

Como si el fin fuese conversar. Tensiones entre los imaginarios artísticos y los universitarios

As if the purpose were to talk. Tensions between artistic and university imaginaries



José Enrique Mateo León

Universidad Complutense de Madrid

Facultad de Bellas Artes

Madrid, España

jemateo@ucm.es

 <https://orcid.org/0000-0003-3725-535X>

Recibido: 01/03/2024 - Aceptado: 11/06/2024



<https://doi.org/10.55443/artilugio.n10.2024.46275>



<https://id.caicyt.gov.ar/ark:/s2408462x/yv5fmxagq>

Resumen

En distintas ocasiones, las enseñanzas artísticas universitarias se han visto envueltas en debates sobre sus propios modelos. En este sentido, se discuten los objetivos, las metodologías y los sistemas de evaluación con el fin de elaborar diferentes planificaciones y programas. Para conversar sobre estos asuntos, en septiembre de 2023, en las *XXVI Jornadas de Investigación en Artes* del Centro de Producción e Investigación en Artes (CePIA), de la Facultad de Artes de la Universidad Nacional de Córdoba (Argentina), tuvo lugar una mesa redonda o conversatorio público bajo el título “Tensiones entre los imaginarios artísticos y los educativos en el contexto universitario”. En este contexto de intercambio de experiencias docentes e investigadoras, compartí

Palabras clave

universidad, arte,
conversación, virtualidad



algunas apreciaciones situadas en la Facultad de Bellas Artes de la Universidad Complutense de Madrid. En este texto se agrupan, en tres apartados, las notas expuestas en aquel encuentro: 1) los encargos universitarios en la modernidad europea y algunas consideraciones actuales; 2) las denominaciones y las funciones de las personas que participan en el proceso de enseñanza y aprendizaje en un contexto de aparente despersonalización; y 3) la tarea de abrir espacios para la conversación.

Abstract

On different occasions, university art education has been involved in debates about its own models. In this regard, the aims, methodologies and evaluation systems are discussed, resulting in the development of different plans and programs. To address these matters, in September 2023, at the XXVI Jornadas de Investigación en Artes at the Centro de Producción e Investigación en Artes (CePIA), of the Facultad de Artes of the Universidad Nacional of Córdoba (Argentina), a round table or conversation was held under the title “Tensions between artistic and educational imaginaries in the university context.” In this context of exchanging of teaching and research experiences, I shared some insights based located in the Facultad of Bellas Artes of the Universidad Complutense of Madrid. This text groups the notes presented at that meeting into three sections: 1) university assignments in European modernity and some current considerations; 2) the names and roles of the people who participate in the teaching and learning process in a context of apparent depersonalization; and 3) the task of opening spaces for conversation.

Key words

*university, art,
conversation, virtuality*

Durante noches enteras nos maravillaba y nos hacía reír, y todos los temas de conversación le eran familiares.

Juan José Saer, 2023, p. 142

CONTEXTO

En los primeros días de septiembre de 2023 fui invitado a participar en las XXVI *Jornadas de Investigación en Artes* en el Centro de Producción e Investigación en Artes (CePIA), de la Facultad de Artes de la Universidad Nacional de Córdoba (Argentina). El formato consistió en una mesa redonda o conversatorio público junto a las profesoras Carolina Senmartin y Cecilia Irazusta que titulamos: “Tensiones entre los imaginarios artísticos y los educativos en el contexto universitario”.

Al comienzo me pareció oportuno exponer tres consideraciones. La primera aludía a que las argumentaciones que iba a compartir no aspiraban a ser totalizadoras de ninguna situación, sino más bien a poner en común algunas notas sobre el contexto donde están insertadas mis tareas como profesor e investigador de práctica artística en la Universidad Complutense de Madrid. La segunda consideración supuso partir de que parece que ciertas palabras con las que nombrábamos nuestro entorno y formas en las que nos relacionábamos dentro de él ya no significan lo que aprendimos que significaban. Y la tercera consideración iba dirigida a las continuas, dife-

rentes y simultáneas crisis con las que vivimos para reconocer que este estado aparentemente crónico afecta también a la comprensión de los ámbitos universitarios y artísticos, y a su entrecruzamiento.

