

# Akademia potentzialtasun gisa

## Orain, hain zuzen ere

**Noizean behin**, gelan “arrastorik ere ez dut” esan beharrean izaten naiz, nire ikasle sinesgogor samarren aurrean. Hori ez da ezjakintasun adierazpen gezurrezko bat, ezta apaltasun itxura ezegoki bat ere, baizik eta, jakinduria egituratuaren terminoetan, egon behar dudan tokira nola iritsi ez dakidan adierazpen garbia. Iruditzen zait eskura ditudan jakinduria atalak eta premiazko kontuak ez datozela bat, eta gaiak, argudioek eta funtzionatzeko moduek akasgabeki bat egiten duten bide bat sorrarazten dutela. Eta honela, emango luke “akademiaren” eginkizuna, irakaskuntzarena, ez dela josturarik gabekoATEGITE honi eragitea, baizik eta batasunik gabeko produkzio hori eta birsortzeko dituen aukerak ulertzea. Gaiak eta jakinduriak ez dira harmoniazko produkzio egoera simple batean bizi: hauxe da irakaskuntzari buruzko gaur-gaurko eztabaidaren dimentsio tazitua, eta tazitua diot, hain zuzen ere hezkuntza aurrez zehaztutako emaitza multzo baterantz modu uniformearen instrumentalizatzeko helburuen arabera delako. “Akademiko” espazio eta atmosfera horietako biztanleak izaki, uneoro harrapatuta gaude joan nahi ahal izango genukeen tokia zein den jakitearen eta bidaia honetan abiatzeko eskubide guztiak ditugun sententzioak eragiten duen boterearen arteko tentsioan (espero dezagun tentsio emankorra izatea);

aldi berean, oso gogoan dugu behar ditugun lanabesak faltako zaizkigula agian, edota lurralde ezezagun batera egiten den bidaia orok eskatzen duen espiritu sendotasuna bestela. “Ahal/Ezin” dilema honetan txertatzen da hemen garatu nahi dudan nire “Akademia potentzialtasun gisa” nozioa.

Beharbada adierazi egin beharko dut ezen, gauzak argi azaltze aldera, testu honetan baztertu egin ditudala ikaskuntza-espazio eta erakusketa-espazio nozioak. Ordena instituzional desberdinetakoak izan badaitezke ere, finantzaketa iturri desberdinez, prestakuntza desberdina duten profesionalen kontratazioaz, eta emaitza desberdinak espero dituztela besteak beste, egungo proiektua —“akademia”— horiek guztiak elkarrekin errefraktatzen ari da ahalegintzen.

Gaur egun, badirudi jende guztia irakaskuntzaren aurka dagoela zeharo. XX. mendearen erdialdeaz geroztik, hezkuntzaren erreforma sekula ez da hain arazotsua izan, eta sekula ez da halako dinamismo gogorrez blaituta egon, ezen alde batetik ustezko eragimena lortu nahia egon da eta, bestetik, espekulatzeko itxurazko askatasun bat babesteko kanpainak. Izan ere, bi bandoren arteko nahikoa gerra bitxia gertatu da. Horietako batean ditugu “esanguraz gidatutako irakaskuntza” mantendu nahi duten pertsonak, eta bestean, berriz, bere formak eta egiturak zaindu eta kontrolatu nahi dituztenak, irakaskuntza horren eraginkortasuna azpimarratzen eta edukiei, are bidera lezakeenari berari ere interes gutxi aitortzen diotenak. Irakaskuntza oro har eta “akademia” bereziki dira erabiltzen ari diren metaforak (eta, batzuetan, neurriz



Egilearen kortesia

Londreseko Goldsmiths College eta ETH Basle zentroetako ikasleek, 2006ko Veneziako arkitektura biurtekoa zela eta, eginiko *Geographies and Spatial Practices* tailerlean.

