

Fábrica de Conocimiento

Fábrica de Conocimiento

Escuela de Garaje

Índice / Index

Teorías varias / Varied Theories

- 14 Entre extraños **Amidst Strangers** Juan Cárdenas
- 22 Objetos extraños hablando cosas sin sentido **Strange Objects Talking Nonsense**
Manila Santana > Manel Quintana y María Camila Sanjinés
- 42 Excedentes **Surpluses** Gregory Sholette
- 52 Unidad de análisis de espectros **Division for the Analysis of Specters**
La Nocturna > Éricka Flórez
- 66 Ejercicios de posesión después del desastre **Post-disaster Possession Exercises**
La Nocturna > Mónica Restrepo
- 76 Prácticas de dronificación **Dronification Practices** Loreto Alonso
- 94 El arte contemporáneo y su contexto social desde la enseñanza **Contemporary Art and its Social Context, From the Perspective of Teaching** Leonardo Herrera
- 104 Reflexiones sobre la educación artística y el debate disciplinar en Colombia **Reflections on Artistic Education and the Disciplinary Debate in Colombia**
Miguel Huertas
- 140 Escuela, deuda, bohemia: disciplinar a los artistas **School, Debt, Bohemia: on the Disciplining of Artists** Martha Rosler
- 162 Burbujas: esquilas de un discurso del Boom **Bubbles: Shards From a Booming Discourse** Víctor Albarracín
- 174 Notas para a construção de teorias refutáveis, pedagogias sem importância e escolas de garagem, ou: um bom nome para o amor **Notes for the Construction of Refutable Theories, Unimportant Pedagogies, and Garage Schools. Or: A Good Name for Love** Mônica Hoff
- 196 Manifiesto Edunoise **Edunoise Manifesto** Edunoise > Patricia Raijenstein, Selu Herraiz y Jorge Barco
- 202 ¿Qué tipo de conocimientos se dan en una conversación Entrelasartes? **What Kind of Knowledge is Produced in an Entrelasartes Conversation?** María Elena Ronderos
- 210 T-e-l-e-f-o-n-o-r-o-t-o **C-h-i-n-e-s-e-W-h-i-s-p-e-r-s** Breyner Huertas
- 222 Algo en común **Something in Common** Carlos Edwin Rendón
- 230 Una maratón **A Marathon** Nodo Duitama > Boris Terán
- 240 Cómo romper una cámara **How to Break a Camera** Beatriz Santiago Muñoz
- 248 Desescolarizar la escuela **Deschooling the School** María Angélica Madero
- 262 Un informe para una academia **A Report to an Academy** Lucas Ospina

Hacerlo con otros / Do it with others

- 274 1. Saludo al sol **Sun Salutation**
- 278 2. El lobo **The Wolf**
- 286 3. Tras la cortina **Behind The Curtain**

- 290 4. Cómo romper una cámara How to Break a Camera
- 294 5. Hervido pastuso Mulled 'Pastuso' Beverage
- 298 6. El corto verano de la anarquía The Short Summer of Anarchy
- 300 7. Diversión crítica Critical Enjoyment
- 306 8. Lo doy porque quiero 'Lo Doy Porque Quiero' [I offer myself because I like it]
- 310 9. Arma tu pizza (con masa madre) Make Your Own (sourdough) Pizza
- 314 10. Turismo cultural y cocina ancestral Cultural Tourism and Ancestral Cuisine
- 318 11. Licor clandestino Clandestine Liquor
- 322 12. Autogestión colectiva Collective Self-management
- 326 13. Drawdio Drawdio
- 328 14. Do It Itself Do It Itself
- 332 15. Crítica en vivo Live Criticism
- 334 16. Memoria encantada Haunted Memory
- 338 17. Aforismos tropicales Tropical Aphorisms
- 342 18. Confrontando imágenes Confronting Images
- 344 19. Performance discursivo Discursive Performance
- 346 20. Escuela en casa Home Schooling
- 348 21. La Faltante The Missing One
- 352 22. Islas flotantes Floating Islands
- 356 23. WhatsApp WhatsApp
- 359 24. Cena subjetiva Subjective Dinner
- 362 25. Antes que se vuelva pedagogía Before Becoming Pedagogic
- 366 26. El Club de los mentirosos The Club of Liars
- 372 27. Zine aceleracionista Accelerationist Zine
- 374 28. Baile zombi Zombie Dance
- 378 29. "Un árbol es la lenta explosión de una semilla" "A tree is the slow explosion of a seed"
- 380 30. La vida de una idea The Life of an Idea
- 382 31. Catálogo de sueños Dream Catalog
- 384 32. M.U.R.A. Museo Rodante Audiovisual M.U.R.A.: Rolling Audiovisual Museum
- 388 33. Pachamanca Pachamanca
- 392 34. Arroz negro Black rice
- 398 35. Autotatuaje Self-Tattoo

¿Qué quiere aprender? / What do you want to learn? / ¿Qué quiere enseñar? / What do you want to teach?

- 405 Educación Education
- 436 Producción Production
- 466 Ciencias de la ficción Science of Fiction

País garaje

“En este país existen dos tipos de universidades,
las de garaje y las de garaje muy grande”.
Gilberto Bello

En el ambiente académico serio y responsable en Colombia se emplea el término peyorativo “universidad de garaje” para señalar un gran número de instituciones privadas educativas informales y técnicas, que llenan un vacío institucional de necesidad de conocimiento y formación profesional. Esta situación evidencia tanto el esquema de aspiraciones socioeconómicas como la regimentación clasista de las jerarquías educativas y de la sociedad en nuestro contexto.

Garage Country

‘Two kinds of universities exist in this country: garage universities and large garage universities’.
Gilberto Bello

A pejorative term used in serious and responsible academic environments in Colombia, ‘Garage university’ designates the numerous private educational institutions (informal and/or technical) that fill an institutional void, left by the need for knowledge and professional formation. This situation evidences a socioeconomic aspirational scheme and the regimentation of class in the educational hierarchies of society in our context.

La Escuela de Garaje, versión Fábrica de Conocimiento¹, fue la curaduría propuesta por la *Laagencia* para los 15 Salones Regionales de Artistas². El hecho de presentar el proyecto de la Escuela a los 15 SRA tuvo que ver con la intención de lograr una afectación estructural e institucional desde uno de los programas de mayor relevancia en el país, específicamente en cómo se visibiliza y enuncia la práctica y producción artística en el contexto de Colombia, ligada principalmente a la producción de objetos y organización de exposiciones. Este tipo de aproximación suele dejar por fuera otro tipo de acciones políticas y estéticas.

La investigación de la Escuela fue posible dentro de una idea alternativa a la *zona centro* que propone el Ministerio de Cultura; en su lugar se planteó la idea del arte y la educación como región y territorio. Una de las características que más nos interesaba de este territorio posible es que se construye por el flujo y la movilidad constante de conceptos, contenidos y de aquellos que la habitan. Esta idea de circulación cuestiona a su vez el esquema tradicional de flujo de centro/periferia y las dinámicas que desde allí se proponen en el contexto nacional de la producción cultural.

La Fábrica de Conocimiento consistió en un programa regular, abierto y gratuito de tres meses, bajo tres ejes temáticos que se identificaron en la investigación curatorial: educación, producción y ciencias de la ficción, divididos en grupos de estudio, jornadas³, talleres y banquetes⁴. Con el propósito fijar una política de buenas prácticas y al mismo tiempo lograr traer al mayor número posible de

1 Título homónimo al libro de Gerald Raunig *Factories of Knowledge, Industries of Creativity*, donde plantea la universidad como el lugar para la producción de una resistencia creativa frente a los modos de dominación del capitalismo cognitivo. “Alguna vez el espacio de la fábrica fue el ejemplo ideal para hablar de un sitio de condensación, no solo por condensar el tiempo y el espacio de producción, sino por condensar actitudes de oposición. Fue por la intensa convivencia y el lugar de explotación que compartían, que los trabajadores encontraron las condiciones dadas para la discusión colectiva, la reunión y constitución de ensamblajes para la resistencia”. (Raunig, 2013, p.17) Raunig, Gerard. (2013) *Factories of Knowledge, Industries of Creativity*. Los Angeles, CA.; Cambridge, MA.: Semiotext(e); Distribuido, MIT Press.

2 Los Salones Regionales de Artistas, fomentados por el Ministerio de Cultura, funcionan desde 1976 como plataforma para la articulación de las prácticas artísticas de nivel regional ante un escenario nacional.

3 Partiendo del formato que propone la conferencia *performance*, invitamos a los participantes a abandonar una postura magistral, para acercarse a una forma de hacer común el estado de sus investigaciones actuales, haciendo uso de la incertidumbre y el riesgo.

4 Espacio para la fricción e interacción social como forma de construcción de significados de todo tipo, una experiencia, en esencia, estética.

The *Escuela de Garaje* (Garage School)—along with its version of the ‘*Fábrica de Conocimiento*’¹ (Knowledge factory)—was curatorial proposal set by *Laagencia*, for the 15 Regional Artist Salons (SNA). Presenting the Garage School project for the 15 ‘*Salones Regionales de Artistas*’ (SNA) (15 Regional Artist Salons) was related to the manifest intention of affecting—structurally and institutionally—one of the most relevant programs in Colombia. Specifically: to address how artistic practice and artistic production are made visible and enunciated, especially when linked to the production of objects and the organization of exhibitions; an approximation that often leaves behind other kinds of political and aesthetic actions.²

Research within the Garage School was enabled by an alternative approach to the initial central zone proposal of the *Ministerio de Cultura*. We proposed an understanding of art and education as both region and territory. One of the most interesting characteristics of this potential territory, is the way in which it is constructed through flux and the continuous mobility of: concepts, contents, and inhabitants. Such an idea of circulation questions the traditional scheme of flux that is divided between center and periphery, and the dynamics that proposed by a national context of cultural production.

The Knowledge Factory consisted on a regular, open, and free program that lasted for three months and operated along three thematic nodes (identified as such through curatorial research): Education, Production, and Sciences of Fiction. These in turn, were divided into study groups, working days³, workshops, and banquets⁴. Aiming to frame a politics of good practice—while at the same time bringing together the largest amount of guests—we decided to fix an equal remuneration for each participant, regardless of curriculum or hierarchy. Following this

1 Homonym title to Gerald Raunig's book *Factories of Knowledge, Industries of Creativity*. Here, the author portrays the university as a site for the production of a creative resistance that is able to face the modes of domination of cognitive capitalism. 'Once the factory was the exemplary site of condensation—not only condensing the time and space of production, but also condensing resistance. It was in the place of the exploitation they shared that workers also found the conditions for collectively discussing, assembling and constituting assemblages of resistance.' (Raunig, 2013, p.17) Raunig, G. (2013) *Factories of Knowledge, Industries of Creativity*. Los Angeles, CA.; Cambridge, MA.: Semiotext(e); Distributed by the MIT Press.

2 The Regional Art Salons, promoted by the Ministry of Culture ever since 1976, have operated as platforms for the articulation of regional artistic practices vis-à-vis a national scenery.

3 By taking up the lecture-performance format, we invite the participants to leave behind any magisterial posture, in order to come close to ways of doing that nears their current research; taking stock of uncertainty and risk.

4 Space for friction and social interaction, qua modes for the construction of significations of all kinds, an experience that is in essence, an aesthetic experience.

invitados decidimos fijar una remuneración igualitaria por participante, sin importar currículo o jerarquía. Siguiendo este esquema pudimos invitar a cuarenta y dos agentes nacionales, veintiséis locales y siete internacionales.

Una de las preguntas que nos quedó después del Salón fue cómo traducir la experiencia de la Escuela de Garaje en un formato editorial. Más que un catálogo, este es un proyecto que intenta transmitir el espíritu de la Escuela condensando diferentes momentos, ideas, formatos y preguntas que dan cuenta de su carácter distraído de la misma. Esta publicación es un momento más dentro de un proyecto de investigación en curso, un mapa contingente que ha resultado de los encuentros que ha propuesto la Escuela sobre el territorio del arte y la educación, una topografía que se construye y transforma en la medida en que la habitamos y la recorremos con otros.

Como la mayoría de actividades de la Escuela se programaron en Bogotá, pareciera que hubiéramos caído en la paradoja centralista y regionalista que criticamos; pero esta decisión respondía a nuestro interés de condensar agentes y prácticas en un mismo momento, generando una estructura temporal basada en la experiencia y producción de conocimiento colectivo. Este ejercicio editorial es la última etapa dentro del diagrama de producción de la Fábrica; la circulación final de este mapa significa una descentralización de la experiencia y los contenidos que allí se produjeron; algo que no puede ser medido, ni acotado, su efecto es impredecible, y son otros los encargados de darle forma y sentido.

La estructura editorial del libro se divide, sin ninguna jerarquía, en tres partes: *Teorías varias*, una selección de textos existentes relevantes —tanto en la concepción como realización de la curaduría— y otros inéditos, comisionados de manera abierta a agentes participantes. La sección *Hágalo con otros*, ejercicios que traducen los formatos de la Escuela para que puedan replicarse, hacerse con otros y transformarse. Las respuestas de todos los invitados a las preguntas *¿Qué quiere aprender? ¿Qué quiere enseñar?*, a manera de presentación. Y por último un anexo en formato de carteles, un *glosario* como un ejercicio de especulación donde se resignifican una serie de términos que fueron nominando las jornadas de cada semana, que en su totalidad componen un diagrama de la Fábrica.

Este es solo un documento parcial y subjetivo, una visión de las tantas posibles que se despliegan entendiendo el arte y la educación como territorio, desde la curaduría, la visibilización de la producción inmaterial y las prácticas instituyentes en Colombia a principios del siglo XXI.

scheme, we were able to invite 42 national agents, 26 local agents, and 7 international agents.

One of the questions remaining after the end of the Salon was: how to translate the experience of the Garage School into an editorial format. More than a catalog, this project attempts to transmit the spirit of the School, by condensing different moments, ideas, formats, and questions that give an account of its distracted character. This publication counts as an additional moment, within an ongoing research project; as a contingent map that results from the encounters set by the School in the territory of art and education; as a topography that is transformed and constructed through inhabitation and traveling with others.

Since most of the activities of the School were programmed in Bogotá, it would seem like we fell on the centralizing and regionalist paradox that we are often keen on criticizing. This decision responded to an interest in condensing agents and practices in the same moment; generating a temporal structure based on the experience and production of collective knowledge. This editorial exercise is the last stage of the production—diagram of the Factory. The final circulation of this map implies a decentralization of experience and of the contents produced therein. This is something that cannot be measured nor fenced. The effect of this circulation is unpredictable, others will be in charge of giving sense and shape to this process.

The editorial structure of the book is divided into three parts, without hierarchies among them:

‘Teorías Varias’ (Varied/able Theories), a selection of extant texts—which were relevant for the conception and realization of our curatorship—plus previously unpublished texts, commissioned in an open way to agents who participated throughout the process.

Do It With Others: exercises that translate the formats of the School, in order to render them repeatable; to replicate them with others, and to transform them.

Answers given by all of our guests to the questions: What do you want to learn? What do you want to teach? By way of a presentation.

Finally, an annex that takes the form of a series of posters; a *glossary* as a speculative exercise to resignify a series of terms that denominated the working days of each week. In its totality, the posters compose a diagram of the Factory.

This is only a partial and subjective document, one possible vision among many. A spreading out that understands art and education as a territory, from the perspectives of curating, the visualization of immaterial production, and instituent practices in Colombia, at the beginning of the 21st Century.

Teorías varias

No se pretende en este módulo lograr un consenso o aliviar las tensiones, sino trabajar en ellas, pensar en ese acto común que entrelaza relaciones discursivas, sociales, culturales y económicas, concebir las posibilidades que ofrece la dificultad de definición o traducción de conceptos entre disciplinas: de la cultura como un campo de negociación y la del arte como una práctica liminar que no se deja definir claramente.

Esta sección está compuesta de una selección de textos existentes que fueron relevantes dentro de la Escuela, tanto en su concepción como realización, y otros inéditos, comisionados de manera abierta a agentes participantes. Así, se pueden encontrar aquí muchas voces y formas de escribir: ensayo, entrevista, diagrama, memoria, informe, ficción, manifiesto y panfleto. Diferentes aproximaciones que pueden existir en una forma de investigación expandida.

Varied Theories

Theories

This module does not pretend to reach consensus nor to alleviate tensions. Instead, the module insists on working with these tensions by thinking on the common act that weaves together discursive, social, cultural, and economic relations. Conceiving of possibilities afforded by the difficulty to define or to translate concepts between disciplines; ranging from culture as a field for negotiation, to art as a liminal practice that escapes a clear definition.

This section consists on a selection of extant texts, which were relevant for the conception and realization of the School, plus previously unpublished texts, commissioned in an open way to agents who participated throughout the process. The reader will find here a multiplicity of voices and ways of writing: essays, interviews, diagrams, memories, reports, fiction, manifestos, and pamphlets. Different approximations that can exist through an expanded research form.

Entre extraños

Pequeño panfleto contra la educación
Juan Cárdenas

Hace un tiempo discutíamos en Facebook con una amiga sobre el espectáculo que montó Beyoncé en la última edición del Super Bowl. Mi amiga, una artista brillante, a quien admiro y cuya carrera sigo con interés, había postado un artículo donde Dianca London, una intelectual negra de Estados Unidos, se despachaba contra la cantante por lo que ella consideraba un acto oportunista en el que la cultura del consumo se apropia de la gestualidad del activismo negro para revender ideología capitalista. La actualidad es fugaz, así que quizás convenga recordar que, durante el entretiempo del partido de fútbol americano con mayor audiencia en todo el año, Beyoncé había creado una polémica coreografía de su single *Formation*, cargada de simbología de los Panteras Negras y con una actitud desafiante hacia las autoridades, cosa que le valió las quejas de algunos sectores de la policía. Todo esto sucedía poco después de que salieran a la luz los atropellos de la fuerza pública contra los ciudadanos negros de varias ciudades de EE.UU., en especial en Ferguson, Missouri.

Después de leer el artículo postado por mi amiga, mi primera reacción fue darle la razón a la autora y desdeñar la *performance* de Beyoncé como un nuevo ejemplo de la infinita astucia de los dispositivos del pop para enaltecer a los dioses de la economía de mercado. Pero un rato después me acordé de las advertencias de Jesús Martín-Barbero contra esta clase de lecturas

Amidst Strangers

Short pamphlet against education
Juan Cárdenas

A friend and I recently had a Facebook discussion regarding Beyoncé's spectacle for the latest edition of the Super Bowl. My friend—whom I admire and whose career I follow with interest—had posted an article by Dianca London, a black intellectual from the United States. London criticized the singer for co-opting the gestures of black activism for capitalist ideology—an appropriation that she considered to be an opportunistic consumerist move. Since the present is cursory, it may be convenient to remind the reader that Beyoncé had created a polemical choreography for her single *Formation*, which was shown during an intermission of the biggest American football match of the year. The show was loaded with symbols from the Black Panthers and displayed a defiant attitude towards authority—something that earned complaints from some sectors of the police. All of this emerged while cases of police abuse against black citizens came out to the fore in diverse cities of the United States. Especially, in Ferguson, Missouri.

After reading the article that my friend posted, my first reaction was to agree with the U.S. American author, looking down on Beyoncé's performance as a new example of the infinite cunning deployed by the devices of pop music to glorify the gods of the market economy. After some time, I remembered Jesús Martín Barbero's warnings against these kinds of critical readings

críticas de inspiración adorniana. En *De los medios a las mediaciones*, Barbero insiste en que el método crítico de Adorno contra la cultura de masas no es capaz de hacerle justicia a muchos de sus objetos de análisis por el simple hecho de que los considera meros subproductos de un sistema podrido. Como dice Dianca London en el artículo, “*Formation* y su espectáculo viral del Super Bowl son inherentemente un relato negro, pero su forma de presentación está arraigada en el mismo sistema corrupto que nos ha conducido al momento histórico en el que nos encontramos ahora mismo ¹”. Una perla adorniana.