Durante la conversación se fueron sumando estudiantado y profesorado asistente, conformándose así un feraz intercambio de argumentos y experiencias de amplio espectro que iban desde enunciaciones coincidentes a contrapuestas. Ahora, mediante la formalización en palabras escritas y con las limitaciones que conllevan las apreciaciones individuales, compartiré algunas notas expuestas en aquel encuentro agrupadas en tres apartados: primero, un breve apunte sobre los relatos que formaron parte de los encargos universitarios en la modernidad europea y algunas consideraciones actuales; segundo, un acercamiento y puesta en crisis de las denominaciones y las funciones de las personas que participan en el proceso de enseñanza y aprendizaje en un contexto de aparente despersonalización; y tercero, algunas observaciones sobre la tarea de abrir espacios para la conversación compleja y culturalmente condicionada.

LOS ENCARGOS

En el segundo número de la revista de ensayo, teoría y crítica de la cultura visual y del arte contemporáneo, *Estudios visuales*, apareció un artículo del filósofo y profesor universitario de Estética y Teoría del Arte, José Luis Brea (2004), titulado “La universidad del conocimiento y las

nuevas humanidades”, donde se preguntaba acerca de lo que queda de los relatos que impulsaron el surgimiento de la noción moderna de la institución universitaria. Como el autor argumentaba, esta idea está vinculada históricamente a dos programas: por un lado, al periodo de la Segunda República francesa cuando el cometido de la universidad está bajo el relato de la educación para la emancipación de la ciudadanía mediante el avance científico, es decir, la transferencia universitaria debía servir al sujeto colectivo. Por otro lado, el segundo programa se encuentra contextualizado en la Universidad de Berlín, fundada en la primera década del siglo XIX, donde “la legitimación no le viene ya al saber de su exterior, sino de la espontaneidad de su propia dialéctica. El saber ya no es un instrumento al servicio de la emancipación de los pueblos, sino que constituye un sistema autónomo” (p. 136). En resumen, en el primer programa la universidad recibe el encargo de ser un instrumento para el progreso social y, en el segundo caso, la misión universitaria se configura en su propio y autónomo avance de los conocimientos.

Misión, encargo, cometido, encomienda son palabras que siempre aparecen al tratar el papel de la universidad. Se podrían poner muchos ejemplos de cómo esta idea del compromiso se ha trenzado con los programas señalados anteriormente. Por ejemplo, en los años treinta del siglo pasado, Ortega y Gasset (2007) publicó en el periódico *El Sol* una serie de siete entregas que tituló explícitamente: *La misión de la universidad*. Entre otros asuntos, abordaba “lo que la Univer-

sidad debe ser «primero»” (p. 118), y “lo que la universidad tiene que ser «además»” (p. 137). En el primer artículo señalaba que la función de la universidad “es la enseñanza de las grandes disciplinas culturales” –Física, Biología, Historia, Sociología y Filosofía– (p. 118). En el artículo dedicado a lo “además”, afirma que “la universidad debe ser, antes que Universidad, ciencia” y, en el siguiente párrafo, suma otro ‘además’: “la universidad tiene que estar también abierta a la plena actualidad; más aún, tiene que estar en medio de ella, sumergida en ella” (p. 140). La misión estaría en un cruce entre las ‘cosas de lo primero’ y las ‘cosas de lo además’, entre el desarrollo de las disciplinas y su transferencia a la sociedad.