gain), gaizki dagoen guztiaren eta posible izan litekeenaren guztiaren kontra borrokatzeko unean, gure egunotako gai premiazko eta garrantzitsuetara iritsi ahal izatearren. Oro har, iluntasun, desenkantu eta beldur handia dago; baina, han eta hemen, gune marjinal txiki batzuetan, bada, halaber, eztabaida kementsu honen inguruan halako baikortasun berezi bat, edo, Homi Bhabhak aspaldi adierazi zuen bezala, *“In every emergency, there is also an emergence”*<sup>3</sup>. Horrela izango ez balitz, hezkuntzan ez balego halako posibilitate sentimendu bat, ez genuke formatutzat ikerkuntza, laborategi, ikaskuntza eta irakaskuntza ideiak bereganatzen dituzten erakusketarako hainbeste ekimen izango. Modu arraro batez, “Bologna”ko eskala handiko ekimenak eta honek berekin dakartzan nazioz gairako kontrol

motek, Britainia Handian gertatzen ari den irakaskuntzaren gero eta kontrol burokratiko handiagoarekin batera, aurkaritzarako zein irudimen aukerentzako eremu gisako “akademia” bat sortzea ekarri dute. Eta, horrela, askatasun indibidualisten halako burbuila onbera bat sortuz hogeita bost bat urtean zehar (60ko hamarkadaren amaieraz geroztik) gainbeheran abiatu dena eztabaida politikoen lehen lerroan agertu zaigu bat-batean, administrazio instituzionaletik haratago doan zer-baitetan murgildurik. Hemen aitortu egin behar dut ezen, arreta gogotsuegi honen arriskuak ondo ezagutu arren, oso gustukoa dudala irakaskuntzaren gaurkotze hau, bere potentzial politiko osoa eskuratu baitu, dagozkion barnekontuak baino askoz gai zabalagoak eztabaidatzeko eremu bihurtuz. Bereziki, *arteetan, arteetako eta artee-*

*tarako* heziketa, bere epistemologia ez teologiko, ezegonkor eta sendotasunik gabekoez, proba-eremu egokia ari zaigu bihurtzen, bai halako tarte bat utzi beharra egiaztatzeko eta irakaskuntzako ekarpenen eta emaitzen arteko harremana aztertzeke, bai pentsamenduak eta praktikak nora eramán gaitzaketan aurrez jakin ahal izateko ezintasuna azpimarratzeko.

Horrek guztiak arte irakaskuntzan eragiten duen modua oso-oso labaina da, zeren eta hemen prozesua eta ikerkuntza baitira dena, eta halaz ezinezkoa baita “emaitza” eztaba daezin eta bizkorrik zehaztea hezkuntzako prestakuntza edo ikaskuntza bat arrakastaz burutu dela adierazteko. Ikara eragiten digu gero eta “profesionalagoak” diren artista, zuzendari, kontserbatzaile, kritikari eta abarren ideiak, hauen guztien ikasketak bideratuta baitaude museoek agindutako kalitatea izango duten erakusketak, performanceak, kultur erresistentziako erakusketa ezin dotoreago profesionalizatuak egitera, edota jarrera kritikoa dutelarik eta bikain egokituta daudelarik argitaratzea merezi duen testuak egitera bestela. Eta ikara eragiten digu, ez gauza aspergarria delako, asperga-

rria baden arren, baizik eta ikerkuntza-prozesu baten emaitza aurreikusteko gai izatearen ideia zeharo dagoelako “irakaskuntzak” jorratzen duen noziotik beretik at.

Beste maila batean, tentsioak areagotu egin dira hezkuntzako “ahalmen sortzailearen” eremuaren inguruko joeren artean; artikulaziorik gabeko inspirazio nozio zaharkituak, gaitasun analitiko eta kritikoaren garrantzari buruzko nozio berrixeagoak, horiek guztiak borrokan direla jakinduriaren ondorio iraunkortzat gaurkotzea, pertsonifikatzea eta kritikotasuna jartzen dituzten gaur-gaurko pedagogiekin. Eta hori guztia giro instituzional berean ari zaigu, batzuetan aurrez aurreko talkak eraginez, baina denbora gehienez zehar halako axolagabekeria liberal batean elkarrekin izanik, horretan ez baitira aintzat hartzen “desberdintasunaren” kontraesan eta auziak, oinarri guztiak estaltzen dituen gaizki ulertutako halako harmonia suerte baten onerako.

