transformación = pedagógico, planteabas cómo cuestiones educativas pueden convertirse en procesos creativos. Más tarde, te preguntaba sobre el papel de las imágenes en tu investigación, como una metodología más.

Pablo: Un apunte: a la hora de trabajar en el proyecto, no solo he utilizado imágenes, sino que también ha habido bastante presencia de texto.

Paola: Me hablabas de la imagen como documento, de la imagen como herramienta de investigación o también de la imagen como memoria histórica.

Pablo: “La imagen como memoria histórica”, lo dejaría en “la imagen como memoria”.

Paola: En el procedimiento, me hablabas de Robert Bresson como referencia, y sus *Técnicas sobre el cinematógrafo*.

Pablo: Sí. En ese momento mencioné este libro por sus aforismos, donde él plantea todo tipo de pensamientos o conclusiones a las que va llegando alrededor de su práctica cinematográfica.

Paola: Volviendo aquí, cuando hablábamos del Proyecto Artístico, y ya pensando en el proyecto *DiálogosElectroFlamencos*, encontramos la relación directa con Taller de Ficció y Santi Barber, de Bulos y Tanguerías. A través de este trabajo, me comentabas que te ayuda a reforzar la simbología del espacio y la mirada externa. Me comentabas que trabajar con Taller de Ficció, Santi Barber y todos los participantes del *workshop*, te ayuda a reforzar este imaginario y también a complementar tu mirada con la mirada del otro.

Pablo: Sí, es importante señalar el papel de los participantes.

Paola: Volviendo aquí, cuando hablábamos de las convocatorias (en cuestión de tiempos, presupuestos o propuestas) nos deteníamos en la Sala d’Art Jove, que es donde está situado este proyecto concreto. Señalabas que es una entidad facilitadora y que te había permitido “hablar en nombre propio”, entre otras cuestiones. También, a través de este proyecto, me decías que has podido entender las realidades sociales del barrio de otra manera y también establecer esta marca de *DiálogosElectroFlamencos*. Sobre la Sala d’Art Jove, además de estas aportaciones, destacabas la importancia del *workshop*, concretamente el de *Documentació* con Valcárcel Medina, por la posibilidad de confrontar miradas y por darse un aprendizaje

colectivo. También hablábamos de las tutorías: yo te preguntaba cómo habían funcionado y tú me comentabas que más a nivel logístico, de gestión o de mediación que de tutorización.

Pablo: En realidad, Elle me dio bastantes pautas, desde recomendarme a gente a comentarme cosas del barrio que ella conocía.

[...]

Pérdida de audio.

Conversación con Oriol Fontdevila

22/05/2015

16:00 h

Ateneu Barcelonès (cafetería), Ciutat Vella, Barcelona

Paola: He pensado esta conversación rescatando algunas preguntas que les he planteado a los artistas de la temporada del 2014, y sobre las que creo que sería interesante conocer tu punto de vista. También traigo otras enfocadas a tu actividad dentro de la Sala como gestor, como *curator*. Siempre remitiéndome a tu actividad y a tu práctica en la Sala, pero también a tu marco teórico general como profesional en el campo de las artes y la cultura. En primer lugar, me gustaría saber qué entiendes tú por Proyecto Artístico (y añadido, "fundamentado").

Oriol: Por "Proyecto" entiendo un modo de organizar el trabajo, que puede ser educativo, artístico... de muchos ámbitos profesionales. Es una metodología de trabajo que, remitiéndome al ensayo de Boltanski y Chiapello de la ciudad y cultura por proyectos, se concibe como un modo cultural de organizar la labor, en este caso la labor artística. Aunque entremos en algo más difícil de definir, como ha sido siempre el arte, nos encontramos con la paradoja de que la cultura por proyectos tiene como uno de sus epígonos, como una de sus metas, la práctica artística, que es uno de sus ejes inspiradores. La práctica artística ha sido un elemento inspirador del funcionamiento líquido de la sociedad, o fluido, y con organizaciones flexibles y precarizadas. El Proyecto Artístico podríamos definirlo como el "primer proyecto", pero a la vez como aquella metodología que acaba encerrando y, a veces, clausurando la potencialidad de lo que podría ser el arte.

Efectivamente, la cultura del Proyecto nos está dando procesos artísticos totalmente predecibles, muy poco experimentales, y más capaces para justificarse en un marco académico o institucional como la Sala d'Art Jove. Y no nos está dando lo que, por mi parte, tendría que hacer el arte: dar lugar a momentos de emergencia y diferencia. No sé hasta qué punto la cultura del proyecto es o se debe a la práctica artística,

o si realmente la ha encerrado y la ha transformado en una cosa movible de un modo muy poco artístico. Creo que nos encontramos en esa bisagra, en esa situación cultural. Tampoco esperaremos a tener contextos totalmente flexibilizados para que la práctica artística pueda ser, todo lo contrario. Pero sí, quizá, la cultura del Proyecto marca un condicionante muy bestia; un corsé a la práctica artística. Y es con lo que esta lidia actualmente.

Fundamentado... Fundamentado es una palabra que utilizas tú.

