

La academia como potencialidad

Justo ahora

De vez en cuando, me encuentro en el aula diciendo “no tengo ni idea” a mis estudiantes un tanto incrédulos. Esta no es una falsa declaración de ignorancia ni una modestia impropia, sino una expresión genuina del hecho de que no sé, en términos de conocimiento estructurado, cómo llegar al lugar en el que necesito estar. Me parece que los cuerpos de conocimiento y las cuestiones urgentes que tengo a mi disposición no concuerdan y producen una vía en la que temas, argumentos y modos de funcionamiento se fusionan a la perfección. Y de este modo, parecería que la labor de la “academia”, de la enseñanza, no consiste en afectar a esa fusión sin costuras, sino en comprender esta desunión productiva y sus posibilidades de creación. Los temas y los conocimientos no viven en un estado sencillo de armonía productiva: ésta es la dimensión tácita del debate contemporáneo sobre la enseñanza, tácita debido a que responde a los objetivos de instrumentalizar de forma uniforme la educación hacia un conjunto de resultados predeterminados. Como habitantes de estos espacios y atmósferas de “academia”, estamos atrapados de forma permanente en una tensión (esperemos que productiva) entre el conocimiento del lugar al que podríamos querer ir y el poder provocado por la sensación de que disfrutamos de todos los derechos para embarcarnos

en este viaje, siendo conscientes al mismo tiempo de que podríamos carecer de las herramientas que necesitamos o de la fortaleza de espíritu exigida por cualquier viaje a territorio desconocido. Este dilema “puedo / no puedo” constituye el núcleo de mi noción de “La academia como potencialidad” que espero desarrollar aquí.

Es posible que, en aras de la claridad, deba manifestar que en este texto he acabado con nociones de espacios de aprendizaje y espacios de exposición. Aunque pueden pertenecer a diferentes órdenes institucionales que disponen de fuentes de financiación distintas, que contratan a profesionales con formación diferente y que esperan resultados diversos, etc., el proyecto actual —“academia”— está intentando refractarlos entre sí.

En la actualidad, parece que todo el mundo se opone enfurecidamente a la enseñanza. Desde mediados del siglo XX, jamás la reforma educativa había sido tan conflictiva ni había estado tan imbuida de un feroz dinamismo para lograr una presunta eficiencia por una parte, contrarrestado por campañas para salvaguardar una aparente libertad para especular por la otra. Se ha producido una guerra bastante extraña en la que aquellas personas que desean mantener la “enseñanza dirigida por el significado” chocan con las que quieren vigilar y controlar sus formas y estructuras, prestando mucho énfasis a su efectividad y otorgando poco interés a su contenido o, más importante aún, a lo que podría facilitar. La enseñanza en general y la “academia” en particular son las metáforas que se están utilizando (y, ocasionalmente, utilizando en demasía) para luchar contra todo lo que está mal y todo lo



Taller *Geographies and Spatial Practices* realizado por alumnos de los centros Goldsmiths College de Londres y ETH Basle con motivo de la Bienal de arquitectura de Venecia de 2006.

que podría ser posible, para lograr acceder a los temas urgentes e importantes de nuestros días. En general, existe mucha oscuridad, desencanto y temor; pero, aquí y allá, en pequeñas bolsas de marginalidad, también existe un extraño tipo de optimismo que rodea a este energético debate o, como señaló Homi Bhabha hace mucho tiempo, “In every emergency, there is also an emergence”¹. Si no fuera así, si la educación no estuviera imbuida de cierto sentimiento de posibilidad, no tendríamos de tantas iniciativas para exposiciones que asumen como formato ideas de investigación, de laboratorio, de aprendizaje y de enseñanza. De un modo extraño, la iniciativa a gran escala de “Bologna” y el tipo de controles supranacionales que está produciendo, junto con el

cada vez mayor control burocrático de la enseñanza en Gran Bretaña, han dado lugar a la creación de una “academia” como ámbito tanto de oposiciones como de posibilidades imaginativas. Y, de este modo, lo que ha languidecido durante unos veinticinco años (desde finales de la década de los 60) creando una burbuja benigna de libertades individualistas ha irrumpido repentinamente en la primera fila de los debates políticos, inmerso en algo que va más allá de la administración institucional. Debo confesar aquí que, a pesar de conocer bien los peligros de esta atención demasiado entusiasta, me agrada mucho esta actualización de la enseñanza hasta alcanzar todo su potencial político y convertirse en la arena en la que se debaten temas más amplios que sus propias cuestiones

internas. En especial, la educación en, de y para las artes, con sus epistemologías no teológicas, inestables e inconsistentes, se está convirtiendo en terreno de prueba adecuado para comprobar la necesidad de distanciarse y problematizar las relaciones entre las contribuciones y los resultados en la enseñanza, y de insistir en la imposibilidad total de conocer por anticipado adónde podrían llevar el pensamiento y la práctica.

