

## **CRATER**

**Neus Lozano – Verónica Soria – Maria Vidagañ**

**La formación artística universitaria explicada como interfaz**

**El desbloqueo mutuo por bug.**

### **Abstract**

La formación artística en la universidad nos parece un ejemplo claro de interfaz, en tanto que sistema complejo de agentes independientes, como dispositivo y situación, diseñada dentro de un contexto cultural y que a su vez diseña contextos culturales, con una ideología determinada incrustada en ella. Michel Foucault ya describe la educación como un dispositivo de poder. Así, la universidad responde al proyecto ilustrado en el que se considera la necesidad de crear un espacio donde guardar y transmitir el saber. Es un dispositivo que forma parte del proyecto ideológico de una sociedad. Es la encargada de dar legitimidad para ejercer una profesión (dispensadora de títulos, pero también de titulados, pensadores, ciudadanos, etc). Todo esto hace que identifiquemos a la universidad, o al sistema educativo superior, con la interfaz. Como toda interfaz, su funcionamiento ensambla una ideología en los procesos de subjetivación de sus usuarios. La interfaz, como explica Evgeny Morozov en torno a las aplicaciones, puede aportar información, para dejar a nosotros la agencia performativa, o puede limitar la manera en que presenta las situaciones, de manera que nuestra capacidad de análisis, de decisión y de actuación se ve asimismo limitada. Es más, la creciente inclusión de interfaces en forma de plataformas en línea como herramienta académica, no hace sino acentuar la unidireccionalidad en la posición de poder y las limitaciones de la educación. En la docencia del arte,

existen prácticas artísticas y educativas que fomentan la producción de nuevas formas de subjetivación. En este trabajo, nos proponemos explorar estas prácticas a partir de la docencia y la investigación artísticas.

Keywords: *Enseñanza artística, universidad, interface, práctica artística.*

## Introducción

A continuación, intentaremos resolver algunas cuestiones que se plantean en torno a la formación artística universitaria en el contexto español a raíz de la adhesión de ésta al Espacio Europeo de Educación Superior. Partimos de la idea que esta, se asemeja cada vez más a lo que podemos identificar como una definición de interfaz. De este modo, intentaremos desvelar bajo qué condiciones la enseñanza artística especializada se convierte en una transacción cuyo coste se compensa a la baja para la comunidad académica y para la sociedad, mermando la capacidad de la universidad como institución de producción y transmisión de saberes en torno a la práctica artística.

Consideramos que para llevar a cabo esta tarea, es necesario resolver dos cuestiones iniciales: en primer lugar, definir porqué entendemos la interfaz como un *espacio de reconciliación*<sup>1</sup> en que el usuario asume la pérdida de su capacidad crítica y de acción para modificar su entorno en pro de la promesa de la obtención de un valor de cambio (utilidad); y en segundo lugar, comprender bajo qué condiciones determinadas lo que entendemos por formación artística en la universidad puede adoptar unas dinámicas propias de una interfaz, si se obvia que ésta debe ser entendida como un espacio de pensamiento, en tanto que una de sus funciones no es sólo la transmisión de conocimientos sino la producción de saberes. Desde nuestro campo de saber, el de la enseñanza artística, estas dinámicas tienen como resultado una normativización de los contenidos y las metodologías de enseñanza y aprendizaje que a su vez define la producción cultural contemporánea. Observaremos cómo este proceso se produce específicamente en las titulaciones de Grado en Bellas Artes y afecta a la propia definición de práctica artística.

Hookway hace referencia al concepto de *espacio de reconciliación* en relación a la *interfaz* definiéndola de la siguiente manera: “Lo que ocurre dentro de la interfaz no es tanto una interacción o interactividad, como una transacción, un coste que se extrae y una compensación que se da a cambio”.

Hookway, B. (2014). *Interface*. Cambridge: The MIT Press. Visto en Marzo, Jorge Luis (2015). *La genealogía “líquida” de la interfaz*. En: Pau Alsina y Ana Rodríguez Granell (coord.). “Art Matters II”. *Artnodes*. Núm. 16, págs. 5-16. UOC.

### 1. Qué es una interfaz? / ¿Cómo podemos explicar la enseñanza artística universitaria como una interfaz?

El concepto de interfaz se utiliza para nombrar la *conexión funcional entre dos sistemas o dispositivos*, entendiendo *sistemas informáticos como objetos complejos cuyos componentes se relacionan con al menos algún otro componente*.

No podemos desligar el término interfaz del contexto en el que en los últimos años éste se ha popularizado, y que encuentra su procedencia en el vocabulario adquirido a raíz de la incorporación en nuestra sociedad de los sistemas informáticos. El sistema informático supone para su comprensión el conocimiento de su lenguaje, lo que constituye un proceso de alfabetización en el medio.