P: Pensando en inglés, quizá lo entiendes mejor como *based* o *grounded*. Es cuando esta idea que estamos proyectando requiere, o va acompañada, de una fundamentación teórica. Cuando digo "fundamentado" abro una distinción respecto a otros proyectos que no requieren o que no van acompañados de este marco teórico, y que creo que sí diferencia una práctica artística de otra.

O: Más de lo mismo. Cuando un proyecto se tiene que justificar no me sirve. Cuando hace un uso interesante de la teoría, o cruza la teoría, sí. Es consciente de una herencia, o de un *background*, o de una situación compleja y la cruza, y la pone en juego. Entra en diálogo. Con Zygmunt Bauman o con quien quieras, pero entra en diálogo. Cuando hace uso de la teoría para justificarse, es cultura del proyecto pura y dura.

P: Por incidir en esta puntualización que has hecho, entiendo por tanto que le ves también un punto negativo o de coerción. Que limita, que puede llegar a limitar.

O: Los límites no están mal, de entrada. Un Proyecto Artístico normalmente funciona cuando el límite lo transforma en oportunidad. Cuando una amenaza, si quieres, no la rehúye, sino al contrario: sabe darle la vuelta. Entonces es cuando podemos empezar a hablar de creación, o de algo que está jugando a contar una realidad. Por lo tanto, pensar una situación en la que no haya límites para que la práctica artística sea posible es casi una aporía, una cosa sin sentido. Pero el tema de la cultura por proyecto no es que sea un límite. Es que tiene algo de

engaño, de trampa. Es decir, es la herramienta que utilizamos para mover nuestra práctica artística, sin ser conscientes de que aquello ya la está encerrando muchísimo. Por ejemplo, yo trabajo en el ámbito del arte emergente (pero según la definición que te he dado de arte, todo arte debería ser emergente). Normalmente, por lo que ves en convocatorias y premios que se mueven con esta tecnología o herramienta, te encuentras que te dicen que hagas un *dossier* cómodamente desde tu casa, tu despacho; que llegues, por medio del *dossier*, a cerrar los resultados de un proyecto que prácticamente ni siquiera has empezado a desarrollar, que no te han ni seleccionado y que ni has empezado a trabajar en su formalización, ni las colaboraciones, ni has visto el lugar en el que se expondrá, tal vez (y, si lo has visto, no sabes ni con quién expondrás ni qué título tendrá la exposición). Y en este momento, ya estás cerrándolo todo. Si no, no te seleccionan.

Por tanto, creo que esta cultura va en contra de cualquier posibilidad de emergencia. Y aquí es donde tenemos un problema. Y aquí es desde donde tenemos que repensar las convocatorias de arte emergente. Y aquí es donde desde la Sala d'Art Jove creo que se han introducido cosas que parten de cierta revisión de esto. Efectivamente, en un primer punto necesitamos también poder asegurar el tiro de la selección y pedimos un proyecto, pero hay una condición escrita en las bases que dice que, una vez seleccionados, con acuerdo del equipo gestor y del tutorial –o “mediadores” como lo llamamos ahora–, se podrá alterar el proyecto tanto como se quiera. Es decir, podrá ser cualquier otra cosa. Esta es una medida que hemos tomado muy conscientemente frente a esta situación. Los proyectos, en un año de estar en la Sala d'Art Jove, deben poder crecer, desarrollarse, modificarse, cambiarse.

P: Ser conscientes de la mutabilidad del Proyecto y de que no necesariamente cumpla con los criterios que se habían marcado previamente.

O: Es necesaria. Si nuestro indicador es solo “se ha presentado esto y se ha hecho lo mismo”, tienes un proyecto pero no tienes arte, por decirlo muy radicalmente.

12' 10"

P: Y ahora que empiezas a hablar de proyectos situados en la Sala d'Art Jove, y teniendo en cuenta todas las ediciones en las que habéis trabajado desde el 2005 y todas sus multiplicidades y pluralidad, ¿qué prácticas artísticas crees que se están activando? ¿Qué prácticas artísticas crees que se están promoviendo desde la Sala d'Art Jove?

O: De entrada, están basada en la cultura del proyecto. Partimos de este sustrato y lo tomamos desde un punto reflexivo, desde un punto de vista crítico. Vislumbrando lo que es la convocatoria, está hecha partiendo de las fases clásicas de la división de un proyecto: investigación, creación, difusión, interacción con el público... Se van siguiendo unas etapas. “Se fundamentan”, según has dicho tú. Hemos ido poniendo aspectos que tocan la práctica artística actual. Tampoco desde la Sala d'Art Jove nos podemos inventar muchas más cosas. De algún modo, intentamos leer nuestro presente. No podemos hacer una cosa que no sea significativa con los artistas actuales ni para las instituciones actuales. Tiene que serlo.

También –algo que nos interesa a nosotros a nivel particular, no lo vamos a negar– llegamos a cosechar la investigación artística como algo importante de nuestro tiempo. La investigación artística la puedes coger desde un doble rasero: se habla de la investigación artística desde el momento en el que se quiere legitimar el arte como un producto académico, o que tiene validez académica, y que desde la práctica artística o creativa genera un valor a nivel de conocimiento. Pero, a la vez, también es una especie de validación de todo aquello a disciplinar que tiene la práctica artística. La investigación artística se ha teorizado desde estos dos puntos de vista: como amoldarse a lo transdisciplinar, ser una disciplina más; o como ser una a-disciplina total. Desde este doble rasero, jugamos. El giro educativo, también...