Parece que los dos programas y su entrecruzamiento se han ido volviendo cada vez más problemáticos. Brea señala el fracaso de los viejos relatos y la aparición de una nueva situación donde “la imagen del saber ya no puede estar cerca de la metáfora unificada en la idea de sistema (...) ni por lo tanto cabe pensar en una articulación concéntrica ni de los saberes ni de su institución (...)” (p. 148). Este artículo se publicó en 2004, lo que quiere decir que a principios del siglo XXI se hacían imprescindibles los análisis sobre cómo las nuevas condiciones tecnológicas, los procesos globales, los estudios poscoloniales, de género, en definitiva las alteraciones producidas en todos los ámbitos de la vida, habían modificado los modos de generación y circulación del conocimiento.

El autor abordaba un posible programa “de la excelencia” para una “universidad del disenti- miento” (p. 144), definido mediante la sugerencia de que “la lógica de la investigación científica se desarrollará como búsqueda de inestabilidades y la producción del conocimiento disruptivo, a partir de la especulación efectiva en torno a hipó- tesis menos probables y disensualistas” (p. 147). Concluye con cinco consideraciones para este modelo que llama “del *disentimiento excelente*” (p. 147). En resumen serían: 1) Sospechar de lo universal y sumarse a lo intertextual; 2) Asumir que la producción cultural no es neutra; 3) Definir las formaciones culturales como ámbito donde se articulan las interpretaciones donde nos identi- ficamos y nos ‘sujetamos’; 4) Reconocer que el ejerciciodisciplinar antepone unos intereses sobre otros, abrirse a las interferencias de lo trans, de lo inter y de lo indisciplinar; 5) Crear espacios para la multiplicidad de voces y, por lo tanto, promover la tensión y el careo de los diversos argumentos que den acceso a las reflexividades complejas (pp. 150-153).

SEÑALAR Y ATRAPAR

En las sociedades contemporáneas es habi- tual subrayar la dificultad de delimitar, más allá de planificaciones institucionalizadas, el especí- fico campo donde se dan las acciones de enseñar y aprender. El término *enseñar* tiene su origen en el término latino *insignare*, que quiere decir

señalar, indicar una señal. Es decir, la persona que enseña es la que señala, la que apunta a un *signum*, un signo, un seguimiento. Por otra parte, la palabra *aprender* está emparentada con *hendere*, que viene a significar *atrapar, agarrar*. Por lo tanto, adoptar el papel de la persona que aprende conlleva comportarse como una especie de agarrante. Resulta interesante que la palabra *agarrante* es sinónima de *alguacil*, que es la per- sona que cuida algo (los sembrados, los enseres de la caza, los campos, los carros). También *es- tudiante* o *estudio* se vinculan con *cuidar*, porque estas palabras provienen de *studium*, que sig- nifica *aplicación* o *cuidado*. En este sentido, se suelen usar categorías positivas como *aplicado* o *cuidadoso* a una persona con actitud estudiantil. Al fin y al cabo, la primera acepción de la pa- labra *cuidado* es *solicitar atención para hacer bien algo*. Bruscamente, la escena dibujada entre enseñar y aprender deriva en el encuentro entre personas con aparentes roles definidos: aquellas que señalan por dónde seguir y aquellas otras que, poniendo atención en hacerlo bien, agarran o toman los caminos indicados por las primeras.

Esta operación de ‘seguir las indicaciones’ aplicada a la enseñanza en artes nos devuelve algunas de las estaciones temporales que el profesor de educación artística Arthur D. Efland (2002) describe en *Una historia de la educa- ción artística*. Gran parte del relato, que el autor transita cronológicamente, conforma una trenza entre dos posiciones que tuvieron momentos de consolidación y también de crisis. La primera po- sición estaría centrada en las maneras de hacer