Eta esango nuke fakzio hauek arazo eta konpromiso multzo gezurrezko bat sorrarazten dutela. Irakaskuntza orokorraren eta irakaskuntza artistikoaren

kontua, oraindik aztertzen hasi ez garen hori alegia, ez datza jakin behar duguna eta hori jakin behar dugun modua zehaztean, ezta hori norik zehaztuko duen eta honetatik onura norik aterako duen argitzean ere; aitzitik, kontu horrek jasotzen duena zera da, zein modutan jakin genezakeen oraindik nola jakin ez dakiguna. Eta hementxe datza, nahi konplexu horretara iristeko helburuan alegia, gure hitzak aldatzeko, ezagueren transferentzia eta ezagueren balorazioa, profesionalizazioa, emaitza zenbakarriak eta komertzialgarritasuna beste termino multzo batez eta beste nahi multzo batez trukatzeko dugun beharra.

Nahi horiek lotura izan lezakete esperimentatzen ditugun gaur-gaurko errealtate iraunkorrek, edo gure baitan sartu ahal izango luketen premia sentazioarekin, errealtate iraunkor horiek guri ekintzan hastea eta beronen eragile bihurtzea ahalbidetuko liguketen lanabes kritikoak zein diren erakusteko moduarekin. Beraz, lortu nahi nukeena gorantz datorren termino alternatibo multzo bat izango litzateke, “oraindik ezagutzeko jakinduria” horren izenean garatuko den bat hain justu. Potentzialtasuna, errerealizazioa eta sarbidea bezalako terminoak alegia, niretzat egungo pedagogia baterako eraikuntza-blokeak eta nabigazio-bektoreak baitira, bere partzialtasunaz bakean den pedagogia, arrakastaz ez baizik eta ahalegintzeaz kezkatzen den pedagogia baterakoak.

Entzuten ari zaizkidan eszeptikoek ezetz egingo dute buruaz, eta nire tolesgabetasuna kritikatu dute, bere buruari galdetzen diotelarik nola ezin ditudan ikusi burokraziaren eta merkatuaren, arteetako enpresarien eskakizun guztiak, eta akademiako garrantzi, marka eta kontsumo guztia. Faktore horiek guztiek egiten duten presio izugarria behin ere ukatzeke, argudiatu beharrean naiz, hala ere, gatazkan baino paraleloan diren ekonomietan bizi izaten ikasi behar dugula; eta albonka mugitzen, une egokia bilatzen, legimitatu gabeko prozesu askotan konprometitzen, guretzat geuretzat behar ditugun gai berriak lantzen, beti une horretatik eta puntu horretatik hasten, eta beti *garrantzitsua* bilatzen *erabilgarria* izan litekeenaren ordez.

---

### Potentzialtasuna, errerealizazioa eta sarbidea bezalako

**terminoak alegia, niretzat egungo pedagogia baterako eraikuntza-blokeak**

**eta nabigazio-bektoreak baitira.**

---

## Potentzialtasuna

**Eklin diezaiogun**, bada, potentzialtasunari. Potentzialtasuna, arrazonamendu aristoteliko zahar bati jarraiki, errealitatearen aurkakoa da; halaz, posible denaren erresuman aurkitzen da, plan gisa antolatzeko ahaleginik gabe ordea. Giorgio Agamben-ek dioenaren arabera, haren gaia “ahal izan” aditzaren esangura ulertzeko ahalegintzat har lezake: “Zertaz ari naiz neure buruari *“Abal, Ezin”* esaten diodanean?”