El año que empezamos con la Sala d'Art Jove es el 2006. Los textos del giro educativo son del 2007 más o menos, ¿no? Nos ha influido muchísimo en nuestro modo de trabajo. El tema de las publicaciones, los libros de artista,

también. Además, si la Sala d'Art Jove hubiese nacido de nuestra mano en el 2001 o 2000, seguramente habríamos hablado mucho del arte digital, pero nosotros ya veníamos de la crisis del arte digital. Y no solo del arte digital, sino que el arte digital es la última utopía medial del arte. Es decir, nosotros nos encontramos con un aspecto muy central de la Sala d'Art Jove, y del que quizá hemos hablado poco hasta el momento, y que es el hecho de descentralizar la "expo". Para nosotros, la exposición es un medio más, un *media* más del arte, pero no tiene que ser el medio total que lo capitalice todo. Por eso, por un conjunto de razones que tampoco determinábamos nosotros, hemos ido a explorar otros medios, entre los que nos parece interesante el libro de artista o la publicación de artista. Seguramente, si estuviésemos en el 2001, es lo que se hubiese llamado "net.art".

P: Cuando hablamos del libro de artista y hablamos de estas tendencias, entiendo que también hablamos de la documentación del arte.

O: Sí, de una revisión del catálogo, de lo que significa un catálogo. La convocatoria de libros de artista es de las más exitosas; por porcentaje, es donde se presenta un mayor número de proyectos. Esto es un indicador de que tiene sentido mantenerla, cuidarla y conseguir recursos. También, es la más cara, la más compleja. Cuando la empezamos a hacer, también tenía que ver con que nosotros no teníamos Web. Precisamente, por estar donde estamos, conseguir entornos digitales potentes ha sido muy complejo, y aún lo es. Pero hace cuatro o cinco años, o tres quizá, lo teníamos prohibido. No podíamos tener nuestra propia Web. Era un momento de experimentar en papel.

Hubo unos años en los que en la Sala d'Art Jove estábamos trabajando siempre en formato periódico. Y esto no era solo por hacer un *revival* del papel, sino porque no podíamos hacer nada a nivel digital. Por el mínimo precio, buscábamos difundir lo máximo de contenidos, y este formato era el periódico. Fuimos a parar aquí por esto. Ahora los hemos dejado de hacer. Aquí sí que ha habido un gran giro, ya que, desde el 2010, nuestro departamento casi prohíbe publicar papel. Esto también nos ha repercutido mucho.

P: ¿Por cuestiones económicas?

O: Por cuestiones de Bienestar Social y Familia. Bienestar Social, que trata políticas sobre todo sociales o para las comunidades de exclusión social, no publica libros de arte. Probablemente, la Sala d'Art Jove ha crecido demasiado dentro del Departamento de Bienestar para entenderse, y este es un problema estructural que tenemos desde hace tiempo. Desde nuestro departamento, se puede entender que hagamos formación para artistas, profesionalización, pero cuando ponemos el acento en que queremos publicar libros de arte, no entienden que deba ser nuestra prioridad. Por eso, ha habido un atraso de casi más de un año con el libro de *Fuga* debido a autorizaciones. Ahora mismo, podemos publicar los libros de artista porque estamos de *partners* con la Panera. Y todos los libros de artista, los últimos, llevan el sello de la Panera. Esa es la manera. Si no, no podríamos. Amoldamos el equipamiento a las circunstancias.

La convocatoria de la Sala d'Art Jove siempre ha tenido formatos distintos. En la primera, antes de que entrara Txuma, con David Armengol, pusimos la diferencia entre "proyectos de creación" y "proyectos deslocalizados". Poníamos el acento en "deslocalizados" para establecer interacción directa con distintos contextos, más allá del expositivo, de la sala de exposición. Pero esa división también nos permitía que, mientras a los de creación les dábamos unos 300 € (muy poco), a los "deslocalizados" podíamos darles algo más, unos 900 €. El primer año fue uno, luego fueron dos.

Después, el primer cambio grande de la convocatoria fue proponer estas cuatro modalidades. Con estas teníamos la impresión de, por un lado, seguir lo que sería un Proyecto Artístico estándar; pero, por otro, reseguir una institución estándar, con sus departamentos. Nos permitía hacer libros de un modo experimental, hacer educación de un modo experimental y de un modo descentralizado. Nos parecía sugerente esta doble bisagra y esta zona de frontera entre lo que sería un Proyecto Artístico y un proyecto institucional. Más tarde, las tutorías las pasamos a la convocatoria. Este fue otro cambio importante. Y finalmente, lo último que

estamos introduciendo, es el de la red territorial. Los dos últimos años, una vía importante de crecimiento ha sido establecer colaboración con los centros y museos más importantes de Cataluña. Eso ha llevado a que vendiésemos las modalidades especializadas. Por ejemplo, si antes llevábamos "edición", ahora contamos con un centro especializado, que es la Panera. Con el MACBA, compartimos la investigación, que también la investigación artística ha sido uno de los discursos potentes que este ha desarrollando con el Centre de Documentació. Con ACVic, ensayamos los proyectos educativos. Todo esto nos lleva a casar las distintas categorías que teníamos con las especialidades de los centros.