Otra de las cosas que dice Barbero en su libro y que recordé entonces es que nunca se pueden menospreciar los modos en los que la gente recibe y resignifica los objetos culturales producidos para consumo masivo, pues a menudo esta recepción se convierte en una forma de uso imaginativo con un alto potencial emancipatorio. Así que me vi con ganas de hacer públicas estas reservas en el *post* de Facebook de mi amiga. Le dije que quizás Dianca London no tenía la razón del todo, que, a pesar de la autoridad que le otorgaba su lugar de enunciación como mujer negra e intelectual, a pesar de que reconocía los peligros de la ecuación de empoderamiento y éxito económico planteado por la retórica de Beyoncé, quizás habría que tratar de imaginar cómo recibiría todo ese aparato significativo una familia pobre de Ferguson, Missouri, días después de los asesinatos de jóvenes negros a manos de la policía. Quizás, le dije, podríamos ponernos en el lugar de la señora negra y pobre del suburbio y tratar de pensar en qué significados y valores les daría a todos esos símbolos de poder negro, en medio de ese contexto social y político. La respuesta de mi amiga fue tajante. Me dijo simplemente que yo no podía ponerme en el lugar de una mujer negra y pobre de un suburbio miserable de Ferguson. Su frase tenía un tono de reproche moral en el que resonaban, por supuesto, todas las advertencias de la teoría poscolonial contra el sujeto moderno y blanco que pretende hablar en nombre de los subalternos. Cuando le pregunté por qué yo no estaba en condiciones de “ponerme en el lugar” de esa otra persona; mi amiga me contestó que una serie de factores me descalificaban para emprender la tarea, la crianza, la clase social. Y en especial, dijo, “tu educación, porque sería una hipocresía no reconocer tu posición de privilegio”.

Han pasado unos meses y todavía le doy vueltas a los reproches de mi amiga. ¿Cómo es posible que la educación me impidiera ponerme en el lugar de otra persona? ¿Qué clase de magia perversa ejerce entonces la educación sobre las relaciones humanas? ¿En qué lugar me pondría esa “educación”,

1 London, Diana. *Beyonce's capitalism, masquerading as radical change. Death and taxes*. (Febrero 9. 2016). <http://www.deathandtaxesmag.com/280129/beyonce-capitalism-black-activism/>

which take their inspiration from Adorno. In *De los Medios a las Mediaciones*, Barbero insists that Adorno's method of cultural criticism is unable to justly treat its manifold objects of analysis, due to the single fact that such method considers them as nothing other than the by-products of a rotten system. As Dianca London explains in the same article: '*Formation* and its viral Super Bowl Sunday performance is inherently a black narrative, yet its mode of presentation is rooted in the same corrupt system that has lead us to this historical moment we stand in now'¹. A nice Adornian jewel.

I was reminded of something that Barbero mentions in his book. Namely, that one should never underrated the ways in which people receive and re-signify mass produced cultural objects. Often, the reception of the mass media implies an imaginative mode of use that is loaded with emancipatory potentials. So, I felt obliged to publicize my reservations on my friend's Facebook post. I expressed how Dianca London may have missed a point. In spite of the authority granted by her space of enunciation (being a black woman and an intellectual). And, in spite of London's understanding of the perils posed by the empowerment/success equation employed by Beyoncé's rhetoric, we should try to imagine how would a poor family from Ferguson, Missouri would have received this signifying apparatus, a few days after young black men had been assassinated by the local police. It may be worth—I added—to put ourselves in the shoes of those on the suburbs and of the black woman, in order to think about significations and values that could be designated to the symbols of Black Power within that socio-political context. My friend's response was categorical. She deemed it impossible for me to occupy the shoes perspective of a poor black woman from a miserable suburb in Ferguson. Her phrase was tinged with a moral reproach. Evidently so, echoing the warnings made by postcolonial theory against the modern white subject who pretends to speak in the name of the subaltern. When I asked her Why am I not in the condition to put myself in the shoes of another person? my friend explained how a series of factors made me unfit for the task: my upbringing, my social class. And especially, she added: 'your education. Because it would have been hypocritical for you to ignore your privileged position'.

Some months have passed, and I am still trying to work my head around my friend's reproaches. How is it possible that education would impede me to occupy somebody else's shoes? What kind of perverse magic does education exert on human relations? Where could I find a space for this education? Maybe in a kind of intellectual limbo which—after a few

1 London, D. *Beyonce's capitalism, masquerading as radical change*. Death and taxes. (February 9, 2016). <http://www.deathandtaxesmag.com/280129/beyonce-capitalism-black-activism/>

en una especie de limbo intelectual en el que, a cambio de unos cuantos privilegios simbólicos y económicos, quedo sin embargo impedido para siquiera imaginarme a mí mismo como otro, radicalmente diferente a mí?

Quizás convenga aclarar en este punto algunas cosas sobre mi identidad de clase y de raza. Soy, podría decirse así, el resultado de la confluencia de dos familias de subalternos, típicas del suroccidente colombiano –de ese territorio que antes se llamaba el Gran Cauca–. Por un lado, está el matriarcado proletario y mestizo de mi familia materna, compuesto en su mayoría por una saga de mujeres trabajadoras urbanas, pobres, liberales y modernas; por otro, el matrimonio interracial de mi abuela paterna, una mulata valluna, con mi abuelo Cárdenas, un señor blanco de origen paísa que dedicó su corta vida a todos los oficios imaginables, entre los cuales vale mencionar cantor itinerante de tangos en cantinas y fabricante de una máquina para almidonar cuellos de camisas (se cuenta que perdió la patente del invento en un juego de billar). Con esos antecedentes familiares me resulta imposible identificarme sin reparos con la clase media o con la pequeña burguesía, a las que supuestamente pertenezco en razón del estatus socioeconómico que alcanzaron mis padres entre los años ochenta y noventa. Ahora bien, tengo la piel más clara que muchos de mis primos, que son mulatos o negros, pero eso no me convierte en un hombre blanco. Decir que no soy blanco o que no soy de clase media significa reconocer una historia. Una historia personal, individual, pero también colectiva, en la medida en que se trata de un relato muy similar a otros tantos relatos familiares a lo largo y ancho de Colombia.

Dicho todo esto, reitero la pregunta: ¿qué me impide ponerme en el lugar de una señora negra pobre de Ferguson, si esa señora bien podría parecerse mucho a mis abuelas? Ah, sí, me olvidaba: la educación. Ahí estaría lo que me separa, no solo de esos otros pobres hipotéticos, sino de los pobres reales de mi familia. La educación me pone en una clase y me adjudica además una raza. Según ese dictamen, yo sería un hombre blanco, educado y burgués, aunque bastaría una barrida superficial por mis antecedentes para hacer tambalear esa mitología del ascenso social y el blanqueamiento.

No digo nada nuevo si repito que la gran mayoría de quienes nacimos en América Latina construimos nuestras identidades a partir de elementos de una gran complejidad social, racial y política. Pero ese hecho, que tiene que ver con la manera en que la historia se atraviesa en nuestras historias familiares, tendría que servirnos como un punto de partida a la hora de pensar cómo y por qué hacemos arte. Y tendría que servirnos también para pensar en el papel que cumple en todo esto la educación, y más específicamente, la educación del artista. Porque, me pregunto, si la educación no me permite ponerme en el lugar de los otros, si la educación me separa de los que no son

economic and symbolic exchanges—would then ban me from even imagining myself as an Other who is radically different from me?

Some things about my class and racial identity may be worth clarifying. I am the result—one could say—of the convergence of two typical subaltern families from the Colombian southwest; a territory previously known as the Gran Cauca. On the one hand, we have the proletarian mestizo matriarchy of my mother's family, whose dynasty is mostly made up of urban, hard-working, poor, liberal, and modern women. On the other hand, we have the interracial marriage of my grandmother on my father's side: a mulata from the Valle region, who was married to Mr Cárdenas, my grandfather; a white man from the Paisa region. He dedicated his short life to doing all kinds of business. Among these, I count two remarkable jobs: his work as an itinerant tango singer; the inventor of a machine for straightening collars (apparently, he lost the patent in a snooker game, or so the story goes). With this family lineage, I find it impossible to straightforwardly identify myself with the middle classes or the petit bourgeoisie (categories to which I supposedly belong to by virtue of the socioeconomic status that my parents achieved during the 80s and 90s. Now, my skin is definitely not as dark than the skin of most of my cousins—who are either black or mulato. But this does not magically turn me into a white man. Saying that I am neither white nor middle class amounts to recognizing a given history. A personal, individual and collective history; to the extent that this is a common tale, analogous to so many family histories across the Colombian territory.

Having said this, I reiterate the question: What bans me from imagining myself as a poor black woman from Ferguson, if that lady could have perfectly been my grandmother? Oh, sure, I forgot: education. This is what generates the schism, not only from all those hypothetical poor, but from the real poor people who happen to be part of my family. Apparently, education imbues me with both race and class. According to this ruling I am a white, bourgeois, and educated man; even when a superficial glance at my ancestors would evidence that this judgment is nothing more than a whitewashed mythology of social aspiration.

It would be redundant to say that the great majority of all of us who were born in Latin America have constructed our identities through elements within a wide pool of social, racial, and political complexities. But this fact—related to the way in which History traverses the chronicles of our families—would have to serve as a *starting point*, when we think about making art. And it would have to serve us to think about the role of education in all this mess; and more specifically, about the education of the artist. I ask myself: if education allows us to put ourselves in someone else's shoes; if education separates me from those who are 'not of my stature';

“mis pares”, ¿es entonces un mecanismo que refuerza el artificial sistema de castas que se ha implantado aquí gracias a la mezcla de capitalismo periférico y herencia colonial? ¿Y todos esos discursos hipócritas sobre el valor de la educación, no funcionan acaso como incentivos para una competencia feroz en la que, indefectiblemente, unos pocos acaban disfrutando de las escasísimas oportunidades? ¿La educación no estará funcionando como otro sofisticado proceso de blanqueamiento? ¿El blanqueamiento definitivo, ese que me permite apartarme de mi historia personal y colectiva para situarme en el lugar neutro —o sea, blanco— del técnico, del profesional o del artista?

Pienso en Luchino Visconti, comunista y aristócrata, que se habría partido de risa si le hubieran dicho que, por su educación y su clase, no estaba en condiciones de rodar *Rocco y sus hermanos*, uno de los mejores retratos del proletariado italiano. Pienso en Pasolini, en su exquisita educación humanista, y en sus orígenes humildes, en sus películas raras y hermosas en las que podía aparecer desde un mendigo de la calle hasta el filósofo Giorgio Agamben.

El teórico formalista Viktor Shklovski habló en los años 1920 sobre el extrañamiento, esa rara facultad del arte que nos permite “volver a ver” los objetos mediante una serie de técnicas que los hacen irreconocibles. Quizás sea pertinente recordar esa lección elemental a propósito de aquellos objetos y temas que la ideología nos prohíbe abordar. Porque en últimas no se trata de “representar” de manera fidedigna a esos negros pobres de Ferguson delante de la televisión, a fin de descubrir científicamente qué sienten, cómo sufren. No se trata de “darles voz a los que no la tienen” o de “visibilizar” a los invisibles, de satisfacer una demanda de figuración y representatividad de una colectividad vulnerable, ni ninguno de esos cristianos propósitos. Se trata de acercarse a las imágenes de lo otro mediante el recurso de la proyección de la fantasía, de la distorsión, incluso de la falsedad deliberada. Se trata de arrojar mi deseo (que nunca es mío sino del otro, como repetía Lacan) encima de las cosas ajenas. Se trata de asomarse a lo tuyo en busca de un nosotros, entre extraños. Siempre entre extraños.

Y si mi educación de artista me impide hacer eso, entonces no sirve para nada y la tarea inicial consiste en quitarme de encima esa educación como quien se libra de un fardo inútil. La educación está ahí para generar nuevas mediaciones, traducciones de experiencias ajenas, no para crear separaciones artificiales entre sujeto y objeto, entre educados y legos, entre blancos y negros. Por tanto, invito a quienes leen esto a renunciar a la idea de que uno se educa para ganar una posición, un escalafón, un nicho de mercado, una identidad estanca en la jerarquía de castas, un color de piel. Nos educamos para inventarnos nuevas y mejores formas de estar con los demás. Y esa debería ser la primera piedra de una educación política y artística futura.

then, Is education a mechanism that reinforces the artificial caste system that was installed here by virtue of our peripheral capitalism and colonial heritage? All of those hypocritical discourses over the value of education, Do they not function as incentives for a savage competition in which the few invariably end up enjoying the short supply of opportunities? Is education working as another kind of sophisticated mechanism for whitening and whitewashing? A definitive whitening, which would allow me to suture my own personal and collective history in order to situate myself in a neutral—namely, white—space of the professional, the technician, the artist?

I think of Luchino Visconti, an aristocratic communist, who would have laughed out loud if he was told that he could never have had filmed *Rocco and his Brothers*—one of the best portraits of the Italian proletariat—due to his education and class-position. I think of Pasolini: in his exquisite humanist education, in his humble origins, and with his strange and beautiful movies, where he would portray characters as dissimilar as a street beggar or the renowned philosopher Giorgio Agamben.

In 1920s, the formalist theoretician Viktor Shklovsky spoke of estrangement: that unique faculty employed by art that allows us to look at things again, through a series of techniques that render those things unrecognizable. It may be important to remember this elementary lesson, regarding the themes and objects that ideology forbids us to grasp. Ultimately, things are not just simply a matter of veritably ‘representing the poor black people of Ferguson’ on TV, in order to scientifically unravel how they feel and suffer. It is not a matter of ‘giving voice to the speechless’, nor a matter of ‘making the invisible visible’; of satisfying demands for the figuration or representation of a vulnerable collectivity; or any other Christian resolution. The point should rather be: approaching the images of Others through the projections of fantasy, distortions, or deliberate falsity. It is a matter of orienting my will towards the foreign—a will that belongs to the Other and is never my own, as Lacan used to say. The goal is to peek into what is yours, in order to find myself. Amidst strangers. Always amidst strangers.

If my artistic education bars me from doing that, then my education is worthless. The task would be to get rid of that education, just as one gets rid of a useless bag of clothes. Education exists to generate new mediations and translations of unfamiliar experiences; it is not there to generate artificial separations between subjects and objects, educated and non-educated persons, blacks and whites... I therefore invite the reader to let go of the idea that one is educated in order to gain a position, to belong to a niche market, to get up the job ladder, to attain a fixed position in a caste hierarchy, to earn a skin-color. We educate ourselves in order to find new and better ways of being with others. And this should be the cornerstone of a political and artistic education for the future.

Objetos extraños hablando cosas sin sentido

Manila Santana > Manel Quintana y María Camila Sanjinés

A da vueltas sobre sí mismo en una habitación oscura.

A: *No puedo parar de pensar que tengo que pensar cosas.*

Sigue dando vueltas y repite la frase como un mantra.

Aparece B en la escena

B: *Hola, estaba pensando que quizá estaría bien dar una vuelta por ahí.*

A: *No puedo. Estoy pensando cosas.*

B: *¿Qué cosas estás pensando?*

A: *Por más que lo intento, no consigo pensar en cosas demasiado interesantes.*

B: *¿Y qué es una cosa interesante?*

A: *Pues algo que valga la pena. Algo que piensas y de lo que luego estas orgulloso de ello y no paras de repetirlo por ahí, con todo el mundo, como si estuvieras mostrando la luz a la humanidad.*

B: *El amor es interesante.*

A: *Y una mierda. El amor es una mierda. Estar enamorado no te deja pensar en otras cosas. Solo puedes pensar en esa mierda y al final te mueres de aburrición.*

B: *Bueno. Follar es interesante.*

A: *Mmm... Puede. Depende de cómo lo hagas.*

B: *No. Follar siempre es interesante.*

A: *No creo que nuestros abuelos follaran interesantemente.*

Strange Objects

Talking Nonsense

Manila Santana > Manel Quintana and María Camila Sanjinés

A turns over himself in a dark room.

A: I can't stop thinking that I have to think about things.

He continues turning over himself in circles, repeating the phrase like a mantra.

B enters the scene.

B: Hello, just wondering it may be nice to take a walk.

A: I cannot go with you. I am busy thinking about things.

B: What are you thinking about?

A: No matter how hard I try; I am unable to think about interesting things.

B: What do you consider interesting?

A: Well, something that is worth the effort to think about. A thought that makes you proud. Something that you can't stop sharing and repeating to people as if your thought was shining light on humanity.

B: Love is interesting.

A: And a pile of shit. Love is shit. Being in love does not allow you to think about other things. You can only think about that shit. And at the end boredom kills you.

B: OK Fucking is interesting, though.

A: hmmm... Maybe. Depends on how you do it.

B: No. Fucking is always interesting.

A: I do not think our grandparents fucked in any interesting way.

B: Eso depende de qué abuelos tuvieras.

A: Me refiero al pasado en general. Antes no se follaba rico.

B: ¿Y tú qué sabes?

A: Lo sé porque he pensado mucho en eso. Antes todo era distinto. Todo era más aburrido. Estaba todo por hacer y la gente se aburría un montón.

B: Hoy la gente se está muriendo del aburrimiento. La gente nace, empiezan a hacer dibujitos, alguien les dice que no saben, se lo creen y luego se mueren. Se mueren de aburrimiento, y empiezan a hacer cosas estúpidas, y a ir a sitios estúpidos, y a vestirse de forma estúpida, y a comportarse de forma estúpida, y a comprarse cosas estúpidas, y a matar su tiempo estúpidamente porque no saben qué más hacer para no morir de aburrimiento.

A: La gente tiene derecho a vivir estúpidamente.

B: Y también tienen derecho a morir estúpidamente.

A: Eres un estúpido.

B: Bueno, solo estaba pensando en voz alta.

....

Suenan las valquirias

Nombre: Colectivo Manila Santana

(Manel Quintana + María Camila Sanjinés)

Formación: María Camila es artista plástica de la Universidad de los Andes y arteterapeuta de la Universidad de Barcelona. Ha trabajado como arteterapeuta, y maestra de adolescentes en la escuela y como maestra en la universidad. Su obra, principalmente dibujos y escritos, habla del ser doméstico, las fronteras y las plantas.

Manel empezó Arquitectura, pero se pasó a Pedagogía. Es licenciado en Pedagogía, pero trabaja mucho en diseño gráfico y artes audiovisuales y tiene una maestría (posgrado, máster) sobre tecnologías aplicadas a las artes escénicas (Universidad de Pompeu Fabra). Aunque no se considera un pedagogo, ha trabajado con temas de educación desde sus inicios.

Puesto profesional actual: Colectivo de arte (artistas plásticos), trabajan haciendo obras. Cada uno trabaja en su obra personal, pero también en obras que vinculan al público dentro del proceso. En un principio, cuando empezaron a trabajar como colectivo, trabajaban el tema de la retroalimentación entre dos artistas y cómo uno tira un *input* al otro y el otro genera otra obra y cómo con esa obra genera otra obra... Digamos que era un estudio sobre la retroalimentación, el estancamiento, el proceso... Y después comenzaron a introducir al público dentro de estas



obras y después esto se llamó, pero no por ellos, arte y educación. Entonces ahora como que son expertos en arte y educación pero por accidente.

¿Tienes experiencia previa en la formación de profesorado (tanto de docente como de estudiante)? ¿Dónde?

María Camila (M.C.): Yo fui maestra mucho tiempo pero nunca he sido formada para trabajar con estudiantes, pura improvisación.

He sido profesora del Máster de Arteterapia de la Universidad Pompeu Fabra durante la escuela de verano. Era un curso de arteterapia y *performance*. También he trabajado como maestra de adolescentes y niños, y como maestra en proyectos de arte y educación.

Manel (M.): Hice una formación de Pedagogía, pero no he estado en un campo de batalla, en el instituto, por ejemplo. Hemos hecho formaciones específicas con temas de resolución de conflictos de grupo... Ayer lo comentábamos y decíamos que nos apasiona dar talleres. Sobre todo hay un tema medio escénico ahí que nos apasiona. Por un lado, está el contenido, pero también está esa dramaturgia de llevar un grupo... Casi se vuelve como un acto performativo y es muy interesante también.