Tanto el concepto de interfaz como el sistema educativo se engloban en el concepto de dispositivo, en el sentido que expresa Foucault, en tanto que son un tipo de red que comunica con elementos heterogéneos y que “tiene una posición estratégica dominante” (Foucault, 1984). Concretamente, especifica que puede tomar la forma de “discurso, instituciones, instalaciones arquitectónicas, decisiones reglamentarias, leyes, medidas administrativas, enunciados científicos, proposiciones filosóficas, morales, filantrópicas” y que “puede aparecer bien como programa de una institución, bien por el contrario como un elemento que permite justificar y ocultar una práctica, darle acceso a un campo nuevo de racionalidad” (Foucault 1984). Esto remite a las características según las cuales se rige el espacio universitario, con sus estructuras administrativas, sus normas y las exigencias curriculares. Además, explica cómo la enseñanza universitaria, en tanto que interfaz, contiene una ideología intrínseca que se despliega también en la formación artística.

No obstante, la interfaz es un tipo concreto de dispositivo, y nos parece adecuado establecer el paralelismo con el sistema educativo en el contexto actual, por su carácter simplificado (en el sentido que se depuran las ramificaciones posibles) y por su unidireccionalidad (en tanto que es un sistema-producto con el objetivo de cubrir una necesidad concreta, para la cual el usuario tiene un horizonte limitado de posibilidades, entre las cuales puede escoger y diseñar su resultado).

En cuanto a la institución universitaria como legitimadora de saberes, y la organización de titulaciones, que concretan también recorridos curriculares en los que se especializan en aspectos cada vez más concretos y cuya base de alfabetización requiere a su vez una especialización más intensa, tenemos por ejemplo la reflexión en la que Barthes especifica que las titulaciones y las especializaciones son, ya de por sí, jerarquizaciones de lo que se considera necesario saber y “digno de transmisión” (Barthes 1987, 13).

En “La utilidad de lo inútil”, Nuccio Ordine señala algunos de los síntomas que aquejan a la educación universitaria en Europa. Entre ellos, apunta a la transformación de la universidad en empresa. El estado recorta presupuestos y las universidades tienen que generar beneficios, lo que quiere decir que este objetivo se vuelve más importante que la instrucción y la investigación. Por otro lado, también se ha bajado el nivel de los estudios para que más estudiantes puedan superarlos con la ilusión de obtener un trabajo, produciendo una “transformación de las lecciones en un juego interactivo superficial, basado también en las proyecciones de diapositivas y el suministro de cuestionarios de respuesta múltiple” (Ordine 2015, s.p.). Así, el estudiante se convierte en cliente, como si de una transacción comercial se tratara. Los profesores se vuelven burócratas que gestionan las clases, haciendo cálculos e informes, balances, preparando proyectos para subvenciones y participando en consejos y asambleas, en lugar de estudiar y desarrollar conocimiento a través de la docencia. Privilegiar la profesionalización del estudiante, significa perder de vista la dimensión universal de la función educativa (no solamente se forman profesionales para un puesto determinado, sino personas).

Desde el continente americano, donde la educación universitaria cuesta un promedio de 70.000 dólares, también llegan críticas a las instituciones, especialmente por la manera en que se desprestigian las humanidades y las artes, y por la transformación acrítica de los programas de arte. Por ejemplo, Luis Camnitzer publicó recientemente en *e-flux journal* su correspondencia con la universidad de Harvard, en la que protesta por la desigual remuneración con que reciben a los artistas, lo que desprestigia a las artes en el conjunto social, especialmente siendo una institución privada que genera no solamente cuantiosos beneficios, sino que además forma a la élite que gestiona fortunas a nivel global (Camnitzer 2016). En “Culture Class”, Martha Rosler explica la evolución de los programas universitarios para la educación en arte, en los que se prioriza la creación de un lenguaje personal fácilmente comercializable, sobre la reflexión crítica (Rosler 2013, 54-55).

Se favorecen prácticas creativas o de diseño sobre las artes, precisamente porque cubren objetivos concretos que contribuyen a generar beneficios económicos, si bien a menudo con un componente de transformación social que le da una cara amable al capitalismo (Evans 2015). En este sentido, el pensamiento del diseño, cuando se aplica al resto de la sociedad (en negocios, instituciones, escuelas y universidades) genera personas que saben resolver problemas y son capaces de transformar algo que inicialmente no funciona, de manera que sea adaptable a nuevas situaciones. Así, los diseñadores deben encontrar maneras de reducir las resistencias iniciales que

pueden surgir frente a las innovaciones. Por eso, el diseño no trata solamente de crear un lugar mejor, sino de hacer cosas desagradables un poco más agradables. La utilidad de estos objetivos ha hecho del diseño la institucionalización de la práctica creativa, encauzándola en servir los intereses de las corporaciones. Esta institucionalización demanda títulos para cubrir estos empleos, con programas de diseño que ofrecen la ilusión de un empleo. Así, el arte como agente crítico pierde valor, porque no es aplicable a estos objetivos. La ética del trabajo se apodera del juego, la imaginación y la creatividad, que ahora parecen solamente valiosas en tanto que se pueden emplear para objetivos tangibles.