Pero más allá de esto, hemos decidido que las nuevas modalidades se definan en función de las especialidades de otros centros que se han sumado. Por ejemplo, la de arte y natura, que ya desvirtúa esa noción de nuestra convocatoria estructurada por proyectos para darle un punto temático (que también nos interesa), viene dada por Lo Pati. Por otro lado, tenemos el *input* del MNAC con todo el tema del patrimonio. Igualmente, son dos frentes con los que nos interesa problematizar. Volver a la cultura del museo y del patrimonio, que es a lo que nos lleva el MNAC de un modo temático, casa muy bien con el tema de la crítica institucional, de la cultura institucional, tema que ya tratábamos. Y lo de Lo Pati nos permite cierto debate no tanto en torno a un paisaje romántico, sino a la división cultura/natura. Pensamos que incidir ahí puede ser interesante desde nuestro punto de vista. Ahora estamos pendientes de abrir nuevas convocatorias, un par más.

A partir de esto, la institución, a nivel estructural, es muy débil y hay cosas que ya no se entienden desde donde las estamos desarrollando. Llevamos intentando desde hace mucho tiempo, de un modo no-visible, que el Departamento de Cultura entre en nuestro proyecto. Nos da un poco de miedo, también, porque ha tendido a maltratar a sus centros de arte. De eso escribí algo para una publicación del País Vasco, donde decía que haber caído fuera de radar quizá es lo que nos ha dado el éxito. Pero tampoco podemos vivir así. Tenemos que jugarla, siempre. Tenemos que estar. Estuvimos

a punto de conseguir resultados favorables durante la época del CoNCA, pero no fructificó. Además de la gran política, la política oficial, con estas colaboraciones con los centros de arte, fuimos empezando a establecer contacto con los pequeños centros de arte que estaba empezando a poner el Departamento de Cultura. Los estábamos puntuando desde su periferia. Estamos haciendo colaboración con ACVic, Lo Pati, la Panera, que son los centros de la red de centros. Se percataron muy rápido. En una reunión, sacaron el tema y nos preguntaron por qué trabajábamos con estos tres centros y no con todos. Todo esto fue hace nada, un año y medio, y tiene distintas explicaciones.

En las colaboraciones con los centros, empezamos a negociar con Cèlia del Diego, cuando era la directora del Centre d'Art de Tarragona, pero cayó. Y con el Bòlit y el Centre d'Art de Tarragona, tal como estaban, no nos apetecía establecer colaboraciones. Buscábamos establecer contacto con los directores de unos equipos con los que pudiéramos tener un diálogo interesante, también considerando la agenda de la Sala d'Art Jove. El Bòlit, por ejemplo, ha pasado de ser un centro de arte a una sala municipal. Hablando con ellos, descubres que no hay un proyecto firme. Por eso no nos apetecía mucho establecer contacto con el nuevo MAC, anterior Can Xalant, ni con el Centre d'Art de Tarragona.

En esta conversación, les dijimos que no lo habíamos hecho porque habíamos actuado según las especialidades de nuestra convocatoria, y es cierto hasta que entra Lo Pati. Les dijimos que podríamos hacer una consulta y ampliar las colaboraciones con los centros de arte que ellos quisieran, pero a cambio les pedíamos reforzarnos a nivel estructural. Probablemente, este año podamos sacar una convocatoria de colaboración con el Bòlit, y el año que viene con el de Tarragona, dependiendo del nivel presupuestario; el MAC de Mataró está a la espera. Con esta ampliación de red, estamos a punto de firmar un convenio con el Departamento de Cultura para ver cómo se incluye y no solo recibir recursos, sino reconocimiento. A la larga, la Sala d'Art Jove no puede ser un equipamiento de Bienestar Social y Familia. Tiene que ser un equipamiento compartido, por lo menos, con Cultura.

Todo esto ha surgido ha raíz de la pregunta de qué tipo de Proyectos Artísticos... ¡Pues ya ves qué tipo de proyectos artísticos! Todo esto lo podemos resumir en un tipo de prácticas artísticas que intentamos que sean el máximo de libres y el máximo de pertinentes, pero que para llegar a esto tienen que leer a contrapelo toda una cultura institucional. "Máximo de libres" no sé si es la frase adecuada... Que, a partir de todo eso, sean capaces de generar momentos de diferencia. Que a través de todo eso, utilizándolo, lleguen a hacer algo diferente. Pero esto no lo puedes cazar en una definición, que también es la cosa del arte.

¿Y cómo hemos conseguido esto? A través de nuestra interpretación del arte, seguramente. Por la interpretación que nos viene del contexto, por las posibilidades institucionales y por cómo entendemos la forma de proceder de la convocatoria. De todo, entendemos que, en el momento en el que se encuentran los mediadores, los artistas, las circunstancias, es donde se tiene que generar algo, con todo el aparato que necesitamos para llegar ahí. Finalmente, todo aquello no serviría si no fuera para dar unos proyectos que deben tener otra lógica de funcionamiento, o que deben poder releer todo eso de otros modos. Todo este entramado institucional no puede ser un corsé. De hecho, también son proyectos que a nosotros nos ayudan a releer la institución. Muchos cambios que hemos hecho vienen a partir de interpretar esta práctica artística, lo cual queda totalmente reflejado en las convocatorias de la Sala d'Art Jove.