y en las hechuras resultantes. La estrategia era poner el foco en las estructuras, la composición y el orden. En estos contextos se transmitían cuáles eran o debían ser los formatos y los métodos de lo artístico. Por ejemplo, en el ámbito de la elaboración de imágenes ‘materiales’ se encuentran estudios de la línea, de la mancha, del volumen, de figuras geométricas para encajar el cuerpo humano, de sistemas para identificar las proporciones, de formas de imitación de la luz y de la sombra mediante un juego de colores simultáneos, etc. En este caso, se puede decir que claramente unas personas señalan cómo proceder y otras agarran, siguen paso a paso los procedimientos. La segunda posición son aquellos planteamientos que ponen la atención en cómo desvincular la enseñanza del arte de las limitaciones que tiene la pedagogía. Así, aparecieron en la escena de la educación artística, expresiones como “movimiento de autoexpresión creativa”, “ideología expresiva”, “la idea de la expresión personal” o “la idea de libertad” (p. 283). Bajo parámetros vinculados a las teorías freudianas, y citando a Margaret Naumburg (precursora de la Escuela Walden), se trataba de incentivar “formas de canalizar (...) hacia un trabajo constructivo y creativo” (p. 285). De alguna forma, la tendencia a ‘canalizar’ también puede ser entendida como una forma de dirigir, señalar o indicar.

Esta propensión por diferenciar entre señalar y atrapar está en el centro de ciertas interpretaciones de la tarea docente. En el libro *Cartas a un joven profesor*, Philippe Meirieu (2013) titula uno de los capítulos como “Enseñamos para que

los demás vivan la alegría de nuestros propios descubrimientos” (p. 31). Aunque el apartado trata de cómo recordamos la labor de nuestros/as antiguos/as docentes, con esta frase parece formularse una situación donde alguien está alegre por ‘su’ saber y ofrece a otras personas que sientan la misma felicidad tras recibirlo. Se trata de una escena donde la alegría y la explicación de un descubrimiento se comparten, pero solo unas personas son identificadas como descubridoras, enseñantes y explicadoras. Las personas que aprenden también descubren, pero en un segundo momento y tras reconocer jerárquicamente la posición de las primeras. Por ejemplo, cuando aquello ‘a descubrir’ está en un libro y este es explicado oralmente por una persona que ya lo ha leído a otra que se dispone a leerlo, estaríamos, en palabras de Jacques Rancière (2003), ante el “orden explicador” (p. 12). Quizás, otras opciones podrían haber sido ‘enseñamos por la alegría de descubrir’ o ‘descubrimos y nos alegramos conjuntamente’.

Pero francamente, ¿podría este sencillo esquema, con base en señalar-atrapar, aproximarnos a una visión del ámbito de la enseñanza actual y concretamente de la enseñanza universitaria en arte? Más allá de ciertos imaginarios de la modernidad con los que se han interpretado y, en ocasiones, se siguen interpretando estos procesos, responder afirmativamente a esta pregunta resulta difícil de sostener.

¿Quiénes son hoy en día los/as que descubren, indican, señalan o enseñan? Bajo el argumento de la despersonalización del ‘sujeto que

sabe' en las sociedades hiperconectadas, la labor docente tiene el rostro desenfocado.. La planicie electrónica de datos en todas las direcciones en la que vivimos parece trastocar, más allá de estructuras burocráticas, el reconocimiento de los roles de profesorado y alumnado. Estos parecen presentarse ilimitadamente intercambiables. La figura del sujeto que ostenta el saber parece haberse atomizado, deslocalizándose en millones de *bits* que se distribuyen y 'dan cuerpo' a los entornos digitales donde se accede a, o se 'agarran', informaciones, conocimientos comprimidos o estudios de todo tipo. Solemos desconocer quién enseña o señala y desde qué contexto lo hace y, al mismo tiempo, parece difícil encontrar a quien no pretende señalar algo.