### ***1.1. Indicadores de los procesos de subjetivación de los usuarios en el contexto de la enseñanza artística en la universidad como interfaz***

Como toda interfaz, el funcionamiento de las estructuras universitarias ensamblan una ideología en los procesos de subjetivación de sus usuarios. Por ejemplo, Evgeny Morozov critica que algunas aplicaciones, en lugar de proporcionar información sobre las consecuencias de nuestras acciones, sencillamente utilizan refuerzos positivos o negativos. A veces esto se ve en ejemplos triviales, como una báscula que da puntos al adelgazar y los quita al engordar (de manera opuesta por ejemplo a explicar cuánto peso se ha ganado o perdido y las consecuencias del cambio producido). Pero aplicado a otros campos de la vida, explica Morozov, puede darse la posibilidad de que las aplicaciones nos premian o castigan según nos adaptemos a pautas de comportamiento deseable según la interfaz y entrando en el molde de lo que es aceptable socialmente (Morozov 2013). Trasladado al caso de la enseñanza universitaria, la interfaz también recompensa o castiga según el usuario se adapte a lo que es deseable, no tanto en la clase, sino en tanto que se cree un profesional capaz de satisfacer las demandas sociales. En el caso de la enseñanza artística, nos encontramos con que esta demanda exige solucionadores de problemas creativos e innovadores que diseñan la conformidad con el estado de las cosas.

En el caso de la enseñanza artística especializada en el contexto de la educación universitaria, es evidente que como entorno educativo, ésta no debería responder solamente a un proceso de adquisición de conocimientos teóricos, destrezas técnicas y su “eficaz” implementación en un proyecto visual, sino que debería responder a la elaboración de un cuestionamiento crítico propio, en tanto que construcción de una idea de futuro. En éste, el campo de saber de la enseñanza artística, las metodologías y los procesos de aprendizaje, más en un contexto universitario, debería entenderse como

un entorno educativo expandido, puesto que la práctica artística consiste o debería consistir en una continua reelaboración de los discursos propios y ajenos, de los marcos referenciales y del cuestionamiento de las condiciones de producción de sus resultados.

La necesaria experimentalidad y experiencialidad de nuestro campo de saber choca frontalmente con la interfaz de la enseñanza, resultado del hardware y el software, que normativiza el lugar y los medios mediante los que se produce el aprendizaje. Son obstáculos en tanto que la semántica de los espacios, así como las asignaturas y su guía didáctica (que contiene a su vez un listado de contenidos, metodologías, evaluación y una bibliografía determinada) son por definición, una agrupación cerrada de contenidos. La reciente inclusión de interfaces en la enseñanza en forma de plataformas en línea no hace sino acentuar la unidireccionalidad en la posición de poder y las limitaciones de la educación, aunque existen maneras de diseñar y de usar estas plataformas que, al contrario, fomentan un intercambio pluridireccional y expanden el conocimiento adquirido en la clase.

Aquí podemos hacer dos tipos de distinciones. Por una parte la universidad genera unas expectativas y creencias sobre su función y sus modos de hacer; y por otra, la universidad como interfaz funciona con una serie de normativas (software), recursos (hardware) e interfaz (que relacionaremos con software, hardware y contenidos curriculares, respectivamente) que el estudiante sólo puede asumir, puesto que no cuenta con los medios y los recursos necesarios como para poder modificar las normativas y reelaborar los recursos.

## **1.2. Hardware**

*En el caso del hardware* (partes físicas de un sistema informático: componentes eléctricos, electrónicos, electromecánicos y mecánicos), podemos identificar con relación a la formación artística universitaria algunos elementos:

*El lugar físico donde se ubican las universidades / facultades de bellas artes <> el arte como herramienta de transformación social.*

*Hoy en día, en el estado español, la mayoría de campus universitarios se encuentran en zonas aisladas de los centros de decisión política de las ciudades. Éste fue un efecto que empezó a producirse sobre los años 70 y que no solo respondió a la necesidad de las universidades de ampliar sus infraestructuras, motivado por un crecimiento de la demanda, sino también a una voluntad de controlar al colectivo de estudiantes, como fuerza y motor de protesta como se había demostrado*

*en Francia con la “revolución “ de mayo del 68 en que también los estudiantes y artistas jugaron un papel crucial como resorte y divulgación del proyecto “revolucionario”.*

***La semántica rígida de la arquitectura de las edificaciones <> el habitar y la flexibilidad de la función de los espacios.***

*Aunque este no es un tema que atañe solamente a las facultades de bellas artes, sino a todo tipo de edificaciones, es cierto que los espacios y los usos que se derivan de ellos, en contadas ocasiones no se construyen en diálogo con sus usuarios y por tanto no son funcionales. Esta falta de concreción hace que muchas veces no podamos distinguir entre un hospital y una facultad de arte.*

### **1.3. Software**

*En el caso del **software** (soporte intangible del sistema informático compuesto por los componentes lógicos necesarios para hacer posible la realización de tareas), podemos identificar/aportar en relación a la formación artística universitaria algunos ejemplos. Entendemos que forma parte del software de esta:*