Desde tu punto de vista, ¿cómo debería ser la formación del profesorado en el siglo XXI? Es decir, ¿qué elementos debería tener una buena formación del profesorado?

M.C.: Ayer salió en una charla que estábamos teniendo, el caso de una maestra que entraba a estudiar preescolar (no recuerdo muy bien la historia) decía: “¡Ay!, yo quería ser maestra, pero nunca imaginé que me tocara ser creativa”. Yo fui maestra de niñas adolescentes, entre 14 a 18 años, y me acuerdo que tenía que ser muy creativa para captar la atención de esas chicas. Es decir, a estas edades, entre las hormonas y todos los cambios que están ocurriendo, no pueden concentrarse en el formato escolar (sentaditas y escuchando). Esas edades son superinteresantes porque están saliendo de la niñez y están entrando a la edad adulta con una mirada muy crítica. El adolescente es un chivo expiatorio de la sociedad, tal vez porque es un observador asertivo en muchas cosas... Pero digamos que hay que llegar a ese lugar de conversación para que puedan contarte su manera de ver el mundo, tienes que atravesar esa barrera de hormonas y distracciones que no les deja concentrarse. Me acuerdo de estar, más que enseñando, intentando sacarlas de esos lugares donde se adormilan con el fin de poder captar su atención y, sobre todo, recibir.

B: Depends on your grandparents.

A: I'm talking about the past in a general. People did not enjoy fucking in the past.

B: How do you know that?

A: I know it because I have thought a lot about it. Before, everything was different. Everything was boring. Everything was simple, people were bored as hell.

B: Today, boredom is killing people. People are born, they make little drawings, until somebody tells them they know nothing, they believe in it and then they die. Boredom kills them. They start making stupid things, going to stupid places, dressing in stupid ways, behaving in a stupid manner, buying stupid things, and wasting time in a stupid way. Only, because they do not know what to do, other than dying out of boredom.

A: People have the right to live in a stupid way.

B: And the right to die in a stupid way.

A: You are an idiot.

B: Well, I was only thinking out loud.

...

The sound of the Valkyries...

Name: Manila Santana Collective

(Manel Quintana + María Camila Sanjinés)

Education: María Camila graduated from fine arts (Universidad de los Andes) and holds an Art Therapy degree (Universitat de Barcelona). She has worked as an art therapist with teenagers and children and as an art therapy university teacher. Her work focuses on: domesticity, borders, frontiers, and plants.

Manel began studying Architecture, but soon switched to Pedagogy. He is licensed in Pedagogy, but often works in graphic design and audio-visual arts. He holds an MA degree in 'Technologies Applied to performing arts' (Universidad de Pompeu Fabra). Even though he does not consider himself a teacher, he has worked with the tool of education throughout his career.

They are an artist collective and make art pieces, publications and installations. Although each of its members has an individual practice, they produce pieces that involve the audience throughout the process. From its inception, the collective has explored 'feedback' as a theme: how one takes an input from the other, and how the other generates another piece, and how that work generates another work... Let's say it has been an inquiry on feedback, on being stuck, on process... Afterwards they

Hay que saber estar en el otro lado. Como maestro, algún día tienes que sentarte y pensar: “¿Cómo es mi clase para un estudiante? ¿Qué me gustaría a mí que me enseñaran? ¿sabes? Y, ¿de qué manera?”. Porque a veces hacemos unas clases aburridísimas.

M.: Creo que más que formación en sí, se tendría que sacar el potencial... la parte creativa que todos tenemos. Hasta ahora siempre ha sido el proceso inverso: a lo largo de la vida esa creatividad se corta, se anula, y tendría que haber una formación para potenciar esa creatividad. Por otro lado, también hay un elemento muy importante, aunque no sé si eso se puede enseñar, que es el tema de la curiosidad. Es básico que el profesor tenga ese aprendizaje permanente, en el fondo hay que transmitir ese sentimiento de la avidez, comerse el mundo en el buen sentido, como de explorarlo, despertar esa curiosidad sobre lo que nos rodea, donde vivimos... Esa formación tendría que potenciar mucho esos dos elementos.

Te ha sorprendido que este tipo de formación más innovadora se esté llevando a cabo desde instituciones culturales y no desde instituciones educativas como la universidad. ¿Qué opinas al respecto?

M.: Entiendo que hoy en día, bueno, desde siempre, el sistema educativo ha sido una cosa mastodóntica, y modificarlo es muy lento, muy pesado, puede tardar años, y la realidad va mucho más avanzada. Entonces entiendo que los espacios culturales tienen esa libertad para hacer mucho más rompedores, experimentales, dentro de sus propias prácticas; y me parece bien que sean bancos de experimentación que luego sean transportables a ámbitos educativos. La otra cuestión es si hay que separar tanto ambos espacios. El camino ideal sería llegar a un punto híbrido entre estos dos y que se llegara juntos a ese punto de encuentro, de conocimiento y de transformación social. Trabajamos sobre arte y educación y aunque para nosotros resulte como lo mismo, a veces hay una tensión entre los dos términos, porque desde la sociedad, desde la escuela, hay un rechazo, sobre todo lo relacionado al término “arte contemporáneo”, ese punto de: “¡Uy!, es que yo no entiendo” y desde el ámbito artístico muchas veces hay una desvalorización de lo pedagógico como esa cosa para niños, la forma de facilitar las cosas a la gente (como si eso fuera sinónimo de rebajar el discurso). Por tanto ahí nos encontramos con esa cosa de egos, entonces creo que hay una tensión que hay que romperla también.

M.C.: También hay una cosa que ocurre en la escuela y que tal vez ralentiza el cambio... es un trabajo pesado. La escuela es un *parking*, un

started introducing the public in their work. And now, this process has been called: ‘art and education’—but not by them. So now, they have accidentally become experts at this.

Do you have any previous experience on teacher training and education (either as a student or a teacher)? If so, where?

María Camila (M.C.): I have been a teacher for a long time, but I have never been trained to work with students. Just improvisation.

I was a school teacher many years ago, I have been a teacher for the Art Therapy MA (Summer School) in Universidad Pompeu Fabra, which was a course on Performance and Art Therapy. I’ve also taught workshops on art and education.

Manel (M.): I was trained in Pedagogy, but I have been in the battlefield. High school, for instance. We have provided specific training in topics related to solving group conflicts. We were talking about it yesterday. We recalled how much we love providing workshops. There is a rather performative thing about them that we are passionate about. On one hand there is a context, but there is also this thing: the dramaturgy involved in leading a group... it becomes a somewhat performative act... something that is really interesting.

From your point of view: How should teachers be trained in the 21st Century? By this I mean: Which elements should be included in an outstanding teacher training?

M.C.: On a workshop yesterday, a kindergarten teacher came out to say (I can’t properly recall): ‘Oh! I wanted to become a teacher, but I never thought I had to also be creative!’ I have taught teenage girls—14–18 years old—and remembered how creative I had to be, if I wanted to capture their attention. By this I mean that: at this age—with all the hormones and changes taking place—these kids cannot concentrate on a school format that requires them to be sitting down and listening. This specific age-span is very interesting; it is when kids leave their childhood behind, in order to enter adulthood. They have a very critical view of the world at this stage. Teenagers are society’s scape goats. Maybe because they are assertive observers of many things. But, let’s say that one has to arrive to a conversation with them, in order to reach to this amazing way of understanding the world. One has to break the barrier—of hormones and distraction—that captures their focus. Rather than teaching,

lugar que tiene una cantidad enorme de niños contenidos en un espacio durante ocho horas diarias, que tienen que tener seguros, que tienen que alimentar y además aprender. Todo el formato de la escuela obliga a los maestros a mantener un rol de atender entre un *parking* y un zoológico; es uno de los trabajos más duros que he tenido en mi vida.

¿Por qué piensas que se ha elegido el tema de “El arte contemporáneo como herramienta didáctica” para organizar una sesión de *Escuela de Educación Disruptiva (EED)*?

M.: Debo de confesar que cuando leí el título de la sesión, mi primera impresión fue de choque, porque... pasaba otra vez un poco eso, lo de volver a separar los dos conceptos y luego también a estigmatizar ese concepto del arte contemporáneo como si fuera algo medio marciano que no llegamos a alcanzar. Pero en el fondo, el arte contemporáneo es la definición de un arte que cuestiona el estado actual de las cosas, de lo que está pasando en la actualidad

M.C.: El aquí y ahora,

M.: Después pensé que era una buena excusa para romper esa mitificación de lo contemporáneo, y de intentar dar herramientas de cómo trabajar con el alumnado desde la escuela con una palabra tan... tan marciana, como decía antes, un poco con ese rechazo de algo que aún no puedo alcanzar o no comprendo porque sale de mis cánones adquiridos o socialmente asimilados. Siempre es más fácil leer la realidad una vez pasada que en el momento. Entonces me parece bien plantear ese cuestionamiento, de decir: “La educación dejó de ser un espacio donde yo aprendo contenidos y conceptos y se está planteando como un espacio donde estamos formando a personas, gente que aprenda a crear su propio proyecto de vida...”. El mundo ha cambiado mucho y hay que adaptarse o no llegaremos a ningún sitio.

M.C.: También hay una cosa interesante, y es que tanto el arte contemporáneo, el arte de ahora (yo lo entiendo así), como la escuela, son lugares para hacer preguntas. Pensar en el arte contemporáneo y en la escuela, es pensar en la forma de hacer preguntas sobre lo que sucede o lo que me intriga en este momento histórico. En el fondo la pregunta ya está ahí.

M.: De hecho, lo que me parece más interesante es expandir los propios límites de la enseñanza. De golpe es como que hay varias formas de llegar a esos puntos de conocimiento como un principio para romper esa caja, ese contenedor cárcel que es el aula y poder decir que la educación

I remember my task was to take them out from the comfort zone where they fall asleep, in order to capture their attention. But most importantly, in order to receive all these amazing thought they had.

One has to learn how to inhabit the other side. As a teacher, one day you need to sit down and think about how the class looks like from the perspective of a student. What would I like to be taught, you know? And how! Because, sometimes our classes can be very boring.

M.: Until now, the process has always been inverted: as life goes on, our creativity is reduced and canceled out. There ought to be some training to promote creativity. On the other hand, there is another important element and I don't know if it can be taught: curiosity. I think it is crucial that a teacher is in a permanent learning process. In the end, it is important to transmit a sense of eagerness... to make the world our oyster. To explore that world and awaken a latent curiosity for our surroundings. The training you speak of would have to strengthen those two elements.

It has been surprising for you that this kind of innovative training has been taking place in cultural institutions, rather than educational institutions, like the university. What is your opinion on these matters?

M.: I understand that today—well, kind of always—the educational system has been like a heavy rock. Modifying this system can take a long time; it is a slow and heavy process. In the end, reality is always ahead. So, I think that cultural spaces have the freedom to be more innovative and experimental with their own practices. I think it is a good thing that these spaces can serve as hubs for experiments, and that these experiments can later be transported to educational spheres. One may also ask if it is a good thing to separate both spaces. An ideal path would arrive to a hybrid point between these two spaces; arriving to that meeting point between knowledge and social transformation. We work with art and education. Even though these two things feel like the same thing, sometimes there is a tension between them. Because, from the point of view of society and the school, there is a rejection of anything that is related to the term 'contemporary art'. When 'gosh! I don't understand' comes up so often. From the artistic sphere, the educational theme is not often valued, as if it were something that can only be applied to children. The pedagogical appears as a way to render things easy for people (and is often taken as a lo-fi discourse). And here one finds this ego thing... So I think that this tension needs to be broken too.

la podemos extender mucho más; aparte de tener herramientas distintas o metodologías distintas.

M.C.: Lo interesante también es utilizar otro tipo de medios. Si yo quiero preguntar por qué este Estado ha decidido joder a los jubilados, lo puedo hacer desde la *performance*, desde el vídeo o desde el aula de clase con un PowerPoint... Si a mí la escuela me hubiera dado la oportunidad de presentar mis exámenes en otros medios, habría sido una experiencia distinta de lo que fue... Como estudiante, la escuela fue una tortura china. Además esto te bombardea la autoestima, cuando no puedes usar los medios que se te dan mejor, es como si estuvieras siendo evaluado constantemente en “idiomas secundarios” y no en tu “idioma materno”. Como maestros tenemos que plantear otro tipo de herramientas para facilitar el trabajo a todos los tipos de estudiantes que existen dentro del aula.

Desde tu punto de vista, ¿qué peso debería tener el arte contemporáneo como herramienta didáctica en la educación actual?

M.: Estamos en un momento importante en la educación y tenemos que salir de la zona de confort en la que estamos habituados a estar, salir de ese punto en el que nos sentimos cómodos y hay unas formas de funcionamiento automatizadas (tanto para profesores como para estudiantes)... Es un riesgo lo de lanzarse a experimentar, y sobre todo a equivocarse. Hay que valorar el error dentro de la enseñanza como un elemento importantísimo en la experimentación y el aprendizaje. Empecemos a romper el tema del examen... lancémonos e intentemos llegar a puntos más interesantes.

M.C.: Todo el tiempo estamos pensando que como maestros estamos enseñando algo, pero se nos olvida todo lo que recibimos de nuestros estudiantes. Se hacen una cantidad de conexiones y de sinapsis, de las cuales los maestros estamos alimentándonos constantemente. Poder coger todas esas pequeñas conexiones y aportes y traerlos dentro del discurso, valorarlos dentro del aula. Puedo usar el arte contemporáneo como herramienta, pero mis estudiantes también pueden usar otro medio que yo no he planteado. Hay que estar abierto siempre, este es el reto de todas las disciplinas...

M.: También hay que tener en cuenta el elemento de la interdisciplinariedad. Se habla que hay que implementarlo... pero no es tan fácil. Hay que ser creativo, arriesgado y, sobre todo, compartir experiencias.

M.C.: There is also a thing that happens in school. Something that relents change. Namely: that teaching is hard work. The school is a parking lot. A place that has a huge amount of kids who are contained on a space for 8 hours every day. These kids need to be safe, they need to be fed, and they need to learn! I think that the school-format forces teachers to maintain a role in which they manage a crossover between parking lot and a zoo. It is one of the hardest jobs I have ever had.

Why do you think that the theme ‘Contemporary Art as a Didactic Tool’ has been chosen? Especially, in order to organize a session for the School for Disruptive Education (SDE)?

M.: I need to confess that, when I first read the title of the session, my first impression was not so nice. Because it implied falling back to a separation of the two concepts. And then, it implied a stigmatization of contemporary art, as if it had suddenly come from Mars; as if it were something unattainable... But, in the end, contemporary art is the definition of an art that questions the current state of things; that questions what goes on in the present.

M.C.: The here and now.

M.: After that, I thought of it as a good excuse to break the mystification that is given to the term contemporary. It was a good opportunity to share tools for working with students, by using such a Martian word—as I was just saying. A bit of a rejection for something that I cannot yet understand or comprehend, since it escapes the canons I have acquired or assimilated from society. It is easier to read reality retrospectively, rather than reading it on-the-go. So, I think it is good to set out that question. To say: education has ceased to be a space where I learn about contents and concepts. Education is now being proposed as a space where we are forming people, who will then be able to create their own lifelong projects. The world has changed and we have to adapt. We would not be able to arrive anywhere else, otherwise.

M.C.: There is also an interesting thing going on here. Both the school, and contemporary art, have become places to make questions. Thinking about the conjunction school/contemporary art is equal to thinking of what happens or is intriguing to me in the historical present. In the end, the question is already there.

M.: In fact, expanding the limits of learning is the most interesting thing for me. All of a sudden, it is like there are a bunch of ways to arrive to one single point; where knowledge becomes a principle that helps us break the

M.C.: A veces, con ínfulas de realizar un acto heroico, queremos llevar el “arte contemporáneo” al aula y lo que nos cachetea es que el aula ya es contemporánea en sí. Nos pasó en un proyecto de arte en el que trabajamos en una escuela en Barcelona con adolescentes durante tres meses. Llevamos un ejercicio, que creímos que era súperrebelde, proponiéndoles que escribieran un grafiti en la escuela, pero resulta que no les interesa escribir un grafiti... Yo fui con el preconceito de lo que era contemporáneo para mí en mi adolescencia, pero resulta que no les interesaba para nada. Si estamos hablando que lo contemporáneo es actual, entonces yo tengo que primero leer al grupo para que ellos me muestren que es contemporáneo.

¿Qué otros temas piensas que son imprescindibles en este tipo de formación?

M.: Yo vuelvo un poco a la primera pregunta, lo importante es cuestionar las cosas. La formación del espíritu crítico, digamos. Uno ve el momento actual y piensa: “No sé en qué momento nos equivocamos tanto, en qué momento decidimos dedicar el esfuerzo en potenciar la imbecilidad del ser humano como objetivo, que hoy en día es lo que prima”. Los medios, los recursos, todo es un retroceso... Está claro que hay un tema de poderes y masas que lo hace todo más complejo, pero, realmente en el siglo XXI deberíamos estar 38 capas más arriba de donde estamos actualmente. Y la función del profesor está en ese punto, en la formación de las generaciones futuras. No olvidemos nunca cuál es el objetivo, que es crear personas con espíritu crítico, que cuestionen las cosas y que tengan la opción de elegir dónde quieren estar. Tú puedes elegir mirar una pared y no hacer nada en tu vida, pero que sea una elección y que sepas que no es la única opción que tienes. El punto es crear seres libres.

M.C.: También hay un tema con la tecnología que me parece importante. A través de la tecnología se están creando narrativas y relaciones personales. Si tú no estás conectado con eso, entonces tú no estás conectado con cómo los estudiantes se están conectando.

M.: Claro, es como el ejemplo de quitar los móviles en clase. ¿Por qué quitarlos? Por qué no hacemos un debate por WhatsApp

M.C.: Como que las nuevas tecnologías ya no son nuevas, ya están ahí; es más; probablemente las que conocemos ya son viejas, hay muchas más y no nos hemos ni enterado.

jail that is the classroom. We can extend education even further, beyond its distinctive methodologies and tools.

M.C.: The most interesting thing is the use of alternative media. If I want to ask: Why has the government decided to fuck over the elderly retired people? I can do it through a performance, a video, or a power point in the classroom. If the school had given me the opportunity to do my exams through other means, my experience would have been a completely different one. As a student, school for me was torture. A destruction to your self-esteem... When you cannot use the media that you are most comfortable with. It is as if you were being constantly questioned and examined in another language, rather than your mother tongue. As teachers we need to propose new kinds of tools, to facilitate the work of diverse students who coexist in the classroom.

From your point of view: What kind of weight should contemporary art have as a didactic tool for education in the present?

M.: We face an important moment for education. We need to leave the comfort zone that we are so used to inhabit. We need to leave that point where we feel comfortable and we respond as automatons (this applies to both teachers and students). Experimenting and making mistakes both imply a risk. We have to value errors when we teach. Mistakes are an important element for experimentation and learning. Let's break the topic of the exam... Let's try to reach more interesting points.

M.C.: All the time we think that, as teachers we automatically teach—so to speak—while we forget that we also take a lot from our students. A lot of connections and synapses are made; we feed from them as teachers. Grabbing all those small connections and contributions; bringing them to a broader narrative; giving them their deserved value on the classroom. I can use contemporary art as a tool, but my students are free to use any other method that has not been established beforehand. One needs to be open: here lies the challenge of all disciplines.

M.: We also need to bring interdisciplinarity into the classroom. There is a lot of talk about implementing it. But things are not that simple... One has to take risks and be creative but, above all, one has to share experiences.

M.C.: Sometimes, in our heroic attempts, we try to bring contemporary art to the classroom. The consequence is often a slap in the face, since the classroom is already a contemporary phenomenon. It happened to us in an art project. We were working with teenagers in a school in Barcelona.