Fácilmente y con un mínimo gesto podemos acceder a aulas virtuales, a aplicaciones gratuitas para hacer casi cualquier cosa, a aprendizajes personificados, a plataformas de aprendizaje en línea, a bibliotecas virtuales y a repositorios. Asistimos a la proliferación de manuales, instrucciones de uso, video manuales de cómo hacer esto o aquello, tutoriales descargables, ejemplos aplicables, orientaciones para elaborar por fases, técnicas, usos en abierto, métodos paso a paso de cualquier proceso, diagramas animados que explican cuestiones muy específicas, etc. Así, vivimos rodeados de una gran cantidad de materiales visuales, textuales y audiovisuales que muestran, enseñan y explican todo tipo de procedimientos. La mercantilización de las nuevas formas de comunicación y de circulación de la información parece haber hecho desaparecer a

las personas y, en su lugar, ha colocado índices vinculados al tráfico web, a la audiencia y a la atención como criterios para la monetización. Un sistema que se presenta bajo un formato pulcro, con propensiones a la completitud, cierto, sin conjeturas, sin fallos y sin atisbo de ningún traspié.

La recuperación de los cuerpos para los procesos educativos en tiempos "del rendimiento" (Han, 2015) está siendo tomada en consideración desde distintos frentes. Por traer un caso, Massimo Recalcati (2016) desde planteamientos psicoanalíticos alude a la cuestión del "tropiezo del maestro" en su libro *La hora de clase. Por una erótica de la enseñanza*. La escena es la siguiente: un/a profesor/a entra en la clase y se trastabilla delante de todo el grupo que espera dentro del aula. Seguidamente se pregunta: ¿qué debe hacer después?, ¿indiferencia?, ¿bromear?, ¿ocultar el rubor?, ¿o quizás aprovechar la contingencia para 'señalar' que su posición no está libre de dudas, vulnerabilidades e inseguridades? (p. 135). Desde estas posiciones se considera problemática la desaparición de los cuerpos en los procesos de enseñanza y aprendizaje mediados únicamente por la tecnología. Según argumenta el autor, la dinámica formativa debe balancearse entre la aplicabilidad de los conocimientos y la apertura a la sensualidad "del mundo a través del lenguaje, del deseo de conocimiento, del viaje, de la aventura, de ir mar adentro, lejos, a descubrir otros mundos, hacia lo inédito y aún desconocido" (p. 138).

Sobra decir que, al aventurarnos o al ponernos en peligro, los parámetros epistemológicos

forman parte del lenguaje que usamos y compartimos, del deseo que nos mueve, de la curiosidad y su penumbra e, incluso, del manejo de los miedos cuando nos alejamos de tierra firme. En este sentido, en el *Manifiesto onlife. El ser humano en la era de la hiperconexión* (Floridi, 2015), se señalan los desvanecimientos de ciertos límites que las tecnologías han provocado, por ejemplo, la distinción entre lo real y lo virtual o las relaciones entre los seres humanos y las máquinas. Se podría decir que, más allá del alcance y el desarrollo de los dispositivos electrónicos, al emprender cualquier aprendizaje, investigación, intento de conocer o búsqueda de la legibilidad de lo extraño, vamos equipados con las condiciones propias del momento que nos ha tocado vivir, que nos permiten hacer comprensible y nombrar aquello con lo que nos topamos. Si tenemos en cuenta esto, podemos decir que los tropiezos ahora se interpretan bajo las condiciones de lo matero-virtual.

En definitiva, parece que los actuales procesos de despersonalización, circulación, deslocalización de información, datos, ideas, gestos, imágenes, explicaciones, indicaciones, componentes imaginarios, etc., están influyendo en las formas que tenemos de pensar las articulaciones de lo artístico desde la universidad que, junto a las implicaciones de otros ámbitos, deben responder a los asuntos problemáticos de nuestro tiempo. De momento, a comienzos de este siglo ya se señalaba que el incipiente proceso de descentralización por el que parecía pasar la uni-

versidad tendía a “devenir *pluriversidad*” (Brea, 2004, p. 143).

CONVERSAR

En su etimología, el verbo *conversar* se forma de *cum*, que quiere decir *en compañía de*, y *versare* que significa *virar, voltear, girar*. Así podemos decir que *conversar* es *dar vueltas en compañía*. En una conversación no resulta pertinente saber quién señala y quién atrapa, porque estos roles resultan permanentemente intercambiados en un baile empático de escucha y enunciación.