El modo en que esto influye en la enseñanza artística es especialmente escabroso, puesto que aquí el proceso y la investigación lo son todo y es virtualmente imposible lograr la determinación de “resultados” irrefutables y rápidos que atestigüen la terminación con éxito de una formación o un aprendizaje educativo. Uno se estremece ante la idea de artistas, directores, conservadores, críticos, etc. cada vez más “profesionales”, cuyos estudios están dirigidos a llevar a cabo exposiciones finales con la calidad prescrita por los museos, performances, muestras exquisitamente profesionalizadas de resistencia cultural, textos posicionados críticamente y perfectamente puestos a punto que merecen ser publicados. Uno se estremece, no porque esto sea aburrido, que ciertamente lo es, sino

porque la idea de ser capaz de prever el resultado de un proceso de investigación es completamente ajena a la misma noción de lo que trata la “enseñanza”.

En otro nivel, las tensiones han aumentado entre las diferentes tendencias que rodean el campo de la “creatividad” educativa; nociones anticuadas de inspiración sin articulación, nociones un poco menos anticuadas acerca de la importancia de la competencia analítica y crítica, todo ello compitiendo con las pedagogías contemporáneas de la actualización, la personificación y la criticalidad como las consecuencias duraderas del conocimiento. Todo esto nada en el mismo caldo institucional produciendo, en ocasiones, choques frontales pero coexistiendo la mayor parte del tiempo en un tipo de indiferencia liberal en el que se ignoran las contradicciones y los contenciosos de la “diferencia” en aras de cierta armonía erróneamente concebida en la que se tapan todas las bases.

Diría que estas facciones producen un falso conjunto de conflictos y compromisos. La cuestión de la enseñanza en general y de la enseñanza artística en particular, la cuestión que aún no

hemos comenzado a tratar, no consiste en especificar lo que necesitamos saber y el modo en que necesitamos saberlo ni en quién determina esto y se beneficia de ello; por el contrario, es una cuestión que se refiere al modo en que podríamos saber lo que aún no sabemos cómo saber. Y aquí, en el objetivo de acceder a esta compleja aspiración, radica la necesidad que tenemos de cambiar nuestro vocabulario, de intercambiar la transferencia de conocimientos y la valoración de conocimientos, la profesionalización, los resultados cuantificables y la comerciabilidad por otro conjunto de términos y otro conjunto de aspiraciones. Estas aspiraciones podrían tener relación con las realidades contemporáneas duraderas que experimentamos, con la sensación de urgencia que podrían inculcarnos, con el modo en el que estas realidades duraderas podrían indicarnos las herramientas críticas que nos permitirían entrar en acción y convertirnos en agentes de la misma. Lo que me gustaría lograr, por tanto, es un conjunto de términos emergentes alternativos que se desarrolle en el nombre de ese “conocimiento aún no conocido”. Términos tales como potencialidad, realización y acceso que, para mí, constituyen los bloques de construcción y los vectores de navegación para una pedagogía actual, una pedagogía en paz con su parcialidad, una pedagogía no preocupada por el éxito, sino por el intento.

Los escépticos que me estén escuchando negarán con la cabeza y criticarán mi ingenuidad, se preguntarán cómo no puedo reconocer las exigencias de la burocracia y del mercado, del nuevo empresariado de las artes y toda la importancia y las marcas y el consumo en la academia. Sin negar por un solo momento la presión abrumadora de todos estos factores debo argumentar, sin embargo, que necesitamos aprender a vivir en economías más en paralelo que en conflicto; a movernos lateralmente, a hallar el momento oportuno, a comprometernos en numerosos procesos no legitimados, a elaborar los nuevos temas que necesitamos para nosotros mismos, a comenzar siempre desde este momento y desde este punto, y a buscar siempre lo que podría ser importante en lugar de útil, a saber.

Necesitamos aprender a vivir en economías más en paralelo que en conflicto; a movernos lateralmente, a hallar el momento oportuno, a comprometernos en numerosos procesos no legitimados.