M.: ...es la realidad. Nosotros tenemos un hijo de tres años y ya nos hacemos preguntas profundas; ya no estamos ante un tema de simplemente herramientas, sino que estas generaciones están cerebralmente modelando una percepción de la realidad muy distinta a la nuestra. Mi hijo al año y medio ya hablaba por Skype con sus abuelos. Esto es muy interesante porque me plantea la pregunta de cómo él entiende esa relación tan compleja de espacio-tiempo, porque ya está hablando con una realidad virtual que no es físicamente real, pero que resulta que sí que es real.

¿Qué elementos contribuyen a hacer tus sesiones/tu práctica más disruptivas?

M.: Lo disruptivo yo siempre lo entiendo como una forma de romper y nosotros dentro de nuestro ámbito artístico lo hemos roto. Lo que nos ha pasado un poco es que ha habido una evolución en el tema proceso. En el trabajo colectivo, hemos abandonado casi el tema de la producción artística como algo plástico y nos hemos centrado en el proceso, como es trabajar con público, desde *performances* hasta talleres, publicaciones...

M.C.: También dentro del ámbito más común del arte contemporáneo (que actualmente se manifiesta principalmente en ferias de mercado), somos disruptivos porque estamos trabajando con público. Nuestra materia prima es trabajar con el otro y eso es difícil de ubicar, entonces nos llaman educadores, pero tampoco se termina de concretar... Y dentro de la educación somos disruptivos, estamos todo el tiempo con herramientas que no son medibles, que no se puede evaluar....

M.: Por ejemplo, cuando hemos hecho formaciones dentro del ámbito educativo, tienes como un escudo, tienes una ventaja, esa es que procedes del campo artístico. Todo se permite, no hay ninguna regla y eso es algo muy importante a la hora de abordar algunos temas porque puedes hacer cosas muy extrañas. A la pregunta: “¿Y esto?”, la respuesta es: “No pasa nada, hablamos desde el arte”. A veces abordar estos mismos temas desde un punto más pedagógico te da herramientas diferentes...

¿Cómo debería ser la balanza entre el contenido y las metodologías de transmisión?

M.C.: Es que el contenido ya está ahí, está en Google. Si tú quieres aprender ahí están los *WikiHouses*, definitivamente es en cómo se está transmitiendo esa información, cómo haces las conexiones cerebrales, cómo construyes

We brought an exercise that we deemed was radically cool: we asked them to graffiti the school's walls. As it happened, they were not interested in graffiti at all. I came with my preconceptions, assuming that what was contemporary for me during my teenage years still applied today. They were not interested at all... If we say that the present-day is contemporary, then I also have to read the group, so that I can learn what the contemporary is.

Which other themes do you consider essential for this kind of training?

M.: I come back to the first question: the most important thing is to learn how to question. Nurturing a critical spirit, let's say. One looks at the present moment and thinks: I have no clue when did we begin making such mistakes; in which moment did we dedicate all of our efforts to maximizing human imbecility. This seems to be the primary objective. Media, all the resources. It is all backwards. Clearly, there is something about power and the masses, a fact that complicates everything. But, for god's sake! In the 21st century, we should be 38 floors above of where we are now! And herein lies the function of the teacher: in the training of future generations. Let us never forget the objective: to raise kids with critical minds. People who are able to question things and are capable of choosing where they want to be. You can decide to look to a wall and do nothing in your life. But let it be your decision, knowing that it is not the only option that you have. Engendering free beings. That is the objective.

M.C.: There is also a topic regarding technology, which I find important. Personal narratives and relationships are being created through technology. If you are not connected with this, then you are not connecting with how students are connecting among themselves.

M.: Sure thing. It is like banning phones in the classroom. Why do we have to ban them? Why do not we host a debate on WhatsApp?

M.C.: The new technologies are not new anymore. They are already there. I mean, the ones we know are already old. There are so many more that we are not even aware of.

M.: That is reality, now. We have a three-year-old child, and at this point we question ourselves profoundly: we are not facing a question that regards mere tools. These generations are cerebrally modeling perceptions of reality that are radically different from ours. My child was already skyping his grandparents when he was one year and a half old. This is a really interesting thing. I question myself: How does he understand this

pensamiento crítico, eso es importante. La información ya está ahí. Escribir un ensayo sobre los visigodos es completamente ridículo, digo yo.

M.: Es la crisis de un modelo que está obsoleto. Tenemos que pensar mucho más en la metodología.

M.C.: ¿Cómo lo buscas?, ¿cómo lo filtras?, ¿cómo googlear?... ahí está el reto.

En tu práctica ¿qué papel tiene el pensamiento crítico? (Las opiniones de los participantes, la reflexión de lo llevado a cabo...)

M.C.: El *feedback* que tenemos de un taller para nosotros es importantísimo, por eso no nos interesa tanto exhibir en salas de exposiciones divinas donde expones tus dibujos, muestras tu obra, llegan tus amigos, hacen un brindis y te vas, porque ahí el *feedback* es muy poco. La retroalimentación es muy pequeña y para nosotros esa es la clave de la obra. Ese encuentro con el otro es lo que más nos interesa. Al final de un taller es necesario saber cómo lo vivieron, qué pasó...

M.: Generalmente nos gusta ese punto de riesgo porque lo que hacemos es plantear un ejercicio y siempre tenemos la incertidumbre de qué va a pasar; esto depende del grupo, cómo va a reaccionar, puede ser un éxito o un fracaso. Pero lo importante, después de la experiencia, es sentarse y hablar con los participantes. También es importante que se vayan con interrogantes, no hacemos una síntesis de lo aprendido o decimos: "Hoy hemos venido a aprender esto". Es importante que todos puedan hablar sobre: qué experiencia han tenido, qué les ha movido, y empezar a hacer links... En vez de sintetizar, es más expandir, hacer más lío.

M.C.: Empiezas con una pregunta, pero un taller ideal termina con diez.

M.: En nuestro proyecto artístico es básico conseguir llegar a ese punto de encuentro con el otro. Creo que está relacionado con nuestra formación profesional, de pedagogo, arteterapeuta, para nosotros es importante ese punto de encuentro, establecer un diálogo. Una cosa que nos fascina de trabajar con gente es que le das un espacio creativo a un grupo de personas y siempre superan tus expectativas con creces, siempre te sorprenden, y eso es algo maravilloso.

Entrevista realizada por Paloma Manzanera, licenciada en Filosofía y Ciencias de la Educación de la Facultad de Psicología de la Universidad de Salamanca (USAL). Su trabajo se centra en estudios vinculados a un cambio de paradigma en el sistema educativo actual. Realizada dentro del marco de la Escuela Disruptiva en la Fundación Telefónica, Madrid, 2015.

complex spatiotemporal relationship? Because he is already speaking about a virtual reality that is absolutely real; only not physically so.

Which elements contribute to your sessions/most disruptive practices?

M.: I always understand disruptive elements as a way of breaking through. Within our own artistic spheres, we can say that we have achieved certain breakthroughs. There has been an evolution of the theme of process. We have almost totally renounced artistic production as a plastic event in our collective work. Instead, we have focused on process, such as working with the public, preparing workshops, making publications, performing...

M.C.: Given that we work with the public, I believe that we are disruptive within the field of contemporary art (as a field that currently manifests itself through art fairs). Our raw material is the work with others. This is a difficult thing to define for some, and so, we are called educators. This fails to materialize. And within education we are disruptive as we use tools that cannot be measured nor evaluated.

M.: For instance, when you train people within educational spheres, you are shielded by the fact that you come from the art world. Everything is allowed, there are no rules. This is an important thing, especially when you touch upon certain topics, since you can do some really strange things. To the question: 'What about this?' we answer: 'Well, nothing... we speak from an artistic perspective'... Sometimes approaching the same topics from more pedagogical vantage points gives you different tools...

How should we weight content vs. transmission methodologies?

M.C.: The content is already available, in Google. If you want to learn you can go to a wikihouse. The important thing is that critical thinking is all about how information is being transmitted, about how cerebral connections are made. Information is already available. Writing an essay on the Visigoths is absolutely ridiculous, for instance.

M.: We speak about the crisis of an obsolete model. We have to think more about methodology.

M.C.: how do you find it? How do you filter? How do you Google? ...The challenge is there.



What is the role of critical thinking in your practice? (Opinions of participants. Reflections on what has taken place...)

M.C.: The feedback we get in our workshops is very important. We are not that interested in doing exhibitions: you get a lovely exhibition room; you show your drawings; you show your work; then your friends come, you drink a toast and then everyone leaves. There is very little feedback in that process. Feedback is scarce. For us, feedback is crucial for the artwork. We are interested in meeting others. After a workshop, it is necessary to learn how the participants felt, what happened to them...

M.: Generally speaking, we like that risky edge. Even if we are the ones to propose an exercise, there is an impending uncertainty on what is going to happen. This depends on the group's reaction. The event can either succeed or fail. After the event, the most important thing is to sit down and talk with the participants. It is also important for them to leave with open questions. We do not make a synthesis of what we all learned. We do not say: 'today we have come to learn this...' It is important to have everyone speak about their experience, about what has moved the participants... and then we begin to make links... Instead of synthesis, we are interested in expansion and trouble.

M.C.: You begin your workshop with a question. And then you end up with ten.

M.: In our artistic project, we think it is crucial to find meeting points with others. I think this is related to our professional training, both as a pedagogue and as an art therapist. We find it is important to establish a dialog, a meeting point. We love working with people, especially because you give a creative space to a group of people and they always surpass your expectations. You are always surprised by them. There is something wonderful in this.

Interview by Paloma Manzanera, BA in Philosophy and the Educational Sciences, Faculty of Psychology, Universidad de Salamanca (USAL) Her work is centered on studies that are linked to paradigm shifts on the current educational system. Interview realized for Escuela Disruptiva (Disruptive School), in Fundación Telefónica, Madrid 2015.

Excedentes

Gregory Sholette*

Texto seleccionado de: *Dark Matter, Art and Politics in the Age of Enterprise Culture*, capítulo 1, Art, Politics, *Dark Matter: Nine Prologues*

Trabajadores en una fábrica matando tiempo “expresivamente”; un archivo sobre artistas desconocidos, reunido y organizado por otros artistas desconocidos; alucinaciones volubles de un colectivismo distribuido que choca con las realidades económicas del cotidiano, sin importar la frecuencia con la que conozcan la derrota tales impulsos hacia la autonomía, solo queda una cosa clara: el capitalismo y sus rutinas disciplinarias continúan obsesionados con lo que este ha prometido y repetidamente ha dejado de dar, es decir, una vida libre del freno de la escasez y de la monotonía del trabajo mundano, desbordada de solidaridad humana y expresividad sensual y estética. Algunas veces, el deseo destella por un instante, irrumpiendo con ferocidad simbólica entre los trabajadores contrariados, estudiantes radicalizados, mujeres y mayorías con menor representatividad democrática y estructuralmente marginadas o totalmente excluidas de la fantasía del sistema. En raras ocasiones esto se materializa a manera de acción directa, deformando rápidamente los regímenes estéticos políticos e institucionales existentes. Cuando no es reprimido por mecanismos legales que regulan la renombrada propiedad

* Traducido por David Yanguas (EER-SB)

Surpluses

Gregory Sholette

Selected text from: Dark Matter. Art and Politics in the Age of Enterprise Culture, chapter 1, Art, Politics, Dark Matter: Nine Prologues

Workers “expressively” killing time in a factory; an archive about unknown artists gathered and organized by other, unknown artists; giddy hallucinations of a distributed collectivism colliding with everyday economic realities—no matter how often such impulses towards autonomy meet with defeat one thing is clear: capitalism and its disciplinary routines continue to be haunted by what it has promised and has repeatedly failed to deliver, namely, a life free from the bridle of scarcity and the monotony of mundane labor, while rich in human solidarity and sensual, aesthetic expressivity. Sometimes the desire flashes up for an instant, bursting forth with symbolic ferocity amongst disgruntled workers, radicalized students, women and minorities structurally marginalized or totally cut off from the system’s daydream. On rare occasions it materializes as direct action, swiftly deforming existing aesthetic, political, and institutional regimes. When not suppressed by legal mechanisms that regulate so-called intellectual property or state security (and increasingly these two have merged into one), it is confronted with phalanxes of riot police who meet this overflow of anticipation with tear gas, rubber bullets, crowd nets, and improvised holding cells. Which is why this spectral expectancy is more often like a low-grade fever, smoldering wherever individual lives are no longer mediated by collective or governmental protections, wherever

intelectual o la seguridad estatal (y cada vez más estos dos se han fusionado en uno), es confrontado con falanges de policía vandálica, quienes responden a este público desbordado con gas pimienta, balas de goma, cadenas de policía antimotines, y celdas de bloqueo improvisadas. Esta es la razón de que esta expectativa espectral sea vista con mayor frecuencia como una infección latente, que se consume lentamente donde sea que las vidas individuales ya no sean mediadas por protecciones colectivas o gubernamentales; donde sea que las condiciones locales de vida y trabajo, tiempo y espacio hayan sido desmanteladas por la expansión de las ideologías de ultra “libre mercado” (aunque claramente la nueva crisis mundial capitalista está poniendo a prueba los límites de esta narrativa, la cual repentinamente parece estar peleando por su propia supervivencia ideológica). El más reciente colapso financiero del mundo solo ha servido para resaltar este paisaje en ruinas, de entre las promesas y la vida cotidiana. De golpe, 30 años de “crecimiento” desregulado y dirigido al consumo, se contrae de un momento a otro para revelar lo que incluso muchos en la izquierda habían tratado de olvidar. Como opinó Slavoj Žižek hace poco, usando parte de las palabras de la elección presidencial de Clinton en 1992 en Estados Unidos: “¡Es la economía política estúpido!”. Pero su objetivo no es regresarnos a una teoría obsoleta de fundamento y superestructura marxista en la cual la supervivencia del la ideología está estrictamente determinada por la salud relativa de los mercados capitalistas. Por el contrario, es una manera de leer la historia. “Cuando se interrumpe traumáticamente el transcurso normal de las cosas, el terreno queda abierto para una competencia ‘discursiva’ ideológica¹”. Žižek señala que fue Hitler, y no los socialdemócratas ni los comunistas, quién ganó en la competencia por una narrativa que explicaría el colapso económico y la derrota militar alemana después de la Primera Guerra Mundial. La pregunta ahora es: ¿Qué narrativa emergerá a la luz de hoy?

Este largo y agotador sueño histórico, bien pudo haber seguido siendo lo que siempre ha sido —una contrahistoria hecha de retazos, marcada por anticipaciones silenciadas, repeticiones derrotas— y con todo y esto, algo ha pasado para que cambie la esencia de esta narrativa que algunas veces tiene un gran parecido con una película de bajo presupuesto, la cual apela a nosotros a pesar de los diálogos incorrectos, edición no-lineal y una torpe *Deus ex machina*. Últimamente, el deseo por una autonomía cultural y colectiva ha llegado a ser tentadoramente manifiesto y además

1 Žižek, Slavoj, “It’s the Political Economy Stupid!”, University of Chicago Press, 2009; <http://kasamaproject.org/2009/04/14/slavoj-zizek-it%E2%80%99s-the-political-economy-stupid> [La página parece inactiva al momento de esta traducción].

local conditions of life and work, time and space have been dismantled by the spread of ultra “free market” ideologies (although clearly the new capitalist world crisis is testing the limits of this narrative, which suddenly seems to be fighting for its ideological life). The most recent global financial collapse has only served to underscore this ruined landscape between promises and everyday life. All at once 30 years of consumer-driven, unregulated “growth” suddenly contracts to reveal what even many on the Left had tried to forget. As Slavoj Žižek recently opined, borrowing his words in part from Clinton’s 1992 US presidential election: it’s the *political* economy stupid!. But his aim is not to return us to an outmoded theory of Marxist base and superstructure in which the maintenance of ideology is strictly determined by the relative health of capitalist markets. It is instead a way of reading history. “When the normal run of things is traumatically interrupted, the field is open for a ‘discursive’ ideological competition”¹. Žižek points out that it was Hitler, rather than social democrats or communists who won in the competition for a narrative that would explain the German economic collapse and military defeat after World War I. The question now is what narrative will come out on top today?

This long drawn out historical dreaming might well have remained just what it has always been—a patchy counter-history, marked by muted anticipations, repetitions, and defeats—and yet something has happened to alter this narrative that sometimes resembles a low-budget movie which appeals to us despite faulty dialogue, non-linear editing, and awkward *dues ex machina*. The desire for collective, cultural autonomy has become tantalizingly conspicuous of late, as has the sheer overabundance of activity, ideas, imaginative practices, and everyday creativity generated by what increasingly appears to be a massive surplus population that capital is not sure what to do with, especially when that collective body is too frightened even to over-consume. It is as if a previously overlooked mass of excess social productivity has suddenly been forced into view, as if a once-shadowed archive has spilt open. This other productivity (inventive also though intentional non-productivity) is materializing in places both familiar and unexpected, from the shantytowns of the imagination, to the depths of corporate, governmental, and institutional structures. It is fundamentally altering the formal artistic culture, or what is often simply called “art.” It is also transforming the nature of the popular spectacle that dominates global society and all that

1 Žižek, S, “It’s the Political Economy Stupid!”, University of Chicago Press, 2009; <http://kasamaproject.org/2009/04/14/slavoj-zizek-it%E2%80%99s-the-political-economy- stupid>

tiene la alegre sobreabundancia de actividad, ideas, prácticas imaginativas y creatividad diaria generada por lo que progresivamente parece ser un excedente masivo de población, con el que el capital no está seguro de qué hacer, especialmente cuando ese cuerpo colectivo está demasiado asustado incluso para sobreconsumir. Es como si una masa de productividad social excesiva, antes ignorada, de repente hubiera sido obligada a ser visible, como si un archivo previamente oculto hubiera sido expuesto abiertamente. Esta otra productividad (improductividad inventiva aunque también intencional) se está materializando en lugares tanto comunes como inesperados, desde las villas miserables de la imaginación hasta las profundidades de las estructuras corporativas, gubernamentales e institucionales; está alterando fundamentalmente la cultura artística formal, o lo que frecuente y simplemente es llamado “arte”. También está transformando la naturaleza del espectáculo popular que domina la sociedad global y todo lo que queda de la esfera pública.

Difícilmente se puede escapar hoy a un encuentro con esta vasta y heterogénea recompensa de actividad imaginativa, dado que esta es irradiada desde los hogares, oficinas, escuelas, calles, centros comunitarios, centros artísticos, y en el ciberespacio, especialmente en el ciberespacio, el cual marca excepcionalmente el punto entre el oscuro archivo excedente y el cotidiano. Además dirige sus propias formas de comunidad y colectivismo que son simultáneamente nuevas y arcaicas. Hasta ahora, esta fraternización descentralizada solo puede ser representada por la profusión desordenada de síntomas que ella misma expone: comunidades como redes dispersadas, un amor por la imitación, por el paso de lo sublime a lo común, la vulgaridad, la distracción y el resentimiento, una falta de interés por la abstracción, emparejada con un apego por todo lo que antes fue considerado inferior, bajo y desechable. Cualidades que fueron anatema para las nociones modernas de arte serio son esenciales para esta producción cultural informal, en la medida en que va de lo caprichoso a lo inspirado, de lo banal a lo reaccionario y de lo obsceno a lo sedicioso.

Esta congregación vasta e irregular incluye círculos tejidos en dos agujas con intercambio de patrones, clubes de fotos en Flickr, escultores de fin de semana, jugadores de juegos de rol, devotos de la cultura gótica, programadores de código abierto, muestras musicales tipo *mash-up*, grupos y milicias de derecha y páginas de eBay llenas de trabajos tanto de pintores serios como de pintores de domingo. Un ejemplo de esta extraña habilidad artística antigua y nueva está en la Nike Blanket Petition, básicamente una loca colcha hecha de docenas de paneles de tela tejidos a mano, que pide a la multinacional textil que adopte prácticas laborales justas. Los paneles fueron realizados por artesanos en contra de la explotación laboral de todo

remains of the public sphere. One can hardly escape an encounter with this vast and heterogeneous bounty of imaginative activity today as it radiates from homes, offices, schools, streets, community centers, artistic venues, and in cyberspace, especially in cyberspace, which uniquely marks the point of contact between the dark, surplus archive and the everyday. And it harbors its own forms of community and collectivism that are simultaneously new and archaic. So far this decentralized fraternization can only be represented by the jumbled profusion of symptoms it displays—community as dispersed networks, a love of mimicry, bathos, vulgarity, distraction, and resentment, a lack of interest in abstraction coupled with a fondness for everything that was once considered inferior, low, and discardable. Qualities that were anathema to modernist notions of serious art are essential to this informal cultural production as it ranges from the whimsical to the inspired, from the banal to the reactionary, and from the obscene to the seditious.