***Bolonia: La normativización de los planes de estudio, las asignaturas, las guías didácticas <> la libertad de Cátedra.***

*El proceso de convergencia del EEES ha traído consigo una estandarización de los contenidos curriculares de las titulaciones en la universidad y una reducción de su autonomía académica. Un ejemplo de esto es cómo de manera velada este proceso de convergencia anula en cierta manera la libertad de cátedra, uno de los derechos incluidos dentro del derecho fundamental de libertad académica. Éste garantiza que en el ámbito de la educación superior se puede ejercer la enseñanza y la investigación sin verse limitado por doctrinas instituidas. División de los contenidos en asignaturas establecimiento y jerarquización de la duración de estas y temporalización.*

***Dependencia económica a la inversión privada y restricción del acceso a los fondos públicos <> defensa de las instituciones públicas frente al poder financiero.***

*Dejar en manos del poder financiero la inversión en investigación condena directamente algunos de los campos de saber que no tienen unos resultados “comercializables” o beneficiosos para la industria.*

#### **1.4. Interfaz**

*En el caso de la interfaz, podemos decir que ésta también responde a una imagen que se genera sobre el software-hardware, y que tiene que ver con la generación de expectativas y creencias en torno a los resultados de su uso. Esto hace referencia a la capacidad de la universidad de emitir títulos que cumplen la función de legitimación del proceso de acceso al ámbito profesional y laboral. Que en el caso de la enseñanza artística conduce a una visión restringida de lo que es la práctica artística. En tanto que:*

***Bellas Artes <> Artes.***

*Hoy en día las facultades continúan denominándose de Bellas Artes. Término que se asocia con una enseñanza de carácter academicista. A espaldas de proyectos educativos desarrollados en el siglo XX, en los que se impulsó la interdisciplinariedad de todas las artes.*

***División disciplinar <> Interdisciplinariedad.***

*Otro rasgo distintivo de las facultades de arte, es su división departamental por disciplinas como pintura, escultura o dibujo, que también influye en la nomenclatura y contenidos curriculares. Esta división genera una expectativa sobre el resultado final de la práctica artística que dificulta integrar otros formatos.*

#### **2. Error de software / Bug / usuario: el docente**

*Un error de software, comúnmente conocido como bug («bicho»), es un error o fallo en un programa que desencadena un resultado indeseado. Los programas que ayudan a la detección y eliminación de estos errores son denominados depuradores (debuggers).*

Uno de los casos más evidentes en los últimos años es la proliferación de plataformas de aprendizaje online que apoyan en algunos casos el proceso de enseñanza (por ejemplo moodle), que se presentan como aplicaciones web para la creación de comunidades de aprendizaje en línea; o el caso de los moocs (Curso Online Masivo Abierto), que ya se plantean como un nuevo modelos de enseñanza que sustituye al modelo clásico (hardware+software) y en el que la interrelación entre usuarios (pdi y estudiantes) es completamente virtual. Podríamos apuntar aquí un posible paralelismo entre la deslocalización de los campus universitarios y su expulsión a la periferia, apartándolos así de los centros de repercusión y decisión política, con las consecuencias de estos nuevos entornos online, en los que se hace evidente la desvinculación humana (deshumanización), de relación entre los agentes



que participan del entorno educativo virtual. Así se erosiona el sentimiento de pertenencia al colectivo, con un efecto directo y negativo en la capacidad de organizarse.

Si realizamos un análisis más pormenorizado, podemos advertir que las interfaces, como intermediarias en el proceso de aprendizaje, en la mayoría de casos, lejos de fomentarlo, van en detrimento. En este tipo de aprendizaje mediatizado por plataformas merma el aspecto dialógico del aprendizaje y por tanto uno de los aspectos más importantes, como es una visión crítica y constructiva.

Entre algunas de las estrategias que toman los innovadores educativos, nos llama la atención el *gamestorming*. Esta se basa en un libro (Gray, Brown y Macanufó 2010) para reuniones de empresa que toma las prácticas al uso en compañías de Silicon Valley como Google y que pretenden fomentar el pensamiento creativo y el intercambio de ideas. Al adaptarlo a la educación, el objetivo es aumentar la atención del estudiante mediante su participación activa. Estas prácticas introducen juegos en los que los participantes deben tomar un rol y de esta manera generar ideas en escenarios alternativos. Si bien es cierto que funcionan muy bien en la clase, pues consiguen el objetivo de que los estudiantes se sientan motivados, nos parece sintomático que en la educación como interfaz se adoptan las técnicas de pensamiento innovador que desarrollaron aquellos que diseñan las interfaces.