La potencialidad

Vamos, pues, con la potencialidad. La potencialidad, siguiendo un antiguo razonamiento aristotélico, es lo opuesto a la realidad, de modo que habita en el reino de lo posible sin ordenarlo en forma de plan. Giorgio Agamben afirma que podría caracterizar su tema como un intento de comprensión del significado del verbo “poder”, “¿Qué quiero decir cuando pregunto “¿Puedo, No puedo?””. Existen, afirma Agamben siguiendo la estela de Aristóteles, dos tipos de potencialidad; hay una potencialidad genérica y ésta es a la que nos referimos cuando decimos, por ejemplo, que un niño tiene el potencial de saber o que puede convertirse potencialmente en jefe del estado. El otro sentido de potencialidad pertenece a una persona con un conocimiento o una habilidad. En este sentido, manifestamos que el arquitecto tiene el potencial de construir, que el poeta tiene el potencial de escribir poemas. Uno de los aspectos más interesantes de la potencialidad es que es tanto potencial para no hacer como para hacer, y la malignidad radical no consiste en esta o aquella mala acción, sino en la potencialidad de oscuridad que es, al mismo tiempo, la potencialidad de la luz. “Tener potencial” afirma Agamben “significa ser la incapacidad propia de uno mismo, estar en relación con la

propia incapacidad de cada uno. Los seres que existen en el nivel de la potencialidad son capaces de su propia impotencialidad; y sólo de este modo se convierten en potenciales. Pueden ser debido a que están relacionados con su propio no ser.

Por tanto, pensar en la “academia” como en “potencialidad” es pensar en las posibilidades de no hacer, de no realizar, de no dar lugar a estar en el mismo centro de los actos de pensamiento, acción y realización. Implica rechazar gran parte de la instrumentalización que parece ir pareja con la enseñanza, gran parte del administrativismo que está asociado con una noción de “formación” para esta o aquella profesión o mercado. Despojándose de gran parte de las nociones de “academia” como terreno dedicado a la formación cuyos únicos resultados permitidos son un conjunto de prácticas u objetos concretos. Permite las inclusiones de la noción tanto de falibilidad como de realización en una práctica de enseñanza y aprendizaje, lo que me parece un punto de introducción muy interesante a la creatividad del pensamiento en relación con los diferentes momentos del llegar a ser.

Más importante para mí es que, en el contexto de una “academia” definida por la dualidad que he bosquejado y por lo que no considero como una institución, sino como una serie de procesos y especulaciones, podemos localizar varios cambios importantes que se han producido en nuestra cultura común. En lugar de pensar en ellos a través de una serie de autoridades cada vez más relajadas; de divisiones genéricas entre los medios de comunicación, de profesores acredita-

dos, de exigencias de resultados y productos, de la negación de un concepto, de aprendizaje y su necesidad de imitar y reproducir, podemos pensar en un “llegar a ser” que no tiene una identidad original a la que emular. “El camino para llegar a ser no tiene ni principio ni fin, ni salida ni llegada, ni origen ni destino... El camino para llegar a ser sólo tiene un intermedio; un intermedio no es un promedio, es un movimiento rápido, es la velocidad absoluta del movimiento”².

¿Cuáles son los cambios a los que me refiero y que ejemplifican esta dualidad innata de la “potencialidad”?

Uno de los más destacados ha sido el cambio del antidogmatismo a la criticidad, a partir de un modelo que afirma que la manifestación de la cultura debe producir ciertas intenciones y valores latentes a través de procesos interminables de investigación y descubrimiento.

Utilizando textos literarios y de otro tipo, imágenes y otras formas de práctica artística, el Análisis Crítico intenta convertir los deseos no reconocidos, las condiciones ocultas y las relaciones de poder en una manifestación cultural. Utilizando la amplia gama de herramientas y modelos de análisis del estructuralismo, el post-estructuralismo y el post-post-estructuralismo que tenemos a nuestra disposición, hemos podido desvelar, desenmarañar, exponer y desnudar los significados ocultos de la circulación cultural, y los intereses manifiestos y ocultos a los que sirven. Pero aquí nos encontramos con un grave problema, puesto que existe el supuesto de que el significado es inmanente, es decir, que siempre está ahí y que precede a su descubrimiento.