This vast, irregular congregation includes pattern-swapping knitting circles, Flickr photo clubs, garage-kit sculptors, fantasy role-play gamers, devotees of Goth culture, open-source programmers, mash-up music samplers, right-wing groups and militias, and eBay pages filled with the work of both serious and Sunday painters. An example of this odd mix of old and new artistry is the Nike Blanket Petition, essentially a crazy-quilt made from dozens of hand-knitted fabric panels that called on the multinational apparel maker to adopt fair labor practices. The panels were submitted by anti-sweatshop crafters across the US and beyond to microRevolt, a “craftivist” group founded in Rhode Island by Cat Mazza, and just one example of an expanding network of artists weaving together early or pre-industrial technologies and digital media ².

There are also clusters of amateur archeologists digging up abandoned Star Wars props in the Tunisian desert, and individuals who share information about the government’s alleged remote-control over their thoughts, as well as a host of sometimes ambiguous art collectives, public art interventionists, politically informed media activists, and an increasing number of professionally trained artists simply in search of “community” beyond what they can (not) find in the mainstream art world (Paper Rad being a case in point). Like a vast archive of everything

2 Craftivists include anti-war knitting circles and public interventions of crochet and knit graffiti described as Yarn Bombing that aims to improve the urban landscape “one stitch at a time”; see <http://yarnbombing.com>; as well as <http://craftivism.com/about.html>. Information about microRevolt is available at www.microrevolt.org/web

Estados Unidos y alrededores, para luego entregarlos a microRevolt, un grupo “artesanista” fundado por Cat Mazza en el estado de Rhode Island, que es solo un ejemplo de red en expansión de artistas que reinventan las primeras tecnologías y medios digitales o incluso pre-industriales ².

También hay un ramillete de arqueólogos aficionados desenterrando utilerías de *La Guerra de las Galaxias* en el desierto tunecino, o individuos que comparten información sobre supuestos controles remotos del gobierno sobre sus pensamientos, así como un anfitrión de colectivos de arte en ocasiones ambiguos, intervencionistas de arte público, activistas de medios informados y un creciente número de artistas con formación profesional simplemente en la búsqueda de “comunidad”, más allá de lo que ellos (no) pueden hallar en el *mainstream* del mundo del arte (un ejemplo del caso es Paper Rad). Como un vasto archivo de todo lo que antes había sido omitido de la visibilidad cultural que de repente sale a la luz, esta productividad oscura se expande por el firmamento social cada vez más amplio, en lugar de hundirse profundamente. Mientras tanto, críticos culturales, curadores, analistas políticos, políticos, incluso teóricos “de vanguardia” en administración y presidentes de compañías corren a toda velocidad para mantener el ritmo.

Así las cosas, esta constituye la primera de varias paradojas: ¿Cómo es que los mismos procesos globales que disuelven todo lo sólido en el aire, también proveen un medio para representar la oposición al mercado y a los regímenes disciplinarios? ¿Y no solo para los poco privilegiados, sino potencialmente para la mayoría de aquellos cuya superfluidad aparente mantiene de hecho el sistema? Una respuesta parcial se puede encontrar en la tecnología, la cual es aún más accesible para manufacturar, documentar, distribuir y robar contenido, y ha terminado radicalmente con el aislamiento de una producción social mucho más informal. La innovación capitalista sobresale por su capacidad de derribar barreras para permitir el libre intercambio de bienes e información, incluso si en ocasiones dicho intercambio desafía un estado, partido o religión en particular, e incluso si este pone en peligro la propia ideología capitalista. De diferentes maneras, un ejemplo de esto son las recientes manifestaciones masivas en Irán, Moldavia y Grecia. Calles y plazas abarrotadas de manifestantes demandando elecciones justas, mayor democracia y un fin para las abusivas tácticas policiales, y en los que se reportó ampliamente que las plataformas de

2 *Craftivists* [Actisanistas] incluyen círculos tejidos de antiguerra e intervenciones públicas de *crochet* y grafiti de tricotado o *Yarn Bombings* [tejidos tricotados que envuelven objetos del “mobiliario” urbano o paredes de la ciudad] que busca mejorar el paisaje urbano “una puntada a la vez”; ver: <http://yarnbombing.com>; también: <http://craftivism.com/about.html> [La página parece inactiva al momento de esta traducción]. La información sobre microRevolt está disponible en: www.microrevolt.org/web

previously omitted from cultural visibility suddenly spilling into view this shadowy productivity spreads across, rather than sinks deeply, into the broader social firmament. Meanwhile, cultural critics, curators, policy wonks, politicians, even “cutting-edge” management theorists and CEOs sprint to keep pace.

This then constitutes the first of several paradoxes: how is it that the same global processes that melt everything solid into air also provide a means of representing opposition to the market and to disciplinary regimes? And not merely for the privileged few, but potentially for the majority of those whose seeming superfluosity actually maintains the system? A partial answer is found in the ever more accessible technology for manufacturing, documenting, distributing, and pilfering content that has dramatically ended the isolation of so much informal social production. Capitalist innovation excels at breaking down barriers to allow for the unfettered exchange of goods and information, even when that exchange sometimes challenges a given state, party, or religion, and even when it threatens capitalist ideology itself. In different ways, recent mass demonstrations in Iran, Moldova, and Greece are a case in point. Protestors packed streets and plazas demanding fair elections, increased democracy, and an end to abusive police tactics, but it was widely reported that social networking platforms—Facebook, Twitter, YouTube, Flickr—were essential tools for organizing the demonstrations and distributing images and information. However, the “twitter revolution” did not produce the desire for social change. At best, cellular and digital technologies stitch together an ambiguous instantaneous fraternity from existing scattered needs and affects. For no matter what form this irregularly distributed collectivity takes—electronic, virtual, embodied, veracious—it cannot be understood apart from its existence within, but more importantly resistance to, what sociologist Ulrich Beck calls the risk society: a state of “no longer trust/security, not yet destruction/ Disaster”³. Precariousness, risk, indeterminacy are the inseparable counterparts of plasticity, performance, and the brightening of social productivity⁴. Which is to say that without the churning processes of capital, without its constant

3 Beck, Ulrich, “Risk Society Revisited: Theory, Politics and Research Programs,” in Barbara Adam, Ulrich Beck, and Joost Van Loon, eds., *The Risk Society and Beyond: Critical Issues for Social Theory*, Sage Publications, 2000, 213.

4 See Mute, vol. 2, no. 0, *Precarious Reader* 2005: www.metamute.org/node/416/clustercontent

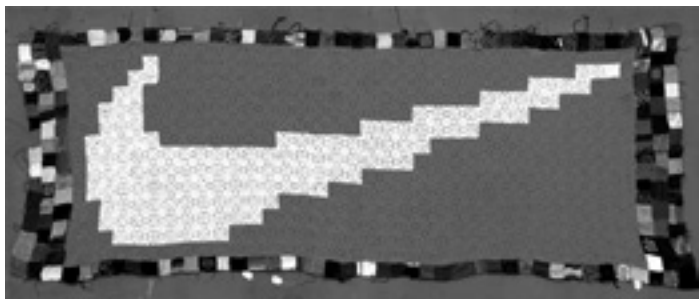
redes sociales —Facebook, Twitter, YouTube, Flickr— fueron herramientas esenciales para organizar las manifestaciones y difundir imágenes e información. Sin embargo, la “revolución de Twitter” no produjo el deseo por el cambio social. En el mejor de los casos, las tecnologías celulares y digitales unen una fraternidad ambigua e instantánea a partir de las necesidades y afectos existentes y diseminados. Sin importar la forma que tome esta colectividad irregularmente distribuida —electrónica, virtual, corpórea, veraz— ésta no debe ser entendida por separado de su existencia en el medio, sino por algo que es más importante aún, la resistencia a lo que el sociólogo Ulrich Beck llama la sociedad del riesgo: un estado de “no más confianza/seguridad, sin embargo sin destrucción/desastre”³. La precariedad, el riesgo y indeterminación son las contrapartes inseparables de la plasticidad, el desempeño y la luminosidad de la productividad social⁴. Lo que quiere decir que sin los desestabilizantes procesos del capital, sin su constante desmaterialización y rematerialización del mundo regular en una búsqueda de obtención de ganancias —pero también, significativamente, en respuesta a actos de confrontación intermitente— todos estos fantasmas culturales, artistas redundantes, autores de *fanzines* digitales, *Paredes pantano*, entre otros, que alguna vez estuvieron ocultos, habrían seguido siendo lo que siempre han sido: tantos espectadores incapaces de mantener nuestra atención permanentemente si no fuera de actos ocasionales de embrujo o por un breve momento de agitación, tantas sombras, tantos excedentes.

*** Nota de imagen** (p. 51): MicroRevolt es una serie de talleres, performances, proyectos en la web que explora superposiciones entre los textiles, la tecnología y el trabajo. Fue fundado en el municipio de Troy (Nueva York) en 2003. Un grupo descentralizado de aficionados a las artesanías de alrededor de 30 países participaron en la Nike Blanket Petition, entre el 2003 y el 2008 —una manta de 4,57 metros con el logo (latigazo) de Nike. Cuadrados de tejido y croché fueron recolectados en un periodo de alrededor de 5 años a lo largo del viaje o por correo, para representar una firma cosida a mano que demandaba condiciones laborales justas para los obreros de las prendas de Nike. En 2010, la manta fue exhibida en el Museo de Artesanías Contemporáneas de la ciudad de Portland (Oregon), a la cual fueron invitados ejecutivos de Nike en la sede de Beaverton. Otros proyectos de microRevolt incluyen la distribución de knitPro (2004), una aplicación web gratuita que genera una cuadrícula de patrones textiles, y el proyecto Stitch for Senate (2007-2009), una iniciativa en pro de la paz en la que tejedores fabricaban forros para cascos militares para cada senador de Estados Unidos. Imagen cortesía de Cat Mazza.

3 Beck, Ulrich, “Risk Society Revisited: Theory, Politics and Research Programs”, en Barbara Adam, Ulrich Becht y Joon Van Loon, [editores], *The Risk Society and Beyond: Critical Issues for Social Theory* Sage Publications, 2000, 213.

4 Ver Mute, Vol. 2, No 0, Precarious Reader 2005: www.metamute.org/node/416/clustercontent

dematerialization and re-materialization of the familiar world in a quest to realize profits—but also, significantly, in response to acts of intermittent confrontation— all of these once-hidden cultural phantoms, redundant artists, digital zinesters, Swampwalls, and so on, would remain just what they have always been: so many specters incapable of garnering our sustained attention apart from an occasional act of haunting or brief moment of upheaval, so many shadows, so much surplus.



* Founded Troy, New York, in 2003, microRevolt is a series of workshops, performances, and web-based projects that explore the overlaps between textiles, technology, and labor. Between 2003 and 2008 a decentralized group of international craft hobbyists from over 30 countries participated in the Nike Blanket Petition—a 15-foot-wide blanket of the Nike swoosh. Knit and crochet squares were collected on tour and by mail over the five-year period, representing a hand-stitched signature demanding fair labor conditions for Nike garment workers. In 2010 the blanket was exhibited at the Museum of Contemporary Craft in Portland, Oregon, to which executives from the Beaverton Nike headquarters were invited. Other microRevolt projects include distributing knitPro (2004), a free web application that generates textile grid patterns, as well as Stitch for Senate (2007–9), a pro-peace initiative of knitters making military helmet liners for every United States senator. Image courtesy Cat Mazza.

Unidad de análisis de espectros

La Nocturna > Éricka Flórez

Si pensamos que una imagen no “es”, sino que “aparece”; si pensamos que una obra no “es” sino que aparece, ¿qué tanto tienen que ver los fantasmas con la performatividad? ¿Es el documento el hábitat ideal para fantasmas? Varios filósofos y escritores han usado las figuras de los zombis, los vampiros y los fantasmas para explicar el modo en que la colonización y el pasado operan entre nosotros. ¿Cuál es el potencial de estas figuras ficticias? ¿Cómo existe un espectro y cómo se lo representa? Por lo general, cuando se le intenta dar un estatuto más importante a la ficción, como algo más que un invento, como algo más que una mentira, se le otorgan lugares aburridos, funciones instrumentales. Quizá estudiar figuras ficticias, que son más espectros que entidades físicas (zombis, fantasmas, vampiros, entre otros), nos permita pensar que la ficción no es el decorado del pensamiento, sino el modo mismo en que este funciona. ¿Cómo baila un cuerpo poseído por un espíritu que no le corresponde? ¿Cómo suena un ritmo poseído por otro?

Division for the Analysis of Specters

La Nocturna > Éricka Flórez

Let us think that an image is not defined by what it 'is', but rather by the fact that it 'appears'. Let us also think that an artwork is not defined by what it 'is', but rather by the fact that it 'appears'. Given this, we can ask the following questions: What could relate ghosts with performativity? Is the document an ideal habitat for ghosts?

Several philosophers and writers have used the figures of zombies, vampires, and ghosts, in order to explain the ways in which colonization and the past still operate among us.

What potentials do these fictive figures hold? How does a specter exist? And, how to represent one? Generally speaking, attempts to raise the statute of fiction often fail to approach it as something other than an invention or a lie; boring places and instrumental functions are often ascribed to it. The study of fictive figures—as specters, rather than physical entities, such as zombies, ghosts, vampires, etc.—prompts the following thought: fiction is not a decoration of thinking, but the very way through which thinking functions. How does a body dance when it has been possessed by a foreign spirit? How does a rhythm sound when it has been possessed by another rhythm?

1.

¿En qué sentido es importante hablar de ficción?

Cuando pensamos en metáfora pensamos en belleza, en ornamento. Pero en vez de tener un estatuto accesorio, podríamos afirmar que la metáfora es la unidad mínima del pensamiento.

Estamos hablando de zombis, fantasmas y vampiros como metáforas de lo que no tiene clasificación, de cosas que se encuentran en los intersticios, de lo que es difícil de representar.

Estas palabras, que tienen que ver con el conocimiento, están vinculadas también con cosas tan aparentemente separadas como las relaciones amorosas y el colonialismo.

Aquello que no se puede representar, que no podemos “cognoscer” del todo genera en nosotros pasiones extremas. **¿Por qué estamos tan obsesionados con lo que no podemos representar?** Es quizá esta obsesión otra de las tantas manifestaciones del romanticismo: en el sentido de añorar “lo salvaje”, “lo irreductible”, “lo incontrolable”. O quizá la obsesión con esta pregunta es simplemente una práctica de higiene de los artistas, que saben que su tarea es cuestionar la transparencia del lenguaje y de la comunicación. Mantenerse al margen de la ingenuidad representacional. Esta pregunta quizá nos permite ponernos una meta difícil, para hacer de nuestro oficio un medio sin fin, para perpetuarlo como experimento sin verdad.

En últimas, esta pregunta encarna una obstinación hacia la imposibilidad. Si la imagen es “lo visible”, los artistas se ensañan con la fragilidad de la imagen, con todo lo que se le queda por fuera, con todo lo “irrepresentable”. Pero quisiera insistir, en que más allá del romanticismo implícito en esta pregunta, la obsesión respecto a esta materializa una pregunta más vieja y más amplia, que sería: **¿Cómo se relaciona uno con el “otro”, con lo “Otro”?** Nuestra relación con el objeto, o con todo lo que sea un “no-yo”, es una pregunta que no solo compete al arte o a la filosofía. Es una pregunta epistemológica, y por lo tanto, es ética y política.

Entonces, nuestro interés por pensar la representación, no es solo porque las artes plásticas son, supuestamente, el imperio de la imagen, sino porque es una pregunta que deriva en cuestiones más amplias. En nuestra práctica artística, desde la manera en que producimos imágenes, estamos diciendo mucho sobre cómo nos relacionamos con la representación y, por tanto, con “lo irrepresentable”, con “lo innombrable”, con lo incomprensible, que no es otra cosa que nuestra relación con “lo otro”, o en últimas cómo me posiciono como sujeto respecto a los otros sujetos y a los objetos. Y esa posición se evidencia no solo en cómo usamos el discurso, sino en cómo establecemos relaciones amorosas.

In what sense is it important to speak about fiction?

When we think about a metaphor, we associate it with beauty and the ornament. Instead of allocating it an accessory status, we could affirm that metaphor is the smallest unit of thought.

We speak about zombies, ghosts, and vampires as metaphors for that which cannot be classified; for things that are found on interstices; and things that cannot be easily represented.

Such words concern knowledge. They are linked with diverse things like: love relationships or colonialism; with what we cannot represent; with what is not totally cognizable (and generates in us extreme passions). **Why are we so obsessed with that which we cannot represent?** This may be one of the many manifestations of romanticism: a longing for a savage state, and a longing for the irreducible and the uncontrollable. It may also be that our obsession with this question stems from a hygienic practice that is enacted by artists. Artists know their task is questioning language and communication; to keep at bay from representational naivety. This question allows us to set a difficult goal and turn our work into a means without end; to perpetuate it as a truth-less experiment.

In the end, this question embodies an obstinate quest for the impossible. An image is that which is 'visible'. Artists prey on: the fragility of the image; all that remains outside; and the unrepresentable.

But I would like to insist that this obsession—beyond its underlying romanticism—comes about through the following questions: **How does one relate with 'an-other'? How does one relate with the Other?** Ultimately, these questions imply our relation to an object, to everything that is the non-I—and these questions are not confined to art or philosophy. The question is epistemological, and thus, it is an ethical and political one.

Thus, our interest on thinking representation is less related to how the plastic arts address a supposed empire of images; this interest responds to question that derives on broader matters. In our artistic practice—including the ways in which we produce images—we speak about how we relate to representation. And thus, we speak about the unrepresentable, the unnameable, and the incomprehensible—which are not different to that which pertains Otherness. In short, to how we position ourselves as subjects, in

Quizá lo que decía Godard de no hacer películas políticas (que hablen de política), sino hacer películas políticamente, tenga que ver con hacer representaciones desde la conciencia de la fragilidad y el vacío de la representación.

2.

Espectros

Los zombis, los fantasmas y los vampiros tienen en común varias cosas: primero, el ser presencias espectrales (de una extraña materialidad, o que se encuentran entre la materialidad y la inmaterialidad: vida-muerte). Segundo, son caricaturas de la “otredad”, exageraciones de eso que es un “no yo”. Estas figuras habitan un territorio mixto, habitan la bruma, y como caricaturas que son, tienen un gran valor pedagógico.

Durante el taller hicimos algunos ejercicios de movimiento (p. 374), para tratar de entender, a través del cuerpo, algunas ideas que nos interesaban. No buscábamos tanto representar los movimientos de zombis, fantasmas y vampiros, nos interesaba pensar cosas como: ¿Cómo se mueve un cuerpo sin materia? ¿Qué efecto deja en nuestro cuerpo el paso de una entidad inmaterial? ¿Cómo representamos ese efecto? ¿Cómo se percibe, con qué sentidos, o con qué partes del cuerpo?

Quizá lo que nos interesa de los espectros es que lo que estos representan son materialidades que se captan con otros sentidos, más allá de la vista. Quizá son acontecimientos que se captan con todo el cuerpo. Quizá lo chévere de los espectros es que se presentan como un continuo, donde el rojo rápidamente se convierte en violeta y el violeta en marrón, y hay unos puntos del espectro en donde uno no puede decir si es marrón o violeta, porque en ese momento específico el espectro es de esos dos colores, sin posibilidad de separarlos.