P: De alguna manera, la convocatoria se va definiendo en función de lo que ha pasado, de lo que está pasando.

O: Si asumimos que la práctica artística debe tener una función de emergencia, el primer lugar donde reverbera esto debería ser en suprimir la institución. No estamos con aquello de que la institución artística permite al arte "ser" al margen de los condicionantes del mundo, sino que nosotros ya asumimos que el equipamiento artístico es el primer condicionante. No vamos a caer en la definición de la institución total en la que la institución produce la totalidad del Proyecto y lo condiciona totalmente, pero

hemos descubierto que sí: que es un condicionante, que la institución no es un espacio de libertad. El cubo blanco es una ficción, es un condicionante, pero no por esto vamos a hacer una prisión. Es decir, vamos a hacer un lugar de reverberación y de intercambio indirecto. Por esto debemos aspirar a un arte que pueda introducir una diferencia.

33' 50"

P: Pensando en estos proyectos que van formando parte de la temporada anualmente, como parte del jurado, ¿cuáles son los criterios para la selección de estos proyectos? ¿Tenéis marcados unos estándares?

O: Siempre estamos en los jurados, pero nos repartimos los roles. Seguro que sí tenemos algunos estándares, aunque sea de forma inconsciente. ¿A nivel personal o a nivel de jurado, te refieres?

P: El que consideres más pertinente.

O: Para organizar un jurado intentamos que no se marque tendencia. Se parte de personas que están legitimadas en el campo, pero que, si están representando un modo de hacer, sean modos de hacer distintos de los otros que se encuentran en el jurado. Siempre buscamos a alguien que entienda de educación, de investigación artística, etc. Eso ya nos marca unos perfiles distintos. También intentamos que siempre haya comisarios, artistas... perfiles más híbridos. Los roles profesionales deben ser distintos. Es un mínimo que procuramos cada año; intentamos que no se repita nunca nadie. Todo esto está pensado para entender el jurado como un lugar de discusión. Pero hay unos en los que se discute mucho y otros que se resuelven en dos minutos. Hay un punto impredecible. Ahora es diferente porque pasamos todo en digital. Antes, los jurados eran muy largos porque leíamos juntos los dossieres. Ahora todos vienen con su puntuación ya hecha. Es mucho más fácil.

P: ¿Pero tenéis unos criterios comunes para evaluar estos proyectos? ¿Cómo generáis

esta puntuación?

O: No creo que nadie tenga una metodología preestablecida, sino que se construye en la situación. Los dosieres que recibes te marcan muchas cosas. Hay quien la tecnología del *dossier* la sabe manejar muy bien y quien no. Y eso canta mucho. Hay dosieres con los que casi ves el proyecto, que ya son el proyecto. Hay dosieres que brillan. Te diré más: según cómo está montada la Sala d'Art Jove, es más fácil seleccionar los tres primeros, que los tres últimos. Siempre hay discusión en el momento final. Hasta entonces, el jurado se pone de acuerdo fácilmente, pero luego llega un momento en el que nada les gusta. Todo flojea. Y es cuando empieza a haber más debate. Aquí es donde creo que a veces hemos cometido los peores errores. Hay proyectos que sabes que funcionarán, que están demasiado cerrados, que son impecables y, luego... un gran pinchazo en la práctica.

La tecnología del *dossier* no es infalible. Lleva a cerrar una narrativa muy bien articulada para colársela a un jurado. Y en el momento de los condicionantes, del despacho del artista o el taller, es cuando aquello se escurre. De hecho en el 2014 hubo un caso dramático. Ha habido un proyecto que no se ha hecho, que no ha existido, y era un *dossier* muy bonito, muy jugoso. Los tránsitos que permitíamos entre distintas modalidades ya no los permitiremos porque nos hemos pillado los dedos alguna vez, como en este caso. Pero también porque, ahora mismo, cuando cruzamos educación con edición, ya no estamos cruzando maneras de entender el proyecto o maneras de entender el producto que resulta, sino que estamos cruzando instituciones. En el momento en el que cruzas un proyecto educativo con uno de edición, estamos cruzando ACVíc con la Panera, y ya es demasiado. A veces ha pasado que un proyecto que te seduce sobre la mesa de debate, que es un consenso absoluto entre el jurado, después pincha, no funciona.

P: Cuando hablas de que "un proyecto brilla", ¿qué tiene que tener un proyecto para que brille?

O: Te puedo decir muchos atributos. Que esté argumentado teóricamente... lo típico. Pero hay un punto que es la combinatoria final, que es cómo todo eso se liga, se enlaza de algún modo que no habías pensado antes y te seduce por alguna razón. Es una trampa, también. La trampa del arte. O, como dice Alfred Gell, el arte como trampa. No quiero romantizar hablando del arte, pero en el arte hay un punto final en el que procura escapar de cualquier determinismo. No es que el arte no sea determinado, sino que es un gesto de resistencia deliberado. Y eso es algo que lo define en gran parte. En ese sentido, el arte siempre buscará ser una trampa en tanto que te busca encerrar a ti. Tú lo intentarás encerrar siempre (en la teoría, en una convocatoria, en la institución...), pero, si el arte es eficaz, llegará el momento en el que conseguirá apropiarse de todo eso. Y eso hace que no pueda ser predecible, de algún modo. Yo no puedo predecir en qué trampa caeré mañana.