Al conversar, las palabras son encontradas por la acción conjunta y cada argumento abre múltiples direcciones. De esta forma, se va configurando un ejercicio contextual que se produce mediante una compleja combinación de elementos lingüísticos, psicológicos, gestuales, sociales, comunicativos y espaciales, entre otros. Las diferentes miradas, los enfoques y los argumentos van construyendo el propio sentido de los términos que se usan. Así, la travesía conversacional consiste en balancear y tensionar la multiplicidad de voces y de hablas para negociar, eventualmente, las desavenencias y los acuerdos. La filósofa y profesora Marina Garcés (2016) escribe que “hablar es interrumpir el ruido y encontrar aquella palabra que realmente necesitamos decirnos, aquel sentido que ilumina de otra forma lo que estamos viviendo” (p. 16).

Desde posiciones interseccionales, la escritora y activista bell hooks (2022), en su libro *Enseñar pensamiento crítico*, propone la conversación como una forma de entrar desde el ámbito de la enseñanza en el amplio espacio de lo posible. En este sentido, la autora escribe:

Al aprender y conversar juntos, rompemos con la noción de que la experiencia del aprendizaje es algo privado, individualista y competitivo. Al favorecer y fomentar el diálogo, nos comprometemos mutuamente en una comunidad de aprendizaje. (...) Buena parte de los conocimientos que adquirimos nos llegan, en nuestra vida cotidiana, conversando (p. 61).

Pensar en las conversaciones que se dan bajo las condiciones de un determinado contexto de enseñanza, en este caso dedicado a la práctica artística, podría conseguir prevenir ciertos entumecimientos en estos procesos tan complejos. Habitualmente se reconocen al menos tres tipologías de enseñanza. Primero estaría aquella que se adjetiva como 'formal', reglada. La presencia de 'la forma' nos remite a una figura, a una imagen conformada, al resultado de un modelado a partir de la consideración de materias obligatorias y optativas. Aquí las conversaciones están proyectadas, las preguntas y respuestas estipuladas y se penaliza cualquier desviación del itinerario planificado. Esta modalidad tiene estructuras administrativas, oportunidades laborales, plantillas organizadas y jerarquizadas, filtros para las personas implicadas, asuntos relativos al negocio y la mercadotecnia, posiciones ideológicas, conexiones con la identidad territo-

rial, etc. En segundo lugar, estaría la enseñanza 'informal', en este caso sería aquella que no tiene forma, donde no hay ningún programa, que surge y tiene que ver con las conversaciones y las experiencias en la cotidianidad, donde el aprendizaje se presenta como una amalgama de intercambios e interacciones colectivas. De alguna forma, esta tipología nos rodea cada día. Y el tercer tipo sería la denominada enseñanza 'no formal' que se da bajo procesos de planificación donde se puede reconocer el organismo que la plantea, pero queda fuera de los itinerarios imperativos, aunque estos pueden reconocer sus beneficios y complementariedad.

Podríamos situar en la tercera categoría el caso del conversatorio "Tensiones entre los imaginarios artísticos y los educativos en el contexto universitario", donde se expusieron estas notas. Aquel encuentro giró sobre estos asuntos sin ánimos de concluirlos, sino más bien de impulsarlos, de abrir espacios para que pudieran confrontarse las diferentes perspectivas. Así, aparecieron no solo experiencias dispares, sino diversas hablas con distintas sonoridades y acentos. Allí se reunió un grupo de personas situadas en momentos singulares de sus respectivos recorridos dentro de las enseñanzas artísticas. Estudiantes y docentes emprendieron una conversación donde la toma de la palabra fue circulando para exponer vivencias, convencimientos, dudas, respuestas convertidas en preguntas, preguntas sin la necesidad de respuestas, refutaciones, persuasiones, invitaciones, argumentos al aire, pareceres, en definitiva, 'como si' la universidad mediante sus

tareas investigadoras y docentes tuviera una “clara dimensión comunicativa y conversacional” (Larrañaga, 2017, p. 34).