### **2.1. Estrategias del bugger**

Numerosos artistas han realizado prácticas que critican la rigidez del sistema educativo y se plantean la cuestión de cómo enseñar, también arte. Estos asumen la práctica artística como formato propio de investigación, como campo de saber y metodología para generar experiencias que son también educativas. Y como consecuencia, reivindican otros formatos que no necesariamente se amoldan a los legitimados por el resto de la comunidad científica académica. Por ejemplo, en 21.3 (1964), Robert Morris se presenta ante el público como profesor y realiza una acción donde aparece subido a un atril y vestido con traje y corbata, escenificando la retórica y la puesta en escena de una clase magistral de los años 70. Con esta acción pretende cuestionar los métodos utilizados en la transmisión del conocimiento.

Otro caso interesante a tener en cuenta es la obra de Esther Ferrer, quien en varias de sus acciones cuestiona, a la vez que intenta explicar, qué es una performance. Al contrario que Robert Morris, ella se despoja de toda la escenografía y se presenta desnuda ante el público. Durante su acción habla sobre qué es y qué no es performance, al mismo tiempo que este discurso se va transformando en

una acción artística en sí. Se trata de la respuesta que ella da a la cuestión *¿qué es performance?*, una experimentación directa y no su definición categórica.

A continuación describiremos algunas de las prácticas que hemos realizado, y que de algún modo hemos querido orientar en esta dirección, en que los estudiantes son los que se responsabilizan de su aprendizaje y el conocimiento se genera de manera consensuada. A nivel general, nos parece que se trata de una cuestión de actitud del profesorado, en la relación que el profesor mantiene con los estudiantes, para intentar que no exista una jerarquía, o una situación bien de poder (en que el profesor representa la autoridad) o clientelar (el estudiante paga y por tanto siempre tiene razón). Para ello, toma especial importancia el lenguaje específico que usa el profesor y que se negocia en el aula, pero también el lenguaje no verbal.

### **2.1.1. La cartografía crítica desde un saber situado como estrategia.**

Donna Haraway<sup>2</sup>, considera que ningún conocimiento está desligado de su contexto ni de la subjetividad de quien lo emite. De acuerdo con esta afirmación, consideramos que una de las estrategias que permite desvelar el carácter de interfaz de la enseñanza, es precisamente la elaboración de *cartografías críticas* desde un saber situado en el entorno educativo en el que se está. Es decir, sentirnos participantes activas en la construcción de nuestros saberes y cuestionarnos sobre la realidad de nuestro marcos referenciales. Como por ejemplo, preguntarse hasta qué punto nuestra universidad, como espacio de producción y transmisión de saberes, ha construido los marcos referenciales de nuestra formación (también artística). Es decir, la *cartografía crítica* como estrategia y metodología para elaborar relatos alternativos a los discursos dominantes, y por tanto como detonante y herramienta de transformación social y productora de saberes.

Éste es el caso del proyecto artístico elaborado por Neus Lozano Sanfèlix, *La universidad como espacio de producción y transmisión de saberes [en torno a la construcción de la identidad del artista y su práctica]*, (2015), que tenía por objetivo precisamente realizar una cartografía de la universidad dónde Lozano-Sanfèlix había adquirido su formación y construido parte de su identidad como artista. El proyecto sugiere un recorrido, que se construye encadenando diferentes acontecimientos, datos e imágenes.

<sup>2</sup> Haraway, D. (1991). *Simians, Cyborgs and Women: The Reinvention of Nature*. Nueva York: Routledge. (Ciencia, cyborgs y mujeres: La reinención de la naturaleza. Madrid: Cátedra, 1995).



Fig.1: Robert Morris, 21.3, 1964. Esther Ferrer, El arte de la performance, teoría y práctica, 2012.

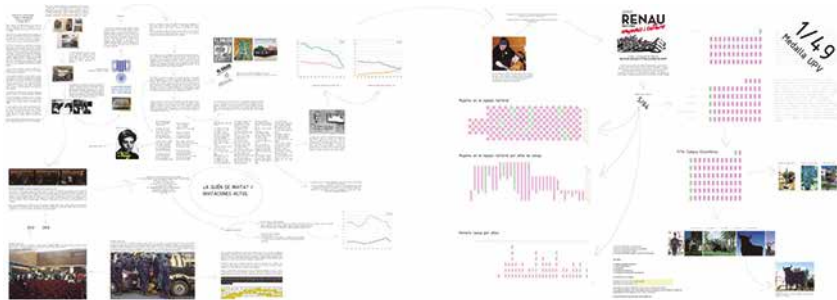


Fig.2: Neus Lozano-Sanfèlix, detalle del proceso de investigación, *La universidad como espacio de producción y transmisión de saberes [en torno a la construcción de la identidad del artista y su práctica]*, 2015.