Aristotelesen bideari jarraiki, Agamben-ek dio bi potentzialtasun mota daudela; potentzialtasun generiko bat dago, eta horixe aipatzen dugu, hain justu ere, esate baterako haur batek jakiteko potentzialtasuna duela eta estatu-buru bihur daitekeela esaten dugunean. Potentzialtasunaren beste zentzua ezaguera edo abildade bat duen pertsona bati dagokiona da. Ildo horretatik, arkitektoak eraikitzeko *potentzialtasuna* duela esaten dugu, eta olerkariak olerkiak idazteko *potentzialtasuna* duela. Potentzialtasunaren alderdi interesgarrietako bat egiteko zein ez egiteko potentzialtasuna izatean datza, eta gaitakeria erradikala ez da ekintza txar hau edo hura izatea, baizik eta iluntasun potentzialtasuna, argiaren potentzialtasuna baita aldi berean. “Potentziala izateak”, diosku Agambenek, “esan nahi du nor bere ezgaitasuna izatea, *norberaren ezgaitasunarekiko berarekiko harremanean*

*egotea*. Potentzialtasunaren mailan diren izakiak *bere ezgaitasunerako bererako gai dira*; eta modu horrexe-tan bihurtzen dira, ez beste inola, izaki potentzial. *Izan daitezke*, bere ez-izatearekin berarekin lotuta egoteari esker.

Beraz, “akademia” “potentzialtasun” gisa hartzea, ez egiteko, ez gauzatzeko posibilitateetan pentsatzea da, pentsatze, ekite eta gauzatzeko ekintzen erdigunean bertan egoteko aukerarik ez sortzeko posibilitateetan pentsatzea. Izan ere, berekin dakar irakaskuntzarekin batera doala dirudien instrumentalizazioaren zati handi bat arbuizatzea, lanbide edo merkatu honentzako edo harentzako “prestakuntza” nozio bati lotuta dagoen administratibismoaren zati handi bat errefusatzea. Bazterrean utziz “akademia” prestakuntzara bideratuta dagoen eta onartutako emaitza bakartzat praktika edo objektu jakin batzuen multzoa duen eremutzat hartzen duten nozioetako asko eta asko. Aukera ematen du irakaskuntza eta ikaskuntza-praktika batean hutseginkortasun zein errealizazio nozioak sartzeko, eta pentsamenduaren sormenerako oso sarbide interesgarria irizten diot honi, izatera iristearen une desberdinekiko erlazioari dagokionez.

Niretzat garrantzitsuagoa da, ordea, zirriboratu dudana dualtasun horren eta instituziotzat hartu beharrean prozesu eta espekulazio sortatzat hartzen dudana horren bidez definitutako “akademiarren” testuinguruan, gure kultura komunean gertatutako hainbat aldaketa garrantzi-tsu aurkitu dezakegula. Eta aldaketa horietan gero eta erlaxatugoko autoritate sorta baten bidez pentsatu beha-rrean, hedabideen arteko bereizketa orokorren, irakasle kreditatuen, emaitza eta produktu existenzien, kontzeptu baten ukapenaren,

ikaste eta imitatze eta erreproduzitzeko beharren bidez pentsatu beharrean, berdintzeko jatorrizko identitaterik ez duen “izatera heldu” bat har dezakegu gogoan. “Izatera heltzeko bideak ez du hasierarik ez amaierarik, ez irteerarik ez helmugarik, ez abiapunturik ez jomugarik... Izatera heltzeko bideak bitarteko bakarra du; bitartekoa ez da batez besteko bat, mugimendu bizkor bat da, mugimenduaren lastertasun absolutua da”<sup>2</sup>.

Zein dira aipatzen ari naizen eta “potentzialtasunaren” berezko dualtasun horren erakusgarri ditugun aldaketak?

Nabarmenenetako bat kritikatik kritikotasunerako aldaketa izan da. Kulturaren adierazpenak, ikerkuntza eta aurkikuntza prozesu amaigabeen bidez, hainbat asmo eta balio sor edo estali produzitu behar dituela dioen eredutik abiatuta.

Literatur testuak eta beste era batzuetakoak, irudiak eta praktika artistikoen beste forma batzuk erabiliz, Análisi Kritikoa saiatzen da aitortu gabeko desirak, baldintza ezkutua eta botere harremanak kultur adierazpen bihurtzen. Estrukturalismoaren, post-estrukturalismoaren eta post-post-estrukturalismoaren lanabes eta analisisirako eredu sorta zabala erabiliz, eskura baititugu horiek guztiak, modua izan dugu kultur zirkulazioaren esangura ezkutua agerian uzteko, askatzeko, azaltzeko eta biluzteko, esangura horiek ageriko eta ezkutuko zein interesentzako zerbitzuan ari diren agerraztearekin batera. Hemen, ordea, oso arazo larria topatuko dugu, zeren eta esangura inmanentea delako balizkoa baitugu, hau da, uneoro hor dagoela eta aurkikuntzaren beraren aurretikoa dela dioena.