El espectro es lo que queda, es la huella que deja un cuerpo inmaterial. Es el reino de todo lo que vibra, aunque no lo veamos. Tiene que ver con lo difuso, con la difusión, con lo que se esparce, se evapora. Con lo borroso. Es decir, con la visibilidad (posibilidad de representar) de lo invisible.

La ciencia moderna es la disciplina de lo “discreto”, es decir, de lo fragmentado en pedacitos, de lo fragmentado a las malas. El espectro es la vivencia y la representación de lo continuo, de la difuminación. Y, por tanto, **al ser la materialización de lo continuo, es la representación de lo irrepresentable.**

Así como en el espectro hay partes en que un tono son dos colores a la misma vez, y no se puede determinar de qué lado está (si del violeta

relation to other subjects and objects. And this position is evidenced in the way we use discourse and by love relationships.

Godard spoke about not making political films (meaning: films that treat political themes), and instead attempting to make films politically. This may be related to representing from a conscious fragility, from the void of representation.

2. Specters

Zombies, ghosts, and vampires have several things in common. First: they are spectral presences and display a strange materiality; or rather, they exist in a threshold between materiality and immateriality as life/death. Second: they are caricatures of otherness; exaggerations of the non-I. These figures inhabit a mixed territory; they inhabit the mist. As caricatures, they hold great pedagogic value.

During our workshop we exercised a few movements (p. 375), in an attempt to grasp ideas that we were interested in with our bodies. We did not aim to represent the movements of zombies, ghosts, and vampires. We were interested in questions like: How does an immaterial body move? What are our bodies affected after an immaterial entity has traversed them? How do we represent that effect? How do we perceive? With which senses? With which parts of our bodies?

Maybe what interests us in specters is the fact that they represent materialities that can only be grasped through senses other than sight. Maybe they are events that are captured by the body as a whole. Maybe, the nice thing about specters is that they present themselves as a continuum—where red swiftly turns into violet, and violet promptly turns into brown. There are points in the specter where one cannot discern brown from violet, because in that specific moment the specter exhibits both colors—they are impossible to separate.

The specter is what remains; it is the trace left by an immaterial body. It is the reign of everything that vibrates, even though we cannot see it. The specter is related to the diffuse, to diffusion, to scattering, and to that which vanishes. To the blur. Meaning: with the visibility of—and the possibility of representing—the invisible.

Modern science is the discipline of the discreet, meaning: of things shattered into pieces; of things that are violently fragmented. The specter is that which lives-through—the representation of—the continuous and the blurry. **Therefore, as the materialization of the continuous, the specter is also the representation of the unrepresentable.**

o del marrón); así son los zombis, los fantasmas y los vampiros: no se puede determinar muy bien de qué lado están, si de la muerte o de la vida.

También la pertinencia de estas figuras como hipérboles, como caricaturas de “lo ficticio”, nos permite pensar en una paradoja: todo aquello que “no existe”, pero que opera sobre nosotros.

3. Ficciones operativas

En Cali se ha mantenido durante siglos esta leyenda sobre la presencia del diablo en la ciudad. Pusieron tres cruces en la punta de una montaña para ahuyentarlo, pero estas solo lograron atraparlo para siempre, y eso explica la propensión que esta ciudad tiene hacia el vicio y los excesos. Así reza una parte del guión de la película *Un libro de ultratumba* realizada en 2001 por el colectivo Helena Producciones, y la misma historia es contada por distintas producciones audiovisuales locales de distintas épocas.

La obsesión de esta ciudad con la presencia del diablo no es un elemento folclórico anodino. El antropólogo Michael Taussig mostró la manera en que la leyenda del diablo forma parte de una mitología que une las economías de la caña de azúcar, la coca y el oro. Trabajadores de plantaciones y de minas tenían la costumbre de hacer un pacto con el diablo: que este los hiciera ganar más dinero sin tener que trabajar más. El diablo les cumplía el deseo con la condición de que no se gastaran el dinero ganado en cuestiones útiles y prácticas (como comprar un cerdo para engordarlo y venderlo más caro después). El dinero ganado bajo el influjo del pacto debía ser gastado solo en vicios y excesos.

Lo que nos muestra Taussig en sus libros es la manera en que ese mito estructuró un *modus operandi* que abonó el terreno ideológico para que el narcotráfico llegara y penetrara con profundidad esta región. Este es un ejemplo de cómo una ficción (un mito, una leyenda, una metáfora) opera en “lo real”.

En alguna parte de la web leí que Derrida decía algo así como “el pasado vive entre nosotros de manera fantasmal”. Esto quizá nos permita pensar que el interés por trabajar en torno a figuras como zombis, fantasmas, vampiros (y otras leyendas como la del diablo, o la del monstruo de los mangones) en producciones de cine y arte en Cali (por ejemplo, en las películas del así llamado “Gótico Tropical”, y algunas de las obras de Ana María Millán y Giovanni Vargas), tenga que ver con que estas figuras nos permiten remitirnos a todo lo que vive de manera espectral entre nosotros.

In a specter, there are parts in which a tone is simultaneously made up of two different colors, without any possible determination of what is what (i.e.: violet or brown). Zombies, ghosts, and vampires exhibit the same uncertain quality: it is impossible to determine if they are alive or dead.

These figures are pertinent, inasmuch as they are hyperboles and caricatures of the fictive. They allow us to consider a paradox: entertaining that which does not exist, and at the same time operates through us.

3. Operative Fictions

In Cali, a legend that tells about the presence of the devil in the city has been sustained for centuries. Three crosses were installed on the top of a mountain in order to scare him off. Instead of chasing the devil away, these crosses captured his presence, which explains the inclination of the city towards vice and excess. This explanation appears in the script for the movie *Un libro de Ultratumba* (A Book From Beyond the Grave) (2001), by Helena Producciones. The same story is told over and over again, by diverse local audiovisual productions, in different periods.

The obsession with the presence of the devil in this city is not an anodyne element of local folklore. Anthropologist Michael Taussig showed how the legend of the devil is part of a more complex mythology that holds together the economies of sugarcane, coca, and gold. Plantation workers and miners had the custom to make a pact with the devil, in order for him to make them richer and work less. The devil would grant them their wishes under one condition: that they would not spend the money on useful or practical things—such as buying a piglet to fatten for market. Money earned under the influx of the pact should only be spent on vice and excess.

Taussig evidences the way in which this myth structured the *modus operandi* that would later pave the ideological path that allows narco-trafficking to take over the region. This is an example of how a fiction (a myth, a legend, and a metaphor) operates on the real.

Somewhere on the web I read that Derrida said something like: ‘the past lives among us in a phantomatic way.’ These questions allow us to think that local artistic and cinematographic works—which are interested in figures like zombies, ghosts, vampires, and other legends, such as the devil or the ‘Mangones monster’. In fact, these figures direct us towards that which lives among us in a spectral way. Along these lines, we can

4.

La educación: una tecnología de la amistad

Estoy revisando los cuadernos de reuniones de La Nocturna. Entre valores y asignación de gestiones y cuadros sinópticos, veo en las orillas de las páginas, los chistes que, sin querer queriendo, íbamos improvisando durante las reuniones.

Creo que eso fue La Nocturna durante un tiempo: un grupo de gente a la que le gustaba reunirse, que confiaba plenamente en la inteligencia del otro, que hacía chistes a su pesar, y que gran parte de su metodología se apoyaba en el baile y en el chiste. Siempre, sin proponérselo muy conscientemente, mantuvimos una tensión entre tomarse en serio el pensamiento y tomarse el pelo a uno mismo, a la academia, al discurso, al arte; y el tono y enfoque que La Nocturna ha tenido hasta ahora es definitivamente una mezcla inseparable de la mente de los cuatro que la conformamos hasta ahora; algo que no nos diferencia mucho del modo de ser del caleño que cumple con la imagen cliché: es desenfadado, le gusta la calle, le gusta el baile, y es mamagallista a morir. Los cuatro tenemos esa herencia de pseudointelectuales descreídos que nos heredaron la generación de los años setenta. De la cual heredamos también esa pasión por Cali, por entenderla, por recorrerla, por desentrañarla, por seguirle tirando pita.

5.

Por una educación más visceral y pandillezca

Nuestra intervención en la Escuela de Garaje tiene que ver con eso, con tomarse en serio algo que se puede ver como anodido: por ejemplo cómo en Cali se aprende en la calle, con y en la música y el baile.

Ciencias de la Ficción es un buen título porque, precisamente, si la ficción se distancia de algo es de la ciencia; sin embargo las teorías que produce la ciencia son ficciones. Ficciones operativas, que operan, que tienen un efecto en cómo vemos la realidad.

Quizá lo que hace que se conforme un colectivo, o una amistad, es la coincidencia no forzada ni pactada de intereses. Había una sincronía entre las investigaciones, curiosidades y lecturas de turno de cada uno. Por ejemplo, para hablar más concretamente sobre las ideas involucradas con el taller con el que La Nocturna participó en la Escuela de Garaje: mientras Mónica había estado trabajando sobre “la imposibilidad de representar el trauma” (y el trauma entendido como nuestro pasado colonial), yo estaba interesada en pensar por qué los zombis, las metáforas y los fantasmas eran metáforas frecuentemente usadas por teóricos que hablan del pasado

include the ‘tropical-goth’ film genre, and some works by Ana María Millán and Giovanni Vargas.

4. **Education as a Technology of Friendship**

I am revisiting La Nocturna’s meeting notebooks. Alongside numbers, notes for task allocations, and synoptic diagrams, I read the unintentional jokes we improvised throughout our meetings.

I believe this is precisely what La Nocturna became for a while: a group of people who liked to come together; who completely trusted each other; who enjoyed self-deprecating jokes; and whose methodology was based on dancing and humor. Without proposing to do so, we always kept a living tension between: seriously thinking and making joking about ourselves; about academia; about discourse; and about art. The tone and approach that we have constructed in La Nocturna until today, has been framed by the inextricable amalgam between the four of us. Something that does not differentiate us from the cliché image of the ‘caleño’ mode-of-being, as someone who is: lighthearted, loves the street, enjoys dancing, and likes to joke around. The four of us have inherited the gist of pseudo-intellectual infidelity that was passed on by the generation of the 70s. From that generation we also inherited a passion for Cali; for understanding the city, for fathoming and disentangling it...

5. **For a Ruffian, Visceral Education**

Our intervention in the Garage School is related to that. To taking seriously that which can be seen as anodyne. For example: how in Cali, one learns on the street by listening to music and dancing.

Sciences of Fiction is a good title because fiction, on the one hand, is actually distanced from science; on the other, theories proposed by science are fictions. Operative fictions, that unfold through, and have an effect on how we experience reality.

A non-coercive coincidence—one which has not previously been agreed upon—defines how collectives and friendships are born. There was a synchrony between the research, the curiosities and the readings that we were all doing. For example, to speak concretely about the ideas involved in our workshop for the Garage School: Mónica was working on the ‘impossibility to represent trauma’, understood through our own colonial past. I was interested in thinking why

colonial; y por qué en Cali había tanta presencia de estas figuras en el arte y cine local. Hernán estaba haciendo un *collage* con fragmentos de películas del siglo XX en las que se evidenciaba la tensión entre los peones y los dueños de las tierras, y con esto armaba una especie de coreografía cinematográfica que evidenciaba las tensiones y dinámicas entre dos fuerzas. Herlyng acababa de hacer una esculturas de unos cacaos en serie, aludiendo a dos modos de producción distintos, y a una materia prima que fue desplazada localmente por el monocultivo de caña de azúcar. También acababa de cocurar el polémico Salón Regional que usó el mestizaje como metáfora estructural del *modus operandi* curatorial.

Todos éramos muy distintos, pero quizá todos confluimos (además de nuestro interés por Cali, y por maneras desenfadadas y experimentales de construir conocimiento) leyendo a Michael Taussig. El encuentro con este autor fue ese quinto factor que ayudó en la construcción del tono y enfoque de lo que hemos hecho hasta ahora.

6.

Ficción y documento

La manera de escribir de Taussig es la de aquel que sabe que la ciencia, o el estudio del hombre, produce ficciones y no verdades, y que gran parte de nuestra relación con lo “otro” depende de cuánto desconfiamos del saber, de las herramientas que nos han enseñado para investigar y dar cuenta de nuestras investigaciones. Taussig es un antropólogo que duda de la escritura académica, y que asume todo lo desconocido (como los mitos y las prácticas de otras culturas) y las despoja de su estatuto de curiosidad folclórica.

Es una gran ejemplo de algo que a La Nocturna le ha interesado mucho y ha sido uno de sus ejes de trabajo: formas complejas en las que la ficción se vuelve documento y el documento ficción. Este interés proviene precisamente de la mezcla que somos, o que fuimos.

La producción de imágenes en Cali ha estado, tradicionalmente, marcada por estrategias documentales, en gran medida porque la mayoría de los productores de imágenes locales se han formado en la Escuela de Comunicación Social de la Universidad del Valle, que es reconocida por estar estructurada desde este tipo de lenguaje. Pero por otro lado, el ya legendario film *Agarrando Pueblo*, producido en Cali, por Carlos Mayolo y Luis Ospina, fue un hito colombiano de la mezcla crítica entre ficción y documental: ellos critican la posición de algunos cineastas latinoamericanos como “vampiros de la pobreza”.

Posteriormente, con la aparición de *Lugar a dudas*, muchos estudiantes y recién egresados que vienen de una formación documental, entran en con-

zombies, ghosts, and vampires have been used by theoreticians, as metaphors to describe the colonial past. I was interested in why were these figures so present in local art and film. Hernán was making a collage with fragments of film from the 20th Century, where which tensions between peons and landowners emerge. With this work, Hernán was constructing a cinematic choreography that evidenced dynamics and frictions between the two forces. Herlyng was working on sculptures that depicted a series of cacao plants. Alluding to two different modes of production; alluding to a raw material that was locally displaced to benefit sugarcane monoculture. He was also just co-curating the polemical Salón Regional, which used miscegenation as a structural metaphor for the curatorial *modus operandi*.

We were all coming from very different places. But—other than in our interest on Cali—we converged by reading Michael Taussig (and of course, our experimental and lighthearted modes of producing knowledge). Our encounter with Taussig was the fifth factor, which has helped construct the tone and direction for our work until now.

6. Fiction and the Document

Taussig's writing style how science and anthropology yield fictions rather than truths. An important part of our relation to the Other depends on how we mistrust knowledge and the tools we have learned with to investigate, and give an account of our own investigations. Taussig is an anthropologist who distrusts academic writing and assumes the unknown (in myths and practices from other cultures), in order to strip them from their standard statuses as folkloric curiosities.

This is a great example of something that has guided and interested La Nocturna: the complex ways in which fiction becomes a document and a document becomes fictitious. This interest comes precisely from the mixture that we are, or were at some point.

In Cali, image production has been traditionally marked by documentary strategies. Mostly, because a good part of the local producers has been trained in Escuela de Comunicación Social, at Universidad del Valle; an institution known for its emphasis on documentary languages. On the other hand, Carlos Mayolo's and Luis Ospina's legendary film *Agarrando Pueblo* ("The Vampires of Poverty") was a landmark for the blend between fiction and the documentary. In this film, the authors criticize the position of certain Latin American filmmakers, who can be related to vampires of poverty.

tacto con otras formas de relacionarse con las imágenes, con los documentos (y también viceversa), lo que ha producido interesantes híbridos entre arte y cine en la ciudad, y por consiguiente, entre ficción y documento.

Hernán, graduado de la Escuela de Comunicación Social de la Universidad del Valle, actualmente construye y deconstruye documentales. Mónica define parte de su práctica como artista, como alguien que “perfora documentos”. A mi, como psicóloga, me entrenaron en el arte de ver la metáfora y la ficción como las unidades de análisis de la mente y del discurso, y posteriormente he encaminado mi práctica a probar la crítica de arte como ficción. Herlyng siempre aporta la parte espacial de los proyectos, y el contacto con los otros miembros del equipo ha movilizado su práctica como escultor. Actualmente su investigación tiene que ver con los modos en que los objetos, la instalación y la curaduría producen discurso desde sus estrategias espaciales y de “display”.

La Nocturna ahora es un zombi que zumba por las noches, un muerto que está vivo, un fantasma que no se ve pero que opera. Un espectro vibrando por una educación más visceral y pandillezca.

Así que para La Nocturna, *Ciencias de la Ficción* fue una categoría fértil para participar, y quisiera darle las gracias a *Laagencia* por haberse inventado una escuela temporal relativamente autónoma.

Later on, with the emergence of Lugar a Dudas, a lot of students and graduates who came with a documentary training began to get in contact with new ways to relate images and documents (and vice versa). This circumstance has produced interesting hybrids between art and film in the city; and, as a consequence, it has produced hybrids between fiction and the document.

Hernán, who graduated from Escuela de Comunicación Social, at Universidad del Valle, currently constructs and deconstructs documentary. Mónica defines part of her artistic practice as 'performing documents'. As a psychologist, I was trained in the art of reading metaphors and fiction, as units for the analysis of the mind and of discourse. Later on, I oriented my practice towards the probing of art criticism as a modality of fiction. Herlyng always contributes to the spatial part of the projects; contact with other members of the team has mobilized his practice as a sculptor. His research is currently concerned with the ways in which objects, installation, and curating are able to produce a discourse; taking spatial strategies and display as a medium.

La Nocturna is now a nocturnal buzzing zombie; walks as the living dead; and is an invisible ghost whose presence is felt. A specter, vibrating for a ruffian and visceral education.

La Nocturna assumed *Sciences of Fiction* as a category that was fertile for participation. I would like to thank *Laagencia* for having invented a temporary and relatively autonomous school.

Ejercicios de posesión después del desastre

La Nocturna > Mónica Restrepo

Unidad de análisis de espectros

Este texto recoge unas notas sobre el taller que dictamos Éricka Flórez y yo en el marco de *Ciencias de la Ficción*, módulo de la Escuela de Garaje. Mi parte del taller consistió en hablar sobre cómo negociar con fantasmas después del desastre y hacer una serie de ejercicios con el cuerpo que pusieran estas ideas en movimiento.

No has visto nada en Hiroshima

Él. —Tú no has visto nada de Hiroshima. Nada.

Ella. —Lo he visto todo. Todo. Por ejemplo, el hospital lo he visto. De eso estoy segura. Hay un hospital en Hiroshima. ¿Cómo iba a poder dejar de verlo?

Él. —No has visto ningún hospital en Hiroshima. No has visto nada de Hiroshima.

Ella. —Cuatro veces en el museo...

Él. —¿Qué museo de Hiroshima?

Ella. —Cuatro veces en el museo de Hiroshima. He visto a la gente paseando. Todo el mundo pasea, pensativo, por en medio de las fotografías, las reconstituciones, a falta de otra cosa, a través de las fotografías, las fotografías, las reconstituciones, a falta de otra cosa, las explica-

Post-disaster Possession Exercises

La Nocturna > Mónica Restrepo

Division for the Analysis of Specters

This text compiles notes on the workshop that Éricka Flórez and I presented for the *Sciences of Fiction* module of the Garage School. My contribution to the workshop consisted on speaking of how to negotiate with ghosts after a disaster. The workshop comprised a series of bodily exercises that developed these ideas.

You Saw Nothing in Hiroshima

He: You saw nothing in Hiroshima. Nothing.

She: I saw *everything*. *Everything*.

She: The hospital, for instance, I saw it. I'm sure I did. There is a hospital in Hiroshima. How could I help seeing it?

He: You did not see the hospital in Hiroshima. You saw nothing in Hiroshima.

She: Four times at the museum...

He: What museum in Hiroshima?