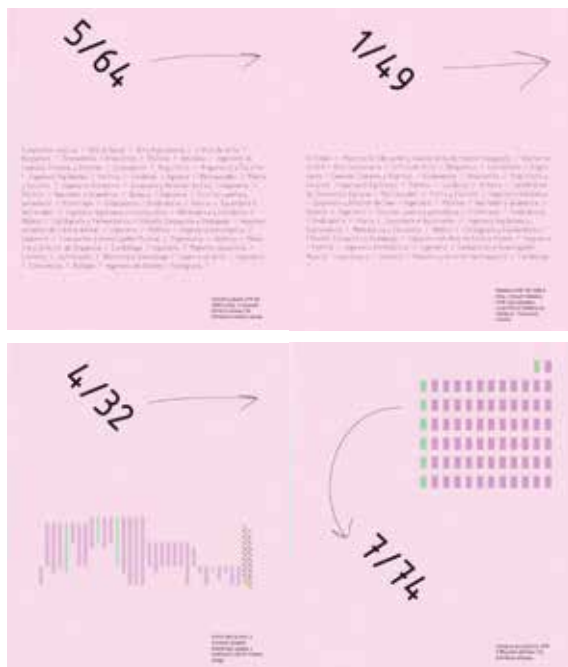


Fig.3: Neus Lozano-Sanfèlix, detalle: *La universidad como espacio de producción y transmisión de saberes [en torno a la construcción de la identidad del artista y su práctica]*, 2015. En la imagen se puede ver la inauguración de la placa conmemorativa de la inauguración de la universidad firmada por el dictador Francisco Franco y el logo actual que conserva el mismo lema: Ex Technica Progressio —> Progreso a través de la técnica.

A través de 55 páginas impresas en color, que contienen fragmentos de textos, imágenes y su contextualización, finalmente se accede a un relato alternativo de su universidad.

Durante la construcción de la narración se pueden ver muy claramente, la desigualdad de género en los lugares y cargos de poder de la universidad, los criterios disciplinares de esta en la construcción de su colección de arte, los orígenes ideológicos de ésta y sus vínculos políticos.

Fig.5: En la primera imagen se puede ver el número de mujeres que han sido nombradas Doctoras Honoris Causa desde 1988 a 2014 en la UPV, 5 de 64. En la segunda imagen podemos ver el número de mujeres que han sido galardonadas con la medalla de la UPV desde el 1988 al 2014, 1 de 49. En tercer lugar, podemos ver un gráfico del número de mujeres que ocupan un cargo en el rectorado entre el curso 2001-2002 al 2011-2012, 4 de 32. Y en cuarto lugar, el número de mujeres artistas que tienen obra en el campus escultórico, 7 de 74 artistas.



En 1979 la junta de Gobierno de la UPV rechaza por primera y única vez una propuesta a Doctor Honoris Causa. Fue este el caso de Josep Renau la propuesta del claustro de la Facultad de Bellas Artes de nombrar Doctor Honoris Causa a Josep Renau, antiguo profesor de dibujo de la Escuela de San Carlos. Ni siquiera la Facultad de Bellas Artes lamentó públicamente el triste episodio, que incluía, además, un innegable menosprecio hacia los proponentes del debido homenaje.

Fig.4: En la imagen de la izquierda se puede ver el cartel de una exposición de Josep Renau en la Universidad de Valencia. En la imagen de la derecha se puede ver un texto procedente de las memorias de un ex-profesor de la UPV en el narra el intento de nombramiento de Josep Renau como Doctor Honoris Causa.

### 2.1.2. *Tentativa de agotamiento*

La propuesta está inspirada en el libro del escritor Georges Perec *Tentativa de agotamiento de un lugar parisino* (Perec, 2012). El autor realiza una descripción de aquello que está sucediendo en la Place Saint-Sulpice en París durante tres días. Lo describe minuciosamente.

Tentativa de agotamiento se realizó en dos sesiones. La primera sesión la realizamos en una plaza pública donde cada estudiante realizó una descripción por escrito de aquello que estaba viendo. La segunda sesión se desarrolló en el aula, donde cada estudiante realizó una interpretación visual a partir de las descripciones de un compañero.

En esta propuesta la intención inicial fue valorar la necesidad de considerar la observación como el origen de cualquier interpretación (bien sea dibujo, texto, o fotografía). Una vez realizada la observación, experimentamos las dificultades que conlleva pasar de esta primera fase a una segunda, de descripción literaria, así como de esta a la interpretación para realizar un dibujo. Finalmente pusimos en común cuáles habían sido las diferencias entre las diversas expresiones artísticas y cuáles habían sido los procesos que habían realizado para llevar a cabo cada una de las interpretaciones. Algunos de los estudiantes manifestaron que les había gustado experimentar las distintas formas de interpretación.



Fig.6: Estudiantes realizando las descripciones en la propuesta Tentativa de Agotamiento.

Es una experiencia interesante en tanto que los estudiantes se plantean el proceso de crear una imagen sin que se les haya presentado imágenes anteriormente. En lugar de eso, tienen que “negociar”, no con el profesor, sino con sus compañeros, cómo componer una imagen que refleje la descripción del compañero. Al hacerlo, ven qué puede ser más apropiado y que no. En lugar de pedir a los estudiantes una composición con diferentes elementos dados, en cuanto a puntos de referencia, colores o líneas, se deja a los estudiantes negociar el paso de las ideas a la forma visual y los elementos compositivos.