En 1998, Jacques Derrida pronunció una conferencia bajo el título *La universidad sin condición*. Allí se refirió a la fórmula del ‘como si’ como una forma de reflexión sobre “una política de lo virtual”. El autor partía de las alteraciones que, derivadas de la “virtualización deslocalizadora del espacio de comunicación, de discusión, de publicación, (...)”, estaban afectando al trabajo universitario (p. 23). No obstante, más allá de su relación con la informatización, se preguntó acerca de algunas posibilidades del ‘como si’. Resumidamente, son las siguientes: 1) Cuando nos entregamos a la “arbitrariedad, al sueño, a la hipótesis, a la utopía” (p. 25); 2) Relacionado con los “juicios reflexionantes” kantianos; y 3) Para plantear si dicha expresión “no marca de mil maneras la estructura y el modo de ser de todos los objetos que pertenecen al campo académico que se denomina las Humanidades (...)” (p. 28). En esta tercera variación se pregunta acerca de la posibilidad de considerar la “modalidad del como si” apropiada para ser aplicada “a todas las idealidades discursivas, a todas las producciones simbólicas o culturales (...)” (p. 29).

Sin embargo, para abordar la universidad como un acontecimiento concreto, el autor argumentaba que quizás se debería desestimar la virtualidad que aportan los ‘como si’ e interrumpir sus reglas. Pero ¿cómo abordar la universidad como un acontecimiento concreto si, según pa-

rece, ella está sumergida en distintos ‘como si’? (p. 31).

Más allá de disipar los supuestos ‘como si’ para encontrar las delimitaciones exactas de los procesos de enseñanza artística en la universidad, podría resultar oportuno volver a algunos de ellos que, en ocasiones, parecen emborronados tras cuestiones burocráticas y administrativas. Por ejemplo, consistiría en conversar como si no dispusiéramos de conceptos fiables y enteros; como si los programas docentes necesitasen ser replanteados continuamente; como si las formas avaladas en el pasado fuesen desestimadas para traerlas ilesas al presente; como si hubiera que repensar sin parar el estudio de las estrategias artísticas para que den cuenta del presente; como si las metodologías institucionales no pudiesen ser atrapadas, imitadas y devueltas nuevamente a la institución; como si fuese indispensable la prudencia al analizar los sentidos que ofrecen las propuestas artísticas de otros contextos epistémicos; como si la enseñanza de la práctica artística mediante la preparación por niveles de grupos de personas fuese insuficiente para un contexto laboral incierto, difuso y precario; como si se asumiera la imprescindibilidad del combustible crítico para activar las capacidades interpretativas desde lo artístico sobre las interacciones entre las personas y entre estas y los entornos; como si después de afirmar que hay tensiones entre los imaginarios universitarios y los artísticos, estos fuesen distinguidos solo para analizar las fricciones y los contactos que se dan sus entrecruzamientos y, también, entre ellos y

otros ámbitos. Finalmente, como si las conjeturas sirvieran para acceder a la obligación de conversar una y otra vez sobre las condiciones donde intercambiamos las respuestas.

En su texto, Derrida (2002) ofrece una salida “por venir” a la virtualidad del ‘como si’: la universidad como una “«cosa», una «causa» autónoma, incondicionalmente libre en su institución, en su hablar, en su escritura, en su pensamiento” (p. 31). A partir de ahí, el autor utiliza el verbo “profesar” para nombrar la labor de la docencia universitaria. Bajo definiciones en distintos idiomas y etimologías, sitúa la acción de profesar en el entorno de ‘hablar’ y, en concreto, en las intermediaciones de ‘declarar abierta o públicamente’, para acabar afirmando que utilizar ‘profesar’ para denominar la tarea docente tiene que ver con “dar una prueba comprometiendo nuestra responsabilidad” (p. 33).