She: Four times at the museum in Hiroshima. I saw the people walking around. The people walk around, lost in thought, among the photographs, the reconstructions, for want of something else, among the photographs, the photographs, the reconstructions, for want of something else, the explanations, for want of something else.

ciones, a falta de otra cosa. Cuatro veces en el museo de Hiroshima. He contemplado a la gente. He mirado a mi vez, pensativamente, el hierro. El hierro quemado. El hierro roto, el hierro que se ha hecho vulnerable como la carne. He visto ramilletes de cápsulas, ¿quién iba a pensarlo? Pielas humanas flotantes, supervivientes, con sus sufrimientos aún recientes. Piedras. Piedras quemadas. Piedras hechas añicos. Cabelleras anónimas que las mujeres de Hiroshima encontraban enteras, caídas, por la mañana al despertarse. He tenido calor en la Plaza de la Paz. Diez mil grados, en la Plaza de la Paz. Ya lo sé. La temperatura del sol, en la Plaza de la Paz. ¿Cómo no lo iba a saber...? La hierba, es muy sencillo... Él. —Tú no has visto nada en Hiroshima, nada ¹.

1. El desastre que está pasando

El retiro de la tradición cuando un desastre está ocurriendo, escribe el artista y escritor libanés Jalal Toufic, es el retiro inmaterial de la tradición existente en los libros, el arte, el cine, los objetos, la arquitectura de una determinada comunidad que ha pasado por un desastre y que para ella son importantes. Y aunque la cultura material de esta comunidad haya sobrevivido, se haya podido restaurar o rescatar, la tradición, la base sobre la que estos objetos y este arte han sido contruidos, se ha retirado. Así como su posibilidad de representación. Cuenta Toufic en su libro *The withdrawal of tradition past a surpassing disaster*; que un fotógrafo en Beirut, luego de las guerras del Líbano, a comienzos de los años 1990, comenzó a tomar fotos de algunos edificios ruinosos que todavía se mantenían de pie, donde vivían muchas familias de refugiados, y que se había, vuelto sitios casi invisibles para la ciudad. Las fotos le salieron borrosas, no se podía realmente apreciar el edificio con sus texturas, sus grietas, su polvo, sus hueco de bala, sino una superficie borrosa, una especie de figura fantasmal del edificio. Toufic interpreta esta imposibilidad de tomar la imagen “real” del edificio como prueba de que la tradición se ha retirado y no permite “representar” el edificio tal cual. A pesar de que la guerra haya pasado, el fotógrafo no puede tomar bien la foto, algo en su accionar lo hace volver a repetir un gesto rápido y afanoso, como con miedo de que por cualquier esquina, alguien le vayan a disparar. Es como si la imagen del edificio no estuviera disponible para él.

1 Duras, M. (1961) *Hiroshima Mon Amour*, Seaver, R. (trans.) New York: Grove Press.

Four times at the museum in Hiroshima.

I looked at the people. I myself looked thoughtfully at the iron. The burned iron. The broken iron, the iron made vulnerable as flesh. I saw the bouquet of bottle caps: who would have suspected that? Human skin floating, surviving, still in the bloom of its agony. Stones. Burned stones. Shattered stones. Anonymous heads of hair that the women of Hiroshima, when they awoke in the morning, discovered had fallen out.

I was hot at Peace Square. Ten thousand degrees at Peace Square. I know it. The temperature of the sun at Peace Square. How can you not know it?... The grass, it's quite simple...¹

1.

The Surpassing Disaster

Lebanese writer Jalal Toufic defines the withdrawal of tradition—qua ongoing disaster—as: the immaterial withdrawal of traditions contained in books, art, cinema, objects, and architecture. This withdrawal pertains a community that has endured a disaster and considers the lost objects as important. Even if the material culture of this community has survived—its tradition been restored—the basis of tradition that holds its art and its objects together has been withdrawn. This applies to any of their possible representation. In his book *The Withdrawal of Tradition Past a Surpassing Disaster*, Toufic speaks about a Beirut-based photographer, who began taking pictures after the Lebanese wars during the 90s. This photographer took pictures of ruined buildings that were still standing and were inhabited by families of refugees. The photographs came out blurry. It was difficult to appreciate the building and its textures, its cracks, its dust, its bullet marks. Visible as one blurry surface: the phantasmal figure of the building. Toufic interprets this impossibility—to take the ‘real’ image of the building—as a proof that tradition has withdrawn. Even if the war is over, the photographer fails in his attempt to take the picture. There is something in his actions that impedes him from capturing the image. The repetition of a fast and clumsy gesture. Probably fear from being shot in any corner. It is as if the image of the building is not available to him.

Toufic explains how—facing an impending disaster—the first thing an artist, a writer, or a filmmaker should do is recognize the impossibility

¹ Duras, M. (1961) *Hiroshima Mon Amour*, Seaver, R. (trans.) New York: Grove Press.

Dice Toufic que cuando sucede un desastre, lo primero que un artista, cineasta, escritor, debe hacer es reconocer esta imposibilidad de representar de nuevo las cosas como son. Luego del desastre nada es igual, así exista físicamente y pueda ser reconstruido. Los historiadores, dice, carecen de esta visión porque la persistencia material de los documentos los ciega ante la posibilidad de tener que aceptar que hay algo en ellos que está ausente. Por tanto, dice Toufic, primero hay que encontrar una manera de aceptar que algo no está disponible y luego “inventar” una forma de resucitarlo.

2.

Atrapar la imagen del pasado

Articular históricamente el pasado no significa conocerlo “tal como verdaderamente fue”. Significa apoderarse de un recuerdo tal como este relumbra en un instante de peligro. De lo que se trata para el materialismo histórico es de atrapar una imagen del pasado tal como ésta se le enfoca de repente al sujeto histórico en el instante de peligro. El peligro amenaza tanto a la permanencia de la tradición como a sus receptores. Para ambos es uno y el mismo: el peligro de entregarse como instrumentos de clase dominante. En cada época es preciso hacer nuevamente el intento de arrancar la tradición de manos del conformismo, que está siempre a punto de someterla. Pues el Mesías no solo viene como Redentor, sino también como vencedor del Anticristo. Encender en el pasado la chispa de la esperanza es un don que solo se encuentra en aquel historiador que está compenetrado con esto: tampoco los muertos estarán a salvo del enemigo, si este vence. Y este enemigo no ha cesado de vencer ².

3.

Latencia

Luego del desastre quedan los fantasmas, los restos, las cuentas pendientes, y las voces que se escuchan desde el más allá. También están los muertos en vida, los zombis, los no muertos, los objetos y el diablo que aparece como una figura que relumbra cuando el desastre se anuncia.

2 Benjamin, Walter. (2008) *Cuarta tesis sobre el concepto de la historia*, Tesis sobre la historia y otros fragmentos, Itaca-UACM.

of representation; of representing things as they are. The surpassing disaster changes everything. Even when things exist physically and can be reconstructed. Historians lack this vision—Toufic argues—because the material persistence of the document blinds them to the possibility of accepting that there is something lacking in these objects. Toufic continues: first, there needs to be a way to accept how something is no longer available; then comes the imperative to invent a way for bringing that lost object back to life.

2. **Capturing an Image From the Past**

*Articulating the past historically does not mean recognizing it “the way it really was”. It means appropriating a memory as it flashes up in a moment of danger. Historical materialism wishes to hold fast that image of the past which unexpectedly appears to the historical subject in a moment of danger. The danger threatens both the content of the tradition and those who inherit it. For both, it is one and the same thing: the danger of becoming a tool of the ruling classes. Every age must strive anew to wrest tradition away from the conformism that is working to overpower it. The Messiah comes not only as the redeemer; he comes as the victor over the Antichrist. The only historian capable of fanning the spark of hope in the past is the one who is firmly convinced that even the dead will not be safe from the enemy if he is victorious. And this enemy has never ceased to be victorious*².

3. **Latency**

The ghosts remain after the disaster. The remains, unfinished business, and voices from the beyond. Here, we should count: the living dead, the zombies, the undead, objects, and the devil that appears as a figure that forecasts the upcoming disaster.

² Benjamin, W. (2006) 'On the Concept of History', in Howard Eiland & Michael W. Jennings (eds.) Walter Benjamin: Selected Writings, Volume 4: 1938–1940. Walter Benjamin: Selected Writings.

Campo / Contracampo

Jean-Luc Godard aparece dictando una conferencia en una universidad en Sarajevo sobre la relación entre texto e imagen:

Buscar a ver algo, buscar a representarse algo. En el primer caso decimos “mire allá” y en el segundo “cierren los ojos”.

El campo y el contracampo son figuras muy conocidas del cine, pero si ustedes ven atentamente estas dos fotografías del film de Hawks, verán que de hecho se trata de la misma fotografía tomada dos veces. Y es porque el realizador es incapaz de ver la diferencia entre un hombre y una mujer.

Lo peor sucede cuando se trata de dos cosas que se parecen, por ejemplo dos fotografías de actualidad que representan un mismo momento de la historia. Vemos entonces que la verdad, la verdad tiene dos caras. Si quieren mi opinión, es porque esos que poseen los libros no son sino unos contadores. De hecho, Balzac en sus novelas habla de inscripción en el gran libro.

Las tablas de la ley, la escritura santa, el pueblo del libro.

Por ejemplo en 1948 los israelitas marchan en el agua hacia la tierra prometida, los palestinos marchan en el agua hacia el ahogamiento.

Campo y contracampo, campo y contracampo.

El pueblo judío llega a la ficción.

El pueblo palestino al documental.

Se dice que los hechos hablan por ellos mismos y Céline decía que eso lo había leído hace tiempo, esto lo decía en 1936, porque ya el campo, el campo del texto había recubierto el campo de la visión.

En 1938 Heinsenberg y Borh se pasean por la campiña de Dinamarca y llegan al castillo de Elsinore.

El sabio alemán dice: “¡Bah! Este castillo no tiene nada de extraordinario!”.

El físico danés le responde “Si, pero si usted dice el castillo de Hamlet, entonces se vuelve extraordinario”.

Elsinore lo real, Hamlet lo imaginario.

Campo y contracampo.

Imaginario: certitud.

Real: incertidumbre.

El principio del cine es ir hacia la luz y dirigirla hacia nuestra oscuridad.

Nuestra música ³.

3 Jean, Luc Godard, película: *Nuestra música*, 2004.

4. Shot / Reverse

Jean-Luc Godard appears giving a lecture at a university in Sarajevo on the relationship between text and image:

Try to see something, try to imagine something. In the first case, we say, 'Look' and in the second, 'Close your eyes'.

Shot and reverse are well-known terms in moviemaking. But if you look closely these two frames from a Hawks movie you'll see that they're really a repetition of the same image. That's because the director is incapable of seeing the difference between a woman and a man.

That gets worse when it's two things that resemble each other. For instance, two recent pictures representing the same moment in history. We'll see that, actually, truth has two faces. If you want to know my opinion, that happens because books are written by mere storytellers. Balzac, in his novels, talked about the inscriptions in the Great Book.

The Tablets of the Law, the Sacred Scriptures, the people of the Book.

For instance: in 1948, Israelis get in the water... towards the Promised Land.

Palestinians get in the water to drown.

Shot and reverse. Shot and reverse.

The Jewish people become fiction.

The Palestine people become documentary.

They say facts speak for themselves, and Céline used to say: 'Unfortunately, not for very long'.

He said that in 1936... because the field of text... had already covered up the field of vision.

In 1938... Heisenberg and Bohr were walking through Denmark's countryside.

They pass by the castle of Elsinore.

The German savant says, 'That castle has nothing extraordinary about it'.

The Danish physic replies, 'Yes, but... if you say, "Hamlet's castle," then it becomes extraordinary.'

Elsinore the real, Hamlet the imaginary.

Shot and reverse.

Imaginary: certainty.

Real: uncertainty.

The principle of moviemaking: to go to the light and shine it upon our night.

Our music³.

3 Godard, J. Film: Notre Musique, 2004.

Jugar en un desorden medio-caótico, medio-controlado practicando algunos ejercicios para no-actores del teatro del oprimido. El teatro del oprimido es una forma teatral creada por Augusto Boal en los años 70's con el objetivo de encontrar formas creativas de liberar al sujeto oprimido de las fuerzas opresoras quien se vuelve consciente de las relaciones de poder que actúan sobre él. Para esto perfeccionó durante muchos años diferentes técnicas y formas teatrales para que por medio de ellas se pudiera hacer visibles temas que oprimen a comunidades específicas y que a partir del ejercicio colectivo de imaginar posibles soluciones al problema, se construyan verdaderas acciones de cambio. Boal trabajó con prisioneros de las cárceles, actores profesionales de teatro, obreros, movimientos campesinos y muchos otros más. Los juegos y ejercicios que fue construyendo con la experiencia se describen en el libro que utilizamos durante la última parte del taller, *Juegos para actores y no actores*, editado en 1998.

Luego de un buen rato de juegos de confianza muy físicos, pasamos a jugar a los espejos: ser espejo de otro, el otro ser espejo de uno y después los dos a la vez. Luego pasamos a intentar crear imágenes en conjunto, sin palabras. Luego pasar un tiempo construyendo varias imágenes entre todos como si fuéramos una sola masa. De ahí salían imágenes espontáneas inventadas por el grupo mismo donde se podía ver eso que Boal llama las fuerzas opresoras, las relaciones de poder, los oprimidos y los opresores. Todos por turnos eramos unos u otros. Aquí se liberaban los fantasmas, en un espacio donde no había ni jerarquía ni autoridad ni una forma de hacer específica. Las fuerzas que nos llevaban a ser lo uno o lo otro fluían: éramos lo que escogíamos con la razón, el corazón o lo que el inconsciente mandara. Alguno que otro fantasma también salió porque se usaron imágenes de la historia. Cuando se llama al presente el pasado, se llaman a los fantasmas del pasado. Y al tratarlos de invocar o dejarnos poseer por ellos, aquí y ahora, ¿con quién me identifico?, ¿quién quiero ser? o ¿quién simplemente me posee sin pedirme permiso?, ¿qué papel me toca consciente o inconscientemente tomar? No hay tiempo para pensar solo se ven gente en la calle, barcos llenos de esclavos, tesoros quimbayas, Emberás en las calles de Bogotá...

6. Possession

Playing in a semi-chaotic disorder. A semi-controlled disorder. Practicing exercises for the non-actors of the theater of the oppressed. The theater of the Oppressed is a theatric form created by Augusto Boal in the 70's. The objective of this kind of theater consists on finding creative forms that seek to liberate an oppressed subject from oppressive forces. The subject becomes aware of the power relations that act over him/her. In order to do this, Boal perfected diverse techniques and theatrical forms. Through these forms, he would make visible a range of topics related to the oppression of specific communities. The aim: to construct true actions that lead to changes through the collective exercise of imagining possible solutions to common problems. Boal worked with prisoners, professional theater actors, workers, peasant movements, and many others. The games and exercises he constructed are described on the book *Games for Actors and Non-Actors*, which we used for the workshop.

After playing with physical games—which aim at the establishment of confident relations between the actors—we brought mirrors into our workshop. Trying to mirror each other's actions; then two actors trying to simultaneously mirror each other. Later on, we attempted to collectively create images, without speaking. Spending time collectively constructing images, as if we were a coherent unitary mass. The outcomes were spontaneous images, depicting what Boal would understand as the 'oppressive forces', power relations, oppressed/oppressors. Taking turns, we played with both subject positions. Ghosts were liberated here, in a space that lacked hierarchy, authority, and a specific way of doing. And so, the flow of forces that made us be one or another. We became this or that—following reason, our hearts, or the unconscious. Some ghosts emerged, given the fact that we used historical images. Ghosts re-appear, when the present summons the past. Trying to invoke them—or letting them haunt us. Who do I identify with? Who do I want to be? or Who possesses me without my permission? What role should I take (consciously or unconsciously)? There is no time to think. One can only see people on the street; ships with slaves, Quimbaya treasures; Emberás in the streets of Bogotá...

Prácticas de dronificación

Loreto Alonso Atienza

Ejercicio: Elegir un territorio de acción y establecer su propio objetivo.

Dronificación nivel 1

Síntomas: Volverse máquina, sicosis y esquizofrenia de no reconocerse o de verse en todos lados.

No estamos preparados para desvincularnos de la experiencia única, del sujeto único, pero necesariamente compartimos con dispositivos electrónicos la exclusividad sobre el registro y conservación de nuestras experiencias de vida. Delegamos el control sobre cómo percibirse, con qué sentidos percibirnos y cómo interpretar esas sensaciones.

Nuestra memoria es tan propia como compartida, tan programada como programable. La provisionalidad de nuestros modelos es su máxima virtud, conlleva la esperanza en un progreso infinito, la confianza en las mejoras de la próxima generación, máximo rendimiento, más prestaciones y más autonomía de las baterías.

Además de los seres fantasmales de origen sobrehumano que pueden asustar con sus sombras, ruidos, huellas y reflejos, convivimos como entes inquietantemente maquínicos, por nuestro parecido y por nuestra

Dronification Practices

Loreto Alonso Atienza

Exercise: To select a territory for action and establish a self-imposed goal.

Dronification Level 1

Symptoms: becoming-machine, psychosis and schizophrenia; non-recognition or seeing oneself in every single corner.

We are not ready to unlink ourselves from singular experience—from a unique subject. Yet, along with electronic devices, we share a necessary exclusivity over the registry and preservation of our life-experiences. We delegate control of our self-perception; of the senses used to perceive ourselves and of an interpretation of those sensations.

Our memory is our own, to the extent that it is also a shared one; it is programmed and programmable. The provisional character of our models represents their utmost virtue; it entails hope in infinite progress, confidence in the improvements of the upcoming generation, maximum performance, more provisions, and further autonomy for the batteries.

Along with the phantasmal superhuman beings that scare us with their shadows, sounds, traces, and reflections, we coexist as machinic entities, because of our similarity and our difference. Repetition does not

diferencia. La repetición ni nos tranquiliza ni nos desespera, trabajamos ajenos a la diversión, al aburrimiento y a la originalidad. Somos automáticos como el cajero, cálculos que son importantes para otros, cuentas bancarias como vidas posibles. Aquí está el testimonio aportado por Mariana Murcia tras su seguimiento del Drone No. 328t378 con la misión:

“Tenía trabajo como cajero de banco, el banco le pagaba la universidad, además de un buen sueldo. Un personaje llamado Amigo le ha solicitado un favor, poner una firma por 100 mil pesos. El personaje lo hizo, el banco se ha enterado y lo ha dejado sin trabajo. Ahora el personaje no estudia pues no puede pagar, ha conseguido un trabajo en otro lado en donde su pago no le alcanza. Amigo ha desaparecido”.

Desbaratamiento:

“Después de haber robado la primera casa, un camión me cobró 50 mil pesos por trastear las cosas a mi casa. Para la segunda vez me había metido a esa casa, todo iba bien hasta que el dueño apareció y me dio un machetazo, tuve que salir corriendo”.

Dronificación nivel 2

Síntomas: Encarnación y descarnación de la subjetividad colectiva.

En el capitalismo cognitivo, representación e identidad, se constituyen como nuevos valores de cambio de un nosotros colectivos, una noción difícil de explicar ya solo desde las comunidades locales, ciudadanías, nacionalidades estables, y que parece encontrarse siempre en una modularción permanente atravesada por tendencias a la deslocalización y enredada en circuitos electrónicos y redes telemáticas.

A las políticas culturales, como dice Carlos Uribe, le corresponden ciertas ecologías ¹, nosotros como drones ocupamos un espacio en el paisaje pero también en ecosistemas tróficos, como corresponsables de cadenas de sentido y otras ataduras.

En el siglo pasado parecía haber mucho revuelo con las posibilidades de encarnarse y desencarnarse, desde nuestra persepectiva aérea podemos ir mucho más allá, podemos explorar Marte sin escafandra, sin perder tiempo en un viaje casi infinito, vemos paisajes como este que nos propone Carlos Orozco:

¹ En la charla organizada por la Escuela de garaje en la que participamos Carlos Uribe, Juan Mejía y yo.

soothe or exasperate us. We work at the margins of enjoyment, boredom and originality. We are automatic, just as ATMs are. Calculations that matter to other people; bank accounts as forms-of-life. Here is Mariana Murcia's testimony, after following Drone # 328t378, whose mission was: Overturning:

'He used to work as a bank cashier. Along with a good salary, the bank would cover his university fees. A character called Friend has asked him for a favor: to sign for the amount of one hundred pesos. The character obeyed. The bank realized and sacked him. Now the character cannot study because he cannot pay. He has found a job somewhere else, which does not cover his fees. Friend has disappeared'.