**La potencialidad, siguiendo un antiguo razonamiento aristotélico,
es lo opuesto a la realidad, de modo que habita en el reino de lo posible
sin ordenarlo en forma de plan.**

Criticalidad

Pero, a medida que nos comprometemos cada vez más con la naturaleza realizativa de la cultura, con significados que se producen a medida que se desarrollan los eventos, también debemos alejarnos de la noción del significado inmanente que puede ser investigado, expuesto y evidenciado. Durante algún tiempo, hemos pensado que lo que necesitábamos era una práctica de enseñanza que expusiera lo que subyace bajo la manifestación y una práctica de aprendizaje que conllevara un “ver a través” de las cosas guiado. Que, de algún modo, contrarrestará cualquier ingenuidad inherente ayudando a los estudiantes a trabajar contra supuestos naturalizados siendo, lo que se ha denominado convencionalmente en enseñanza, “ser críticos”. Aunque ser capaces de ejercer un juicio crítico es, obviamente, importante, esto funciona proporcionando una serie de señales y avisos, pero no actualiza las nociones inherentes y, con frecuencia, intuitivas de las personas acerca del modo de producir criticalidad a través de la vivencia de un problema en lugar de su análisis. Esto resulta cierto en la enseñanza orientada tanto a la teoría como a la práctica. Es igualmente verdadero en la experimentación del arte y otros aspectos de la cultura patente. En este cambio, hemos tenido que ser conscientes no sólo de las limitaciones extremas de situar una obra en su “contexto” o del falso aislamiento provocado por los campos o disciplinas, sino que también hemos tenido que asimilar los elementos siguientes:

- El hecho de que el significado jamás se produce de forma aislada o a través de procesos de aislamiento, sino más bien por medio de intrincadas redes de conexiones.
- El hecho de que los cursos universitarios, las obras de arte, las exposiciones temáticas y otros foros dedicados a manifestaciones culturales o el

trabajo para reproducirlos, no poseen significados inmanentes, sino que funcionan como campos de posibilidades para diferentes públicos en circunstancias culturales distintas y modos totalmente divergentes, con el fin de producir elementos significativos.

- Y, por último, acerca del hecho de que, en un cambio reflexivo, de la función analítica a la función realizativa de la observación y la participación, podamos llegar al acuerdo de que no hay que excavar en busca del significado, sino que “se produce” en el presente.

Este último apartado ejemplifica no sólo la dinámica del aprendizaje, de la observación y de la interacción con las obras de arte en las exposiciones y en los espacios públicos, sino que también se hace eco de los modos mediante los que hemos vivido la crítica y la teórica en el pasado reciente. Me parece que en el espacio de un plazo de tiempo relativamente breve, hemos sido capaces de cambiar de la crítica al antidogmatismo y a lo que denomino actualmente criticalidad. Es decir, hemos cambiado de la crítica, que es una forma de hallar fallos y de ejercer una valoración conforme a un consenso de valores, al antidogmatismo, que consiste en examinar los supuestos subyacentes que podrían permitir que surgiera algo en forma de lógica convincente, a la criticalidad, que se basa en un conjunto indeterminado de integraciones reales. Con esto quiero decir que la criticalidad, aunque se basa en el antidogmatismo, sin embargo desea habitar la cultura con una relación diferente a la del análisis crítico; diferente a la de visualizar defectos, localizar elisiones, asignar culpas.

Pero, ¿qué viene después del análisis crítico de la cultura? ¿Qué va más allá de la catalogación interminable de las estructuras ocultas, los poderes invisibles y las numerosas ofensas por los que nos hemos preocupado durante tanto tiempo? ¿Más allá de los procesos consistentes en señalar y hacer visibles a los que han sido incluidos y a los que han sido excluidos? ¿Más allá de ser capaces de señalar con el dedo las narrativas maestras y las cartografías dominantes del orden cultural heredado? ¿Más allá de la celebración de identidades de grupos minoritarios emergentes como un logro en y de sí mismas?

En la Cultura visual, se pueden sondear algunas respuestas parciales a la pregunta de qué viene después del antidogmatismo a través de un cambio de las relaciones tradicionales entre todo lo que integra la investigación como modo de aprendizaje, todo lo que integra la realización (práctica) y todo lo que integra la visualización (audiencia) de los objetos que atraen la atención de la cultura visual. Esto, por supuesto, se basa en el aparato crítico poderoso que ha evolucionado desde las décadas de 1970 y 1980, y en el que se ha producido un desembarajamiento de las relaciones entre los contenidos y los objetos a través de antidogmatismos radicales contra las autoridades, la vanidad epistemológica y, quizá más que ningún otro elemento, a través de la percepción en constante crecimiento del conocimiento como una deambulación por los campos de las subjetividades intertextuales. Este proyecto ya está en marcha y en su estela conlleva el permiso para plantear el estudio de la cultura desde el ángulo más oblicuo, para ocuparnos de la constitución de nuevos objetos de estudio que pueden no haber sido articulados previamente para nosotros por los campos ya existentes.