Fig.7: Estudiante realizando los dibujos de una de las descripciones en la propuesta Tentativa de Agotamiento.

### ***2.1.3. Uso de la revisión de ensayos teóricos por grupos***

El objetivo de esta lección era que los estudiantes evaluaran los rasgos y características de un buen ensayo comparativo. Los estudiantes necesitan desarrollar sus destrezas de escritura, porque les cuesta exponer y organizar sus ideas. Antes de esta lección, habían escrito previamente un ensayo comparativo que incluía un análisis de dos textos, usando vocabulario específico de la disciplina. Los ensayos comparaban cómo las autoras habían usado recursos literarios para demostrar su punto de vista sobre la construcción de género en el poema “Hombres necios que acusáis” de Sor Juana Inés de la Cruz y “Mujer negra” de Nancy Morejón. Durante esta clase, los estudian-

tes tuvieron que utilizar su conocimiento de análisis teórico, así como sus destrezas de escritura, para poder contribuir a la corrección de los ensayos de sus compañeros. Para ello, los estudiantes se sentaron en pequeños grupos y leyeron sus ensayos al resto de los miembros del grupo, que contaban con una tabla que debían de rellenar con los detalles del ensayo que estaba siendo leído. En esta tabla había espacio para los puntos fuertes de cada ensayo y para las cosas que había que mejorar.

Cuando el estudiante terminaba de leer, los demás leían las notas de sus tablas y se generaba una discusión en torno a los puntos fuertes y a las posibles maneras de mejorar los ensayos. Para esto, era muy importante la atmósfera general de respeto en la clase y de que cada opinión cuenta. También era muy importante la preparación previa con las rúbricas para los ensayos y las tablas para el comentario. Además, al principio de la clase, estuvimos discutiendo las posibles características de un buen ensayo. Durante la práctica, los estudiantes debatieron sobre sus ensayos y después entregaron las anotaciones que han hecho. La profesora se detenía en cada grupo a escuchar y ayudar en las discusiones. Por ejemplo, cuando dos estudiantes recomendaron a una compañera que revisara su uso de la gramática, la profesora insistió “¿Qué quieren decir con gramática? porque ‘gramática’ es muy amplio...” instándolos así a darle un ejemplo específico. Entonces los estudiantes buscaron ejemplos concretos del texto donde la gramática no funcionaba. La profesora preguntó “Entonces, ¿qué consejo le pueden dar para que mejore eso?” y le aconsejaron que revise sus escritos después de terminar, lo que es importante porque esta suele ser una cuestión recurrente en los ensayos. De esta manera, los estudiantes son los que se aconsejaban mutuamente, lo cual tiene más probabilidades de éxito viniendo de un compañero que de un profesor. También contribuye a la moral del grupo cuando se felicitan mutuamente por sus logros. Por último, cada grupo se responsabilizó de escribir en equipo unas conclusiones para contribuir a toda la clase, sobre los aspectos que habían fallado y otros que habían salido bien.

Esto nos permitió elaborar un plan sobre las cosas que debíamos de mejorar por un lado, y felicitarnos por los éxitos por el otro. Esta experiencia se puede aplicar a cualquier clase de arte. Por ejemplo, los estudiantes pueden mostrar su obra y leer su *statement*, mientras los otros apuntan logros y puntos para mejorar. Es un hecho que las clases de práctica artística funcionan mejor cuando se basan en críticas constructivas de la propia obra. Pero a menudo fracasan, porque nadie se atreve a hablar. A veces las críticas de estudiantes con el conjunto de toda la clase intimidan mucho a los participantes, porque temen ofender al compañero o a hacer una crítica que no tenga

sentido. Al hacer las críticas en pequeño grupo, se quita mucho de este peso, y después los aspectos más importantes son los que son compartidos con el grupo completo. Este beneficio aumenta si además el profesor ayuda a los grupos a usar el vocabulario específico de la disciplina.

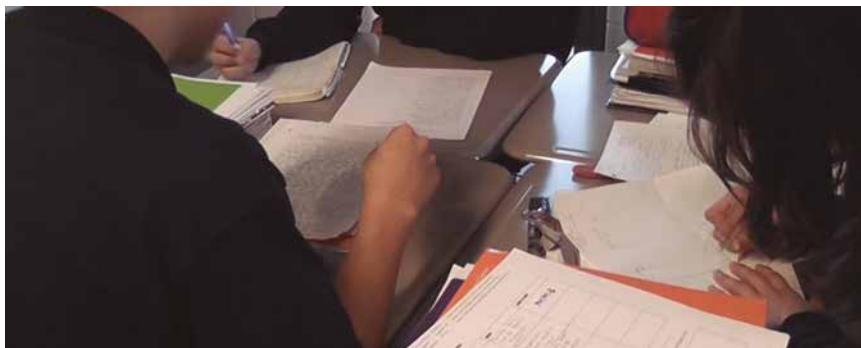


Fig.8: Estudiantes durante la práctica de la revisión del ensayo en grupo.