¿Cómo se manejan las herramientas? Todo es un truco. En un jurado pasan cosas muy interesantes. Es un momento de caja negra. Hubo un año en el que, después de que el jurado hiciera el proceso de selección, organizamos, por solicitud de los tutores, una charla en la que el jurado justificaba por qué se habían seleccionado unos dosieres y otros no. Pero no vino nadie, o casi nadie, de los no escogidos. No salió nada demasiado interesante y el jurado se mojó muy poco. Los más hábiles consiguieron "enjobernar", hacer la pelota a los seleccionados, pero nadie hizo un análisis más concienzudo. Hubo un año, con Mery Cuesta, en el que se registraban jurados y se retransmitían en directo. Era bueno, estaba muy bien, pero el jurado se convertía en espectáculo.

Pienso que la *performance* del jurado te lleva a que pasen cosas muy curiosas, como que a veces te encuentras defendiendo aquello que nunca habrías defendido y viceversa. A veces, el *dossier* te engaña. Hay esa bisagra en la que piensas hasta dónde es cincel y hasta dónde es escultura. Hasta qué punto te están permitiendo moldear un proyecto o si ya es un proyecto artístico. De hecho, creo que funcionan mejor los proyectos narrativos. Aquellos en los que su narración se articula en función del proyecto; los que no son una ficha técnica. Esta es

una tensión muy evidente que cruza el *dossier*. Después está hasta qué punto el jurado es de proyectos o de dossieres. Hasta qué punto estamos vislumbrando lo que un proyecto puede y hasta qué punto nos estamos dejando seducir por una fiesta de narraciones. Esa es otra tensión muy bestia. Claro que cuenta quién se expresa mejor y quién se expresa peor. Y a veces no es que sea mejor artista quien se ha explicado mejor. Se han producido momentos muy bestias de apuestas a dossieres que eran un desastre y han salido proyectos muy buenos. No es una técnica infalible. En una convocatoria aprendes a hacer paréntesis a tus preferencias. Es necesario para que la convocatoria fluya, para que el jurado fluya. No te puedes remitir a un interés personal y te tienes que dejar llevar por aquella seducción.

52' 39''

P: Teniendo en cuenta el papel que la mediación está adquiriendo en la Sala d'Art Jove me gustaría saber cómo concebís esta mediación; qué dinámicas lleváis a cabo para que se genere la mediación que vosotros proponéis, de la manera en la que vosotros la proponéis.

O: Hay dos grandes grupos de significado en relación a la mediación: uno sería el reformista y otro el que te viene de la cultura de la emergencia. En la cultura reformista, se entiende al mediador como alguien que soluciona conflictos. Es una figura neutra, neutral, ajena al contexto, como se ha entendido tradicionalmente. La otra viene de la revisión del binomio creación/mediación, como lo impulsa Deleuze o Bruno Latour, y que viene más del mundo de la performatividad y de pensar que, al juntar cosas, se producen momentos de emergencia y de diferencia. Ese "juntar cosas" nunca es un acto neutral ni de lo que te puedas mantener ajeno. Más allá de esto, la mediación llega a la Sala d'Art Jove como una revisión del término de tutoría. Y la tutoría, en su momento, llegaba de la revisión del concepto de comisariado. Hay un momento en el que rehuimos hablar de comisariado porque la cultura del comisariado, en este contexto, es sobre todo la del comisario/autor. En aquel momento, no nos lo podíamos

permitir. Ahora, el concepto de comisariado está más relacionado con otras cosas y también hay comisarios en nuestro contexto que trabajan en colectivo. En los últimos diez años, la cultura del comisariado ha cambiado, pero en el 2006 tener un comisario en la Sala d'Art Jove era para que viniese a hacer su proyecto. Y no. Nosotros le dábamos unos proyectos escogidos por convocatoria y tenía que darles lo mejor que supiese. Tenía que hacer un acompañamiento, un asesoramiento, una supervisión. Una cosa que de entrada siempre pedíamos a los tutores era que la reflexividad sobre la exposición se hiciera de manera compartida. Que el comisario no fuera quien resuelve todos los problemas y las controversias, sino que el título se escogiera en grupo, se consensuara el discurso de la exposición, etc. Esta es una manera de hacer consciente al artista de la complejidad de la mediación. Sobre "tutoría", nunca nos ha gustado ese epíteto. Es decir, nos gusta por lo que nos aproximaba al campo académico, si quieres, y que supone realzar más la práctica artística como productora de conocimiento. Pero, a la vez, si queríamos huir del reformismo, estábamos hablando de tutores, de muletas, casi. Ahora, la figura de la tutoría la hemos sustituido por la de la mediación, pero sin introducir ningún cambio. Bueno, sí hemos introducido un cambio.