---

**Potentzialtasuna, arrazonamendu aristoteliko zahar bati jarraiki,  
errealitatearen aurkakoa da; halaz, posible denaren erresuman aurkitzen da,  
plan gisa antolatzeko ahaleginik gabe ordea.**

---

## Kritikotasuna

**Baina**, kulturaren izaera erreializaziozkoa-ekin gero eta gehiago konprometitzen garen neurrian, gertaerak garatzen diren neurrian sortzen diren esangurez, urrundu egin behar dugu iker, azal eta agerian utz daitekeen esangura inmanentearen nozioetik. Denbora batean zehar, pentsatu izan dugu irakas-kuntza-praktika bat behar genuela, hain zuzen adierazpenaren azpian dagoena azalduko zuen bat, “gauzetatik zehar ikusteko” ibilaldi gidatu baten antzeko ikaskuntza-praktika batekin batera. Hau da, nolabait berezko tolesgabetasun ororen eragina indargabetuko duena, ikasleei balizko natura-lizatuaren kontra lan egin dezaten lagunduz, irakaskuntzan esan izan den moduan “kritiko izanez”. Iritzi kritikoa bat emateko gai izatea garrantzitsua bada ere, ez dugu zalantzarik, horrek seinale eta abisu sorta bat eman ez funtzionatzen du; ez ditu, ordea, gaurkotzen, pertsonak, arazo baten analisiaren bidez izan ordez arazo horren bizipenaren bidez kritikotasuna sortzeko moduari buruz dituzten nozio atxikiak eta, sarritan, intuiziozkoak. Eta hori egia izaten da, bai teoriara bai praktikara bideratutako irakaskuntzan. Eta egia da, halaber, artearen esperimertzazioan eta ageriko kulturaren beste alderdi batzuetan ere. Aldaketa horretan, oso gogoan hartu behar izan ditugu obra bat bere “testuinguruan” kokatzeko muga muturrekoak edo eremu edo diziplinek eragindako isolamendu faltsua, baina horiez guztiez gain, hainbat elementu geureganatu behar izan ditugu, hala nola:

- Esangura sekula ez da sortzen modu isolatuan edo isolatze prozesuen bidez, baizik eta konexio sare trinkoetan zehar.
- Unibertsitateko ikastaroeak, artelaneak, erakusketa tematikoak eta kultur adierazpenetara eskainitako beste foro batzuek, edo horiek erreproduzitzeko lanak, ez dute esangura inmanenterik; izan ere, posibilitate eremu gisa funtzionatzen dute ikusleko desberdi-

nentzat kultur zertzelada eta modu zeharo desberdin eta dibergenteetan, elementu esanguratsua sortzeko xedeaz inolaz ere.

- Eta, azkenik, gogoetaren bidez eginkizun analitikoetik behaketaren eta partaidetzaren eginkizun gauzatzailerak aldatuz gero, esanguraren bila aztarrika ibili beharrik ez dagoelako adostasunera irits gaitzake, esangura hori orainean “sortzen baita”.

Azken atal horrek ongi erakusten digu erakusketetako eta espazio publikoetako artelanezko ikasketaren, behaketaren eta elkarrekintzaren dinamika, baina horietaz gain, jaso egin ditu oraindik orain kritika eta teorika bizi izan ditugun moduak berak ere. Eta iruditzen zait denbora epe labur samar batean gai izan garela kritizismotik kritikara eta gaur egun kritikotasun esaten diodan horretara aldatzeko. Hau da, kritizismotik, hau akatsak aurkitzeko eta balio kontsensu baten arabera balorazio bat egiteko modu bat baita, kritikara aldatu gara —horretan aztertu egiten ditugu logika konbentzigarri gisako zerbait sortzea ahalbide lezaketan azpiko balizkoak—, integrazio errealean multzo zehaztugabe batean oinarritzen den kritikotasunera iritsiz hurrena. Eta horrekin esan nahi dut ezen kritikotasunak, kritikan oinarritzen bada ere, analisi kritikoaz bestelako harreman baten bidez habitatu nahi duela kultura, akatsak agerian uzteak, elisioak aurkitzetik, erruak leporatetik bestelako bide batean barrena abiatuz horretarako.