## Conclusiones

La enseñanza universitaria como interfaz tiene una doble vertiente, una más amable y la otra más uniformizadora. Por un lado, trata de adaptarse a un nuevo contexto, como es el de la sociedad post-capitalista y post-red. Pero al hacerlo, cuenta con unas limitaciones económicas, políticas, sociales (recortes presupuestarios, jerarquía politizada, campañas de desprestigio en el conjunto social) que merman su poder autónomo. De esta manera, se ve obligada a adoptar el pragmatismo económico imperante. Tanto en sus estructuras como en su funcionamiento, refleja la culminación del triunfo del **pensamiento de diseño**, pero no tanto en su cara más innovadora de transformación social, como en la de crear un producto que cubra una necesidad específica y con esperados beneficios. En la enseñanza como interfaz, incluso los mecanismos de aprendizaje emulan los procesos de trabajo de los creadores de interfaces. Esto está bien para algunas cuestiones, como que a través de un aumento en la participación los estudiantes tomen responsabilidad por su aprendizaje, pero consideramos que una de las claves es la necesidad de tener una conciencia y una reflexión crítica sobre lo que se hace (lo que no significa únicamente apuntar a lo negativo, sino ofrecer pautas que vayan en una dirección constructiva). Las tendencias en la educación que responden a una visión innovadora por tanto incorporan estrategias de tipo participativo, pero de este modo se emulan un tipo de mecanismos que reproducen los de las corporaciones del post-capitalismo, o de empresas



que, como Google, introducen un nuevo modelo empresarial. Aunque toda situación educativa tiene limitaciones y toda estrategia emula mecanismos, es parte de nuestro trabajo como docentes ser conocedoras de estos aspectos e intentar desbloquearlos y subvertirlos.

### *Bibliografía*

- Araño, J.C. (1989): *La enseñanza de las Bellas Artes como forma de ideología cultural*. Arte. Individuo y Sociedad, 2:1989. Editorial Universidad Complutense. Madrid.
- Barthes, R. (1987). *El susurro del lenguaje. Más allá de la palabra y la escritura*. Ediciones Paidós: Barcelona
- Blasco, S.; Insúa, L.; Ramírez, J.; Fernández, B.; Grande, H.; Fernández, A.; et al. (2013). *Investigación artística y universidad: materiales para un debate*. Ediciones asimétricas.
- Camnitzer, L. (2016). “The Cracked Ming Cup” [artículo en línea]. *e-flux journal*. <<http://www.e-flux.com/journal/the-cracked-ming-cup/>> Accedido 16-4-2016
- Evans, B. (2015). “The Triumph of Design (Thinking)” [artículo en línea]. *Public Seminar*. The New School for Social Research. 16-10-2015. <<http://www.publicseminar.org/2015/10/the-triumph-of-design-thinking/#.VxQajGMSBkL>> Accedido 16-4-2016
- Foucault, M. (1984), “El juego de Michel Foucault”, en *Saber y verdad*, Madrid, Ediciones de la Piqueta, pp.127-162, disponible en <<http://www.con-versiones.com.ar/nota0564.htm>> Accedido 15-4-2016.
- García Fanlo, L. (2011) “¿Qué es un dispositivo?: Foucault, Deleuze, Agamben” [artículo en línea]. *A Parte Rei. Revista de Filosofía*. Marzo 2011. <<http://serbal.pntic.mec.es/AParteRei/fanlo74.pdf>> Accedido 16-4-2016.
- Gray, D.; Brown, S.; Macanufo, J. (2010). *Gamestorming: A Playbook for Innovators, Rulebreakers, and Changemakers*. [Libro electrónico]. O’Reilly Media.
- Lozano-Sanfèlix, N. (2015). *Enseñanza universitaria y práctica artística. Criterios para su experimentación, activació en intermediación desde un saber situado*. Tesis. Valencia: Universitat Politècnica de València.

Marzo, Jorge Luis (2015). "La genealogía 'líquida' de la interfaz" [artículo en línea]. En: Pau Alsina y Ana Rodríguez Granell (coord.). "Art Matters II". *Artnodes*. Núm. 16, págs. 5-16. UOC.

Morozov, E. (2013). "Is Smart Making Us Dumb?" [artículo en línea]. *The Wall Street Journal*. 23-2-2013 <<http://www.wsj.com/articles/SB10001424127887324503204578318462215991802>> Accedido 16-4-2016.

Ordine, N. (2013). *L'utilità dell'inutile: Manifesto*. [Libro electrónico]. Bompiani.

Perec, G. (2012) *Tentativa de agotamiento de un lugar parisino*. Barcelona: Gustavo Gili.

Rogoff, I. (2007). "La academia como potencialidad, en *Zehar, revista de Arteleku-ko aldizkaria*, núms. 60-61, pp. 10-15.

Rosler, M. (2013). *Culture Class*. e-flux journal books. Nueva York, Septiembre 2013.