En los últimos años, la convocatoria se nos ha desordenado un poco. Introducir los centros de arte no nos ha llevado a tener un entendimiento estructural de la cultura del proyecto, sino a un entendimiento también temático. Cuando se nos desordena la convocatoria, decimos: "Hagamos un cuadro, una división muy clara". Pensamos en un cuadro de doble entrada, estableciendo una diferencia entre "creación" y "mediación". Y una diferencia entre "proyectos en residencia" y "proyectos en colaboración". La "mediación en residencia" eran los antiguos tutores. La "mediación en colaboración" eran los proyectos educativos. Queríamos sumar el "comisariado", pero no lo hemos logrado. Sobre esto, parecía que el MNAC nos pagaría una convocatoria de comisariado, pero no pudo ser. Para "creación en residencia" mantuvimos los proyectos de producción, y en "creación en colaboración" estarían "edición", "investigación",

“intervención en el paisaje” e “intervención en el patrimonio”. Intentamos poner orden y es como la convocatoria está estructurada ahora. Entendemos que “mediación” es tanto educación como comisariado. La mediación definiría el proceso o el discurso que enlaza la práctica artística con la sociedad. Hay toda una red de agentes y discursos que trabajan para esa intersección. La experimentación en esa intersección es lo que entendemos como la mediación. Sé que podría ser más preciso conceptualmente, pero ahí estamos. Más fundamentado. No paramos de fundamentar.

P: “Fundamentar” es un atributo que se da por hecho, y a veces se olvida que hay otros mundos en los que no se fundamentan tanto las cosas. Creo que es importante recalcar que en este sí porque marca una diferencia importante. De hecho, mi aproximación a estos temas vienen de mi dificultad para fundamentar mi práctica. Cuando salgo de Bellas Artes me encuentro con el chasco de que no sé hacer un *dossier*, de que no sé seducir al jurado, de que no sé hacer que una propuesta “brille” previamente a ejecutarla porque me he formado más en la práctica del taller, en la producción, y no en la idea. Por eso mi insistencia en no dejar de lado este término, que a mí me ha creado estos problemas.

O: Claro, todos los que vienen de la tradición conceptual tienen ventaja. Por eso tenemos el deber de afrontar la cultura del *dossier* de un modo crítico. Más allá de lo que pase, no podemos dejar que el *dossier* se coma toda la convocatoria. Aunque efectivamente ha habido cierta hegemonía de las prácticas conceptuales en Cataluña, sobre todo.

1h 2' 13"

P: Sobre esta manera de entender la mediación, ¿qué dirías sobre las dinámicas para activarla? Si tuvieras que hablar de las metodologías que se activan en la Sala d'Art Jove que favorecen esta mediación, esta reflexividad, ¿cómo lo harías?

O: Ponemos unos condicionantes. Algunas cosas que deciden ellos, tienden a uniformizarse. Últimamente, nos hemos encontrado con mediadores que han querido trabajar en colaboración. Eso a veces nos ha resultado problemático. Pensamos que esa negociación les lleva demasiado tiempo y, a veces, les lleva a desatender la práctica artística, a los artistas. Ahora, los mediadores tienen tanto trabajo que todo lo demás queda en segundo término. Queríamos que, siendo por convocatoria, tendiera a ser más horizontal y más colaborativo, pero a veces reestableces unas jerarquías que no te acaban de gustar. Eso también estamos intentando solucionarlo de cara al futuro.

Cada año, el equipo ha funcionado de distinto modo. A los tres mediadores les pedimos que programen, que supervisen los proyectos y que realicen actividades de formación más internamente para los artistas. Desde la experiencia del año pasado, en *Pica i Fuig!*, una de las cosas que más nos gustó de la mediación fueron los talleres. Y hemos pedido a los nuevos tutores que hagamos talleres porque funcionan muy bien. De cara al año que viene, estamos buscando recursos para poder organizarlos en una dimensión mayor. Creemos que en la Sala d'Art Jove tiene sentido producir proyectos artísticos, evidentemente, pero si entendemos nuestro programa como un programa de formación post-académico, extra-académico o informal, creemos que también tienen mucho sentido. Es importante hacer esta formación. Han caído el PEI del MACBA o A-Desk, pero no por esto nosotros haremos un programa de estudios. De hecho, no será un programa de estudios articulado, pero sí hay una expectativa de crear entornos de encuentro, de formación, de traer gente de otros contextos. Las situaciones que se generan son importantes. Es un diálogo. También, que se hagan más o menos exposiciones, es algo que deciden ellos. Por ejemplo, el año que hicimos la de la Tàpies, las tutoras nos lo dijeron muy unidireccionalmente, y nosotros no estábamos muy conformes. No era una idea que nos gustara. Aun así, la aplicamos.

En el año de *Pica i Fuig!* sí hubo un estímulo por nuestra parte para experimentar aquello. Quizá lo forzamos un poco, pero nos mantu-

vimos muy firmes con la idea de experimentarlo. Estamos envejeciendo, estamos arrastrando mucha experiencia y sabemos que unas cosas funcionan más, otras menos, otras son una repetición y otras innovación. Al final, Txuma y yo también hacemos de archivo y no somos neutros, ni lo pretendemos.

1h 8'

P: A nivel de expectativas, de evaluación, de análisis crítico de lo que ha pasado, ¿cómo dirías que ha funcionado la temporada *Pica i Fuig!*? ¿Dónde crees que os está llevando de cara a futuras temporadas?