Zer dugu, ordea, kulturaren analisi kritikoaren ondoren? Zer ote doa, baina, hainbeste denboran zehar kezkatu gaituzten ezkutuko egituren, botere ikusezinen eta irain ugarien katalogazio amaiera gabe horretatik haratago? Eta barnean onartuak eta kanpoan baztertuak izan direnak seinalatzean eta ikusgarri uztean oinarritutako prozesuetatik haratago? Eta herdatutako ordena kulturaleko maisuzko narratibak eta kartografia nagusiak hatzez seinalatze gaitzetik haratago? Eta gorantz doazen eta gutxiengoak diren taldeen identitatea beregango eta berezko lorpen gisa ospatetik haratago?

Ikusizko Kulturaren, erantzun partzial batzuk atera ahal izango ditugu, galdeztzen dugularik zer ote datorren, kritikaren ondotik, ikusizko kulturaren

arreta erakartzen duten objektuen ikerkuntza —ikasketarako modu gisa—, erreializazioa —praktika— eta ikustea —audientzia— osatzen dituen guztiaren arteko harreman tradizionalen aldaketa baten bidez. Horren oinarrian 1970 eta 1980ko hamarkadetatik hona bilakaeran izan den aparatu kritiko ahaltsua dago, ezen horretan edukien eta objektuen arteko harremanen halako askatze bat gertatu den, agintarien aurkako kritika erradikalen, harrokeria epistemologikoaren eta, elementu nagusizat gainera beharbada, jakinduriaren etengabeko hazkundera testu-arteko subjektibotasunaren eremuetan zeharreko noragabeko ibilaldi gisakotzat hartzearen bidez. Proiektu hau abian da dagoeneko, eta bere lortzean daruma kulturaren azterketa angelurik zeharrekoetik planteatzeko baimena, horren bidez arduratu ahal izan gaitzen, hain zuzen ere, aurrez ziren eremuek guretzat agian egituratu ez dituzten azterketa-gai berrien sorreraz.

Museoa pentsa ote daiteke “pedagogia erradikal” baten tokizat, informazioaren, esperientziaren edo kultur kapitalaren *eskuragarritasunaren* sinpletasuna saihesten eta horietarako *sarbideari* buruzko galderez ordezkatzen duen pedagogiaren lekutzat? Zein ote, galde genezake inolaz ere, bi termino horien arteko alde nagusia? Zergatik jarri guztia aldaketa erradikal baten jokoan, elkarrekin lotutako bi termino horien arteko ezberdintasun semantiko arin batean oinarriturik? Erantzun gisa esango nuke oso alde handia dagoela, eta alde horrek adierazi egiten duela zein muga dagoen erraz eskura daitezkeen informazio eta estimuluen metaketa gisako kulturaren eta horrek nola egin badakigun galderen berrantolaketa baterantz zabaltzeko duen potentzialaren artean. Nola eraman “*sarbide*” nozio hori museo batera? Nola funtziona dezake kritikotasunak museoan, ikaskuntzarako espazio bihurtuz hura zentzu errealean, informazio transferentziatik, asebetetze estetikoetik edo kultur eraikuntza izatetik haratago joz?

Eta, beraz, “akademia”, egiteko zein ez egiteko, ikasteko zein ez ikasteko egiten duen aholku inplizituaz, kritikotasun modu horren gauzatze bat da, sekula kanpoan ez geratzeko moduarena, eta aldi berean izugarriko ana-



lisi aparatua zabaltzen du, guri geuri aukera emanez egiaz “ezagutzeko”, egiaz jakiteko zer ari den gertatzen. Alabaina, beti-beti gaude aztertzen ari garen arazo honetan murgilduta, bere baldintzak bizi izaten, bere eraginak partekatzen, behar besteko arretaz aztertzeko kapaz garen aldi berean.