¿Puede pensarse en el museo como en el lugar de una “pedagogía radical”, una pedagogía que evita la simplicidad de la accesibilidad a la información, la experiencia o el capital cultural y la sustituye por preguntas acerca del acceso? ¿Cuál, podríamos preguntarnos, es la gran diferencia entre estos dos términos? ¿Por qué apostar todo a un cambio radical basándose en una leve diferencia semántica entre estos dos términos relacionados? Como respuesta, diría que existe una gran diferencia, una diferencia que señala el límite de la cultura como una acumulación de información y estímulos fácilmente disponibles, y su potencial apertura hacia una rearticulación de las preguntas que sabemos cómo realizar. ¿Cómo se traduce esta noción de “acceso” a un museo? ¿Cómo puede la criticalidad funcionar en el museo, convirtiéndolo en un espacio de aprendizaje en un sentido real más que en una transferencia de información, una satisfacción estética o una edificación cultural?

Y, por tanto, la “academia”, con su exhortación implícita tanto a hacer

como a no hacer, a aprender y a no aprender, es una encarnación de esta forma de criticalidad, de no quedarse nunca fuera al tiempo que se despliega un gran aparato analítico que nos permite “conocer” realmente, saber realmente que está pasando. En cambio, siempre estamos inmersos en la problemática que estamos tratando, viviendo sus condiciones, compartiendo sus efectos al tiempo que somos capaces de considerarlo detenidamente.

En un estado de este tipo, es posible que la falibilidad se incorpore en un esquema superior; no sólo es posible y es probable que se produzca el fallo, sino que también es posible examinar el fallo y estudiar el modo en que se convierte en una forma de conocimiento. Porque es el fallo —más que el triunfo de ser capaces de ver a través de algo aparentemente oculto— lo que produce el aspecto afectivo del arte —ese momento que te obliga a salir de tu territorio y te hace buscar la reterritorialización. “Sólo estamos interesados por las circunstancias” afirman Deleuze y Guattari, y me permitiría añadir que el “puedo” de la potencialidad no es nada más que el momento en que hacemos nuestras las circunstancias.

Suficientemente extraño

Gran parte de las ideas previamente expuestas han penetrado en las prácticas artísticas, definiendo la “teoría dirigida por la práctica”. Éste fue un término que evolucionó originariamente para cambiar de un modelo de la práctica artística de las décadas de 1970/1980 que estaba ligeramente influenciado por (y era ilustrativo de) las teorías que barrieron las intrincadas redes de la expresividad, la interioridad y la trasgresión rebelde de las generaciones anteriores. En cambio, la práctica puede espolear, no porque esté informada de forma autoconsciente, sino porque se otorga a sí misma un conjunto de permisos diferente. El permiso para no tapar todas las bases en todo momento, el permiso para comenzar por el medio, el permiso para mezclar realidad y ficción, el permiso para inventar lenguajes, el permiso para no respaldar todas las demandas con la prueba de algún conocimiento previo, el permiso para otorgar privilegios a la subjetividad como modo de comprometerse con el mundo y sus aflicciones, el permiso para ser oscuro y el permiso para representar una vía totalmente distinta del modo en que hemos llegado aquí, en este mismo momento.

Es este espacio extraño lo que he estado denominando “academia” y lo que está constituido parcialmente por la universidad y parcialmente por el museo, lo que está basado parcialmente en la teoría y parcialmente en la práctica, un espacio en el que no está claro si los materiales o los temas son lo que constituyen su manifestación, un modo de funcionamiento que está surgiendo y que insiste en que podemos aprender no sólo del acto sino también del ser. ❧

IRIT ROGOFF es profesora de Cultura visual en el Goldsmiths College, London University. Es autora de *Terra Infirma-Geography's Visual Culture* y recientemente ha sido comisaria de la exposición *De-Regulation with the Work of Kutlug Ataman* que ha viajado a Amberes, Herzylia y Berlín, y de la exposición *Academy-Teaching and Learning* en el Eindhoven Van Abbemuseum.

NOTAS Y REFERENCIAS

1 N. de la T.: Juego de palabras entre “emergency” (situación de peligro que requiere una acción inmediata) y “emergence” (acción y efecto de emerger). La frase podría traducirse del siguiente modo: “En todas las emergencias, siempre hay un surgimiento”.

2 DELEUZE, G. y GUATTARI, F. *A Thousand Plateaus*, New York: Continuum Pub. Group, 2002, p. 293.

¿Cómo puede la criticalidad funcionar en el museo, convirtiéndolo en un espacio de aprendizaje en un sentido real más que en una transferencia de información, una satisfacción estética o una edificación cultural?