O: *Pica i Fuig!* fue un experimento muy necesario, muy bueno. Pero soy crítico hacia determinadas cosas, sobre todo en cuestión de formatos. Un formato como tal no estimularía repetirlo (aunque el equipo de este año está ensayando un formato mixto, de hacer una exposición en sala pero también diseminar actividades). Seguramente, por el trabajo en red que estamos haciendo, el trabajo diseminado es inevitable, pero diluirnos hasta el extremo de *Pica i Fuig!* sería peligroso, a la larga. También es peligroso ese trabajo en red intensivo, con otros equipamientos, sin procurar unas buenas señas de identidad o una marca. Es decir, por no tener, la Sala d'Art Jove no tiene ni logotipo. No tenemos esa identidad, ni autonomía estructural, ni nada. El trabajo en red intensivo ha sido un modo interesante de proceder, pero a la vez no dejaremos de reclamar lo estructural, y recurrir a nivel político, y exigir algo para el equipamiento o para la estructura del equipamiento. No son solo recursos, sino poder hablar de la Sala d'Art Jove como un equipamiento. Es necesario porque, si no, ocurren accidentes. Por ejemplo, en la difusión de *Los Rechazados*, por parte de la Panera, en la invitación no pusieron el logotipo ni nada de la Sala d'Art Jove. Nuestra idea es diseminarnos, pero nos obligarán a ser más papistas que el Papa, y reclamar el logo a doquier.

En relación a *Pica i Fuig!*, a la programación en sí, observamos que nos llevó a una cosa que siempre habíamos procurado que no pasase: nos llevó a hacer exposiciones individuales (sin

ser exposiciones nada de lo que hicimos); nos llevó a hacer propuestas demasiado particulares, excepto lo de la Suñol o en la presentación de dos actos. Nos llevó a actos demasiado puntuales y a caer en la red de contactos que ya tenía hecha el artista en cuestión. Cuando hacemos una exposición de cuatro artistas jóvenes, es difícil que no funcione en el sentido de audiencia artística. Son perfiles profesionales poco construidos aún, en el campo del arte en su mayoría, y por lo tanto va bien que uno repercuta sobre el otro. Es muy peligroso cuando dejas a uno solo con "su movida" porque puede que perdamos la red con el mundo artístico. Yo creo que el año pasado hubo una gran parte del mundo artístico que no nos siguió. Y a mí me está bien, en particular, pero para la Sala d'Art Jove podría ser pernicioso, el no tener público galerístico o que este sea demasiado urbano. Es decir, intervenir demasiado en unos contextos sin tener uno propio. Para generar valor artístico necesitamos una plataforma propia.

P: Y el encuentro con Madrid fue un choque también, ¿no?

O: No valoro el encuentro con Madrid dentro de *Pica i Fuig!* Fue muy necesario de hacer. Una institución y unos artistas con modos de hacer muy distintos, probablemente más la institución que los artistas... En *Ídem*, creo que no llevamos nada bien el tema de los debates. Que estuvieran diseñados tan *a priori*, sin conocernos las instituciones, hizo que los temas de debate... En general, en una mesa de debate es muy difícil que salgan cosas. Pero el debate fue soporífero. Y fue culpa nuestra, seguramente. En Madrid fue peor aún. Pero al final discutimos algunas ideas.

1h 14' 38''

P: Por incidir en la idea del marco emergente de la Sala d'Art Jove como un lugar en el que se constituyen profesionales en el campo de las artes, ¿de qué manera se están constituyendo estos profesionales? ¿Cómo se están definiendo estos profesionales en el marco de la Sala d'Art Jove, que es diferente de otros posibles?

●: Nosotros, a veces con más acierto y otras con menos, intentamos plantear ejercicios sobre todo en homenaje a la mediación. No estás ahí con tu “cuadrito” y lo llevas a la Sala el día del montaje, sino que compartimos mucho más el proceso con ellos. El seguimiento que hacemos no es solo de supervisión de los proyectos, que también, sino de compartir las dudas, las circunstancias de la mediación. Pensamos que, a nivel de aprendizaje, esto es significativo, pero a nivel de profesionalización también. El artista no está en una burbuja con su cosa: tiene que aprender a dialogar con las circunstancias del mundo y es a partir de ahí cuando se puede llegar a producir algo diferente. Más allá de esto, a nivel pragmático de supervivencia, pensamos que requiere introducirse en la mediación, introducirse en la educación, poder organizar actividades para los públicos, para públicos distintos... Nosotros entendemos que un artista profesional no es solo el que vive de su propia obra, sino que precisamente puede, si quiere, implicarse en otros muchos aspectos de la cultura artística. Tiene esta oportunidad. Es necesario que su función tienda hacia un ecosistema artístico de un modo más complejo y no solo a la producción de objetos. Más allá de que el objeto ya produce relaciones, puede incidir de un modo más activo en eso; puede incidir de otro modo en la interacción con el público, en escuelas, en productores de otro nivel, en el *management*, en el comisariado... Procuramos promover ese tipo de intercambios. Pensamos que es una buena herramienta, incluso si solo quiere producir objetos.



UNIVERSITAT DE
BARCELONA