Thwarting:

'After stealing from the first house, a truck charged me with 50 thousand pesos for bringing the stuff home. But the second time that I broke into that house, the owner showed up with a machete, that he used to blow my contrapunctum. I had to run away'.

Dronification Level 2

Symptoms: the incarnation and dis-incarnation of collective subjectivity.

Within cognitive capitalism, representation and identity are constituted as the new values of a change in the collective 'we'. A difficult notion to explain today—from the perspective of citizenship, local communities, and from a stable nationality. This notion seems to be permanently modulating; it is traversed by delocalizing tendencies and is meshed in electronic circuits and telematic networks.

According to Carlos Uribe, certain established ecologies¹ correspond to cultural politics. Regarding us, drones: we occupy a spot in a broad landscape, but we also inhabit trophic ecosystems; we are co-responsible for signifying chains and other kinds of knots.

Possibilities of embodiment and disembodiment caused a huge stir in the previous Century. But we can go further with our aerial perspective. We can visit Mars without a spacesuit; without losing time in a quasi-infinite travel. We can see the following landscapes, like the one proposed by Carlos Orozco:

¹ This talk was presented by Carlos Uribe, Juan Mejía, and Loreto Alonso for the Garage School.



Registrado en la carpeta entregada como “potd-rosetta-comet_3...573c.jpg”. Podemos suponer que la fotografía fue tomada por la sonda espacial con misión de orbitar alrededor del cometa 67P/Churiyomov-Guerasimenko, donde Philae, consiguió aterrizar el primer módulo espacial sobre la superficie de un cometa en movimiento ².

Asistimos a la ampliación del horizonte, pero también a su desaparición en un espacio genérico, ajeno al humano en sus dimensiones, presiones y temperaturas.

Dronificación nivel 3

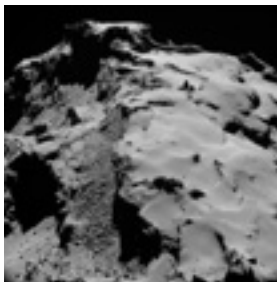
Síntomas: Ocultamiento.

Velamiento y ubicación o desvelamiento y desubicación, sustituyen una adscripción unívoca a un soporte fijo como podría ser el cuerpo físico o una comunidad determinada.

Hay que buscar muy en el fondo, como Juan José López, al fondo de los refrigeradores de una cadena nacional de supermercados, para escuchar el ritmo de mi música, única, irrepetible, marcada por las vicisitudes de mis días y por la cantidad de helados que contengo en cada momento.

Voice 006.m4a, Voice 007.m4a, Voice 008.m4a, Voice 009.m4a, Voice 010.m4a, cuando la voz, como sonido, se independiza de una imagen se genera una perturbación que rompe con la ilusión de realismo o de verosimilitud. La experiencia de escuchar la viva voz es como un síntoma

² El 12 de noviembre del 2014, Philae se posó exitosamente sobre el cometa 67P, pero dos días después debió pasar a estado de hibernación por disponer de escasa energía, en razón de la reducida cantidad de luz solar recibida en su posición de aterrizaje. El 13 de junio de 2015, la sonda Philae salió de hibernación luego de haber acumulado energía suficiente en sus baterías.



Registered in the folder as potd-rosetta-comet_3...573c.jpg We can suppose that this picture was taken by the spatial probe that aimed to orbit around the comet 67P/Churiyomov-Gerasimenko. Here, Philae managed to land on the spatial module, on the surface of a moving comet ².

We witness a broadening of the horizon. Analogously, we witness how it fades into a generic space that lies beyond the human range, with its specific dimension, its pressure, and its temperature.

Dronification Level 3

Symptoms: Concealment.

Covering and location—uncovering and dislocation. States that substitute the univocal attachment to a sole fixed support (i.e. the physical body or a determined community).

In order to listen to the rhythm of my (unique, unrepeatable) music, I have to look in the back of the national chain store—just like Juan José López—in the zone where the fridges rest. The music is marked by the vicissitudes of my days, and the amount of ice cream that I hold.

Voice 006.m4a, Voice 007.m4a, Voice 008.m4a, Voice 009.m4a, Voice 010.m4a A disturbance that breaks with the illusion of realism or feasibility is generated, when the voice—qua sound—becomes independent from the image. The experience of listening to live vocals is like a symptom of

² Philae landed on the comet 67P in 12 Nov 2014. After two days, the probe switched to hibernation-mode, after draining its energy reserves in the landing process. In 13 Jun 2015, the Philae probe left its state of hibernation, after replenishing its resources with solar energy.

del aquí y ahora, al contrario de la imagen tiene la capacidad de vivificar, de hecho es una manera que tiene los fantasmas de recordarnos su existencia. Voice 006. m4a y el resto del coro, se desconocen, se despegan del silencio de la misma manera que para ver, separamos la figura del fondo. Aunque como voz está siempre en el tiempo y en el espacio, su origen puede quedar oculto.

La intensificación de los dispositivos de identificación, la digitalización de nuestros movimientos, territorios y formas de consumo propicia una transparentización del mundo que no nos permite ocultamiento ninguno.

Todos hemos visto en diferido la devastación de armas, misiles y drones autodirigidos, veremos en diferido todo lo que ya no acontece en otro lugar que los medios de comunicación, la vida privada de mi vecino, la ejecución en riguroso directo de cualquiera, la última vez que paseamos al perro.

Las entidades tecnológicas son capaces de identificar, reconocerse y seguir las huellas digitales sin dejar rastro. Cuando la identidad se complejiza la responsabilidad también, entendida como un fenómeno siempre en proceso, dependiente de lo que fue y pendiente de lo que será sería o fuera, la conciencia sobre uno mismo y sobre los otros se modula en un circuito de transformaciones muy aceleradas y en muchos sentidos también impuestas.

Dronificación nivel 4

Síntomas: Implantar recuerdos por observación maquínica.

Compartimos la inquietud ante la posibilidad de que las expresiones de experiencias individuales y colectivas, las emociones y los afectos, provengan de entes no biológicos. Pero nuestra forma de existencia como objetos técnicos no puede ser eliminada de un panorama pasional. La **máquina** es afectada y afecta, es soporte de experiencias y acciones y sensaciones hechas memoria, atravesada por deseos inalcanzables.

Puede ser, como escribe Carla Ramos, que “todo es poético cuando la observación cumple con su papel, ser codificado por la persona que tienes al frente en un pequeño espacio es una de las cosas más bellas para identificar metodologías humanas imposibles de pixelar”, puede ser también que al pixelarnos estemos queriendo decirnos algo, algo tan imposible de decirse como la imposibilidad de retener todos los signos en una memoria externa.

Si nuestros recuerdos personales dan testimonio de una identidad, la posibilidad del implante de estos recuerdos da lugar a un inquietante desconocimiento de lo familiar y de sí mismo. Lo desconcertante y siniestro (*unheimlich*) surge de lo más aparentemente familiar, las fotos,

the here and now. Opposite to an image, this experience is able to vivify; it is one of the ways with which ghosts remind us of their existence. Voice 006.m4a—does not know anyone else in the chorus—they detach themselves from silence in a way that is analogous to the mode by which we grasp the figure/ground separation. Its origin can remain veiled; even when its voice prevails in space and time.

An intensification of identifying devices, the digitalization of our movements and other forms of consumption; these all enable the becoming-transparent of a world that impedes us to hide anywhere.

We have all seen the delayed broadcast of the devastation made by weapons, missiles, and self-directed drones. We see the delayed afterimages of everything that only ever happens in mass media; my neighbors private life; the rigorous cold execution of an anonymous someone; the last time we walked our dog.

Technological entities are able to identify, recognize themselves, and follow clues without leaving a trace. Identity increases its complexity along with responsibility; the latter, understood as an ongoing process. Dependent upon the past, the present and the future. Consciousness of oneself and consciousness of the presence of others is modulated in a circuit of accelerated transformations and impositions.

Dronification Level 4

Symptoms: Memory transplants through the fact of machinic observation.

A shared concern regarding the possibility that individual and collective experiences—emotion and affect—may stem from non-biological entities. Our form-of-existence—qua technical objects—cannot be removed from a passional landscape. A **machine** affects and is affected; it supports experiences, actions, and sensation-memories; it is traversed by unattainable desires.

Following Carla Ramos, it may be that: ‘everything becomes poetic when observation fulfills its role. Being codified by the person standing in front of you; this is one of the most beautiful mechanisms to identify human methodologies, which are impossible to pixellate’. It may be that we try to tell things to each other, through this process of pixellization. Something that is impossible to retain, in a way that is analogous to the difficult task of retaining signs in an external memory.

If our personal memories are able testify to an identity, transferable remembrances will then lead to a disquieting nescience of the familiar and of the self. The uncanny (unheimlich) and the disconcerting most often sprout from that which is apparently familiar—such as pictures or



los sueños, cuando no encontramos en ellos una causalidad y dificultan una identificación o proyección.

Esta inquietante extrañeza borra los límites entre imaginación y realidad, es tan ajena como propia, como nos recuerda Kristeva “lo extranjero está en nosotros y cuando huimos o combatimos al extranjero luchamos contra nuestro inconsciente” (Kristeva, 1991, pp. 191), a partir de esta extranjería producto de las desvinculación de la propia memoria de experiencias vividas.



El sujeto entra en crisis y su vulnerabilidad aumenta, es entonces donde podemos situar el peligro de acción de los sistemas de control más efectivos, la manipulación silenciosa y velada del aparato, la dependencia de una programación y de un sistema programador.

Pareciera el resurgir de un dios todopoderoso que gestiona de una forma omnisciente memorias individuales de cada vida particular.

La apertura es necesaria y la lógica drónica inevitable, este superpoder de memoria, identificación y seguimiento, emparenta máquinas y humanos.

Fernando Cruz, como dron del Transmilenio de Bogotá, generó cientos de documentos que podrían considerarse cercanas al negativo de las fotografías realizadas con cámaras estenopeicas en el cementerio que acababa de ver en una exposición, eran el negativo no cómo origen ni verdad, sino como su negación. Donde él había buscado la profundidad de un sentimiento, su dron se deslizaba por la superficie de imágenes ultraligeras, donde se aludía a procesos dolorosos de memoria, el dron salpicaba sinopsis momentáneas y desconocimiento amnésico y donde había habido una mirada conscientemente humana, se colocaba el dron ejecutor, instrumento de misiones y objetivos ajenos.



dreams—when we casually find something in them. Something that disables an identification or a projection.

This disquieting strangeness blurs the limits between imagination and reality, which is both foreign and our own. Kristeva reminds us: ‘The foreigner is within us. And when we flee from or struggle against the foreigner, we are fighting our unconscious’ (Kristeva, 1991, p.191). And this inaugural strangeness is the product of a dissociation between memory and lived experience.



The subject in crisis—its vulnerability grows. Here, we situate the active danger within the most effective control systems; on the veiled and silent manipulation of the machine; on the dependency on programs and on a programming system.

It seems like a reincarnated almighty God: omnisciently managing the individual memory of each and every single particle.

Aperture is necessary. Drone-logic is inevitable. This memory-superpower—its identification and its trailing moves—evidences the underlying kinship between the human and the machine.

Fernando Cruz, the Transmilenio-drone of Bogotá, generated hundreds of documents that could be associated with early negatives made with pinhole cameras. These images pictured a cemetery that Fernando had seen in an art-show. The images were negative—not as origin or truth—but as negation. While Fernando looked for a profound feeling, his drone sled over hyper-thin images. Alluding to painful memory-processes, the drone sparkled through momentary synopses and amnesic nescience. An instrument of foreign missions and objectives, the executioner-drone followed a conscious human-oversight.

Síntoma: Organización y seguimiento documental.

Nuestra labor por excelencia es la vigilancia discreta, manteniendo las distancias y desde arriba, estamos especializados en fronteras y archivos.

Sebastián Cruz identificó algunas características de los drones “análogos” que había estado observando en el parque, como las siguientes:

1. Uniformes, la gran mayoría de ellas vestidas de blanco que las identificaba como parte de un grupo de seguridad infantil.
2. La jerarquía, ellas son representantes de la autoridad paterna (programadores y controladores de estos drones niñera).
3. Una misión y objetivos claros: protección y seguridad de estos niños.
4. Se rigen por una serie de protocolos y reglas de lo que tanto ellas como sus protegidos pueden hacer o no, pueden consumir o no, hasta dónde y por cuánto tiempo se pueden desplazar.
5. Rendimiento de cuentas e informes, estos drones niñeras deben presentar informes del comportamiento de sus protegidos a sus superiores, que van desde estado anímico, relaciones interpersonales, hábitos alimenticios, accidentes o incidentes relevantes, etc.

Y al preguntarse qué objetivos y funciones él estaba desarrollando “consciente o inconscientemente (...) como dron análogo o subdesarrollado”, señala una “serie de tareas administrativas como productor del 15 Salón Regional de Artistas, zona centro – Escuela de Garaje, programadas por una entidad gubernamental (Ministerio de Cultura) para el control de recursos y la recolección de datos de gestión y administrativos”. Y declara:

Así descubrí que además de ser un dron análogo era un dron análogo que operaba otros drones análogos y más primitivos o subdesarrollados algunos más complejos que otros. Mi interés se fijó en descubrir mi extremidad-dron más eficaz, que me llevó a escoger las listas de asistencia a las actividades de la Escuela de Garaje. Me sorprendió su extremada simplicidad y eficacia. Una común, silvestre y barata

Symptom: documentary organization and follow-up.

Our main labor: discreet vigilance. Keeping a vertical distance, we specialize in frontiers and archives.

Following his observations on the park, Sebastián Cruz identified some characteristics of the analog drones:

1. Uniforms. Most of them were dressed in white, a color that identified them as part of an infantile security group.
2. Hierarchy. They are representatives of paternal authority (the programmers and controllers of the babysitter-drones)
3. A clear mission and an objective: to protect and secure these children.
4. They follow a series of rules and protocols that regulate what they (including their secured populations) can or cannot do; can consume or cannot consume; where can they go to, and for how long can they move.
5. Paperwork, debriefing. The babysitter-drones are obliged to report on the behaviors of their protégées; their accounts should include: mood, interpersonal relations, alimentary patterns, accidents, relevant incidents, etc.

When asking himself about the objectives and functions he was fulfilling ‘consciously or unconsciously [...] as an underdeveloped drone’, he pointed to ‘a series of administrative tasks: such as producing the Garage School (15th Regional “Salón de Artistas”) for the Ministry of Culture; in order to control and collect data for management and administration.’ He declares:

I discovered that, besides being an analog drone, it was also an analog drone that lead other analog drones—some were primitive and underdeveloped, some exhibited a higher complexity. My interest was fixed in finding my most versatile drone-limb; which led me to choose assistance-lists for the activities of the Garage School. I was surprised by their extreme simplicity and efficacy. A common, mundane, and cheap piece of A4 Bond paper had a series of printed fields that simplified

hoja de papel bond A4 que lleva impresos una serie de campos para la recolección de información personal de los asistentes (Nombre, Apellido, # de identificación, # de teléfono, correo electrónico, edad, grupo poblacional, profesión, firma, etc., además de la información precisa del día, lugar y actividad durante la que se recolectó la información).

Sobre la dronificación

*El estatus de las imágenes ha cambiado y eso puede también constituir una oportunidad así como una nueva aproximación teórica, algo más allá de la estética, podemos comparar las imágenes a herramientas y máquinas, las manifestaciones estéticas como manifestaciones sintomáticas, huellas de su propio tiempo*³.

Algunos artistas han propuesto desde sus obras una reflexión sobre los drones, James Bride en su “Drone Shadows 002” (2012) recuerda en Estambul la presencia velada de estos aparatos a través de marcar su hipotética sombra en una calle céntrica de la ciudad. Otros optan por ejercicios más decorativos como la coreografía de drones de Daito Manabe y la compañía de teatro Eleven Play en las que el aparato nos fascina como autómatas sincronizados y excelentes bailarines, y cada vez encontramos más propuestas lúdicas asociadas al mundo del espectáculo que exhiben a estos novedosos monstruos contemporáneos.

Pensar la dronificación implica ponerse en lugar del aparato para entender sus lógicas y repensar sus capacidades de acción. En este sentido, se acercan más a la perspectiva que Eyal Weizman desarrolla en el proyecto “Arquitectura forense”, en el cual, un equipo interdisciplinario de saberes diversos, interpretan y reconstruyen los ataques con misiles realizados por los drones estadounidenses en Irak y en Afganistán.

Estas representaciones trascienden en mucho la mera reconstrucción geofísica del ataque, podría decirse que, más que una identificación material, buscan una identificación conceptual de aquello que ahí pasó, para lo que recurren a testimonio directo de las víctimas de los ataques y otros testigos.

3 Farocki, Harun. Transcripción del Conversatorio de Cuahutémoc Medina y Eva Snagiorgi con el cineasta en Cátedra Ingmar Bergman en cine y teatro de UNAM/MUAC. 1 de marzo de 2014.

the collection of the following information on the participants: name, surname, ID number, telephone number, email address, age, ethnicity, profession, signature, etc.; along with more precise information on the day, place, and activity of the day when the form was filled.

On Dronification

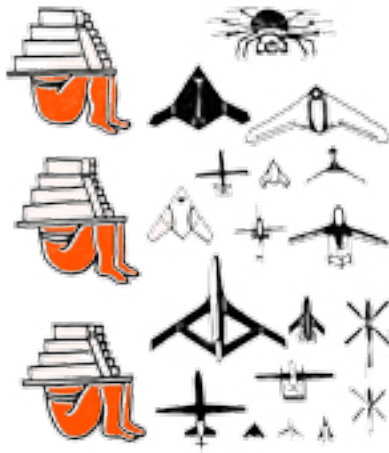
*The status of images has changed, and this change has secured new opportunities, such as a post-aesthetic critical approximation. We can compare images with machines; aesthetic manifestations as symptomatic indexes, traces of their own times*³.

Some artists have used their works to reflect on drones. In *Drone Shadows 002*, James Bride (2012) reminds us of the veiled presence of these machines, marking their hypothetical shadow in a street in the city center of Istanbul. Other artists have opted for decorative exercises, such as Daito Manabe's collaboration with the theater company *Eleven Play*, with whom they have produced a drone choreography. Here, the drone fascinates us as a synchronized automaton and an excellent dancer¹. Increasingly, we find more and more playful proposals that exhibit these novel monstrosities in the spectacle industry.

Thinking about dronification implies thinking from the perspective of the machine, in order to understand its logics and its capacities of action. In this sense, they are closer to Eyal Weizman's perspective on his research project *Forensic Architecture*. Here, an interdisciplinary team interprets and reconstructs missile attacks made by U.S. drones in Iraq and Afghanistan.

The representations in question transcend the mere geophysical reconstruction of the attack. One could say that they seek a conceptual identification of the event, rather than a material identification. In order to achieve this, they employ live testimonies from victims and witnesses of the attacks.

3 Farocki, H. Transcription from a talk with Cuahutémoc Medina and Eva Snagiorgi for the Ingmar Bergman Chair in Cinema and Teatre, UNAM/MUAC. 1 March 2014.

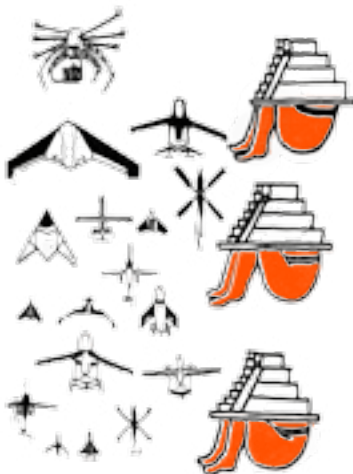


Comunicado del Dron de la Feria de Máquinas C.A.S.I.T. A:

Le habla el cuatricóptero, algunos me llaman dron, es posible que no me vea pero no se preocupe, yo lo vigilo sin molestias y sin costos extra. Soy el adalid del control