Diría para terminar que, la actividad universitaria podría tener al menos tres incumbencias: ser capaz de intercambiar argumentos en un contexto mundializado y alterado por las condiciones de la *tecnosfera*; dar testimonio en un ámbito de compromiso crítico que asume los ‘tropiezos’ como elementos de análisis; e impulsar un irrenunciable carácter público y diverso de sus conversaciones acerca de los temblores de la vida.

Alguna vez he oído decir a Josu Larrañaga Altuna, profesor de la Facultad de Bellas Artes de la Universidad Complutense de Madrid, que el término *conversar* podría ser entendido como una forma de intercambiar versos. Una posible interpretación de esta sugerencia estaría en vincular el acto de permutar ideas mediante el habla con entender esas mismas formas verbales sujetas a diferentes ritmos y cadencias. Este podría ser un campo fértil para advertir los diversos planos de la puesta en común de enunciados, dudas y dilemas. Se trataría de considerar los ‘versos’ como mecanismos contextuales que desplazan los sentidos y sus interpretaciones. Dicho de otra forma, consistiría en prestar atención a las condiciones en las que tiene lugar el intercambio de hablas para participar de la conversación como si el fin fuese conversar.

Cómo citar este artículo:

Mateo León, J. E. (2024). Como si el fin fuese conversar. Tensiones entre los imaginarios artísticos y los universitarios. *Artilugio Revista*, (10). Recuperado de: <https://revistas.unc.edu.ar/index.php/ART/article/view/46275>

Referencias

- Brea, J. L. (2004). *La universidad del conocimiento y las nuevas humanidades*. Estudios visuales, 2, pp: 133-154.
- Derrida, J. (2002). *Universidad sin condición*. Madrid: Trotta.
- Efland, A. D. (2002). *Una historia de la educación del arte. Tendencias intelectuales y sociales en la enseñanza de las artes visuales*. Barcelona: Paidós.
- Floridi, L. (2015). *El Manifiesto onlife. El ser humano en la era de la hiperconexión*. SpringerOpen.
- Garcés, M. (2016). *Fuera de clase. Textos de filosofía de guerrilla*. Barcelona: Galaxia Gutenberg.
- Han, B. Ch. (2015). *La sociedad del cansancio*. Barcelona: Herder.
- hooks, b. (2022). *Enseñar pensamiento crítico*. Barcelona: Rayo verde.
- Larrañaga, J. (2017). *De la obra a la multiplicidad. Sobre la investigación universitaria en arte*. Ciudad de México: Cuadernos del piso siete.
- Meirieu, P. (2013). *Carta a un joven profesor. Por qué enseñar hoy*. Barcelona: Micro-Macro Referencias.
- Ortega y Gasset, J. (2007). *Misión de la Universidad*. Madrid: Biblioteca Nueva.
- Rancière, J. (2003). *El maestro ignorante*. Barcelona: Laertes.
- Recalcati, M. (2016). *La hora de clase. Por una erótica de la enseñanza*. Barcelona: Anagrama.
- Saer, J. J. (2023). *El entenado*. Buenos Aires: Seix Barral.

Biografía

José Enrique Mateo León

AUTOR

Artista, docente e investigador de la Facultad de Bellas Artes de la Universidad Complutense de Madrid. Doctor en Bellas Artes. Director del Grupo de Investigación UCM *Prácticas Artísticas y Formas de Conocimiento Contemporáneas*. Miembro de la dirección editorial de *-Accesos. Revista de Investigación Artística*. Investigador del I+D *Interacciones del arte en la Tecnofera. La irrupción de la experiencia (HAR2017-86608-P)*. Miembro del grupo de la Comunidad de Madrid *En los márgenes del arte: Tentativas de emancipación (2018) y Ensayando comunidades (2019)*.

Contacto: jemateo@ucm.es