Era honetako egoera batean, baliteke hutseginkortasuna bera goragoko eske- ma batean sartzea; posible da hutsa gertatzea, eta oso litekeena da, gainera, huts hori gertatzea, are gehiago, posible izango da hutsa analizatzea eta jakinduria mota bat bihurtzen den modua aztertzeko ere. Zeren eta akatsa baita —itxura batean ezkutuan dagoen zerbaitetik zehar ikustearen garaipena baino gehiago— artearen itxura afektuzkoa eragiten duena —zure lurralde- tik irtenarazten eta lurralde berri bat bilarazten dizun une hori—. “Bakar- bakarrik zertzeladak interesatzen zaizkigu”, dioskute Deleuzek eta Guattarik; gehiago esango nuke, potentzialtasunaren “ahal izate” hori zertzeladak geureganatzen ditugun una besterik ez da.

## Nahikoa bitxi

**Orain arte** azaldutako ideietako asko eta asko sartu dira arte praktiketan, eta “praktikaz zuzendutako teoria” definitu dute. Termino horrek, hasieran, halako bilakaera bat izan zuen, 1970/1989ko hamarkadetakako arte praktikaren eredu- tik abiatutik; izan ere eredu honek jasoa zuen, neurri batean, aurretiko belaunaldien espresibotasunaren, barnetasunaren eta hauste menderakaitzaren sare trinkoak ezabatu zituzten teorien eragina (eta horien erakuslea zen gainera). Praktikak, ordea, zirikatuegin dezake, ez modu autokontzientean informatuta dagoelako, baizik eta baimen sorta desberdin bat hartzen duelako beretzat. Uneoro oinarri guztiak ez estaltzeko baimena, erditik hasteko baimena, errealtatea eta fikzioa nahasteko baimena, lengoaiak asmatzeko baimena, aurretiazko jakinduriaren baten frogaren bidez eskari guztiak ez babesteko baimena, subjektibotasunari munduarekin eta honen atsekabeekin konprometitzeko modutzat pribilegioak emateko baimena, iluna izateko baimena eta hona, une honetan bertan, iritsi garen moduaz zeharo bestelako bat irudikatzeko baimena.

Eta espazio arrotz honi esan diot “akademia”, neurri batean unibertsitateaz eta neurri batean museoaz osatuta dagoenari, neurri batean teorian eta neurri batean praktikan oinarrituta dagoenari, espazio honetan ez baitago garbi materialak edo gaiak ote diren adierazpena osatzen dutenak; eta sortzen ari den funtzionatzeko moduak behin eta berriz adierazten digu ekin- tzez gain izatez ere ikas dezakegula. ◀

IRIT ROGOFF Ikusizko kulturen irakaslea da Goldsmiths College-n, London University. *Terra Infirma-Geography's Visual Culture* lanaren egilea da eta berriki *De-Regulation with the Work of Kutlug Ataman* erakusketaren komisarioa izan da, Anberes, Herzylia eta Berlinen, eta *Academy-Teaching and Learning* erakusketarena, Eindhoven Van Abbemuseum-en.

### OHARRAK ETA ERREFERENTZIAK

1 Itzultzailearen oharra: hitz joko bat da, “emergency” (berehala zerbait egitea eskatzen duen arrisku egoera) eta “emergence” (agertzea, sortzea, eta honen ondorioa) baliatzen dituen. Esaldiaren itzulpen bat “larrialdi guztietan zerbait sortzen da” izan liteke.

2 DELEUZE, G. eta GUATTARI, F. *A Thousand Plateaus*, New York : Continuum Pub. Group, 2002, 239 or.

**Nola funtziona dezake kritikotasunak museoan, ikaskuntzarako espazio bihurtuz hura zentzu errealean, informazio transferentziatik, asebetetze estetikutik edo kultur eraikuntza izatetik haratago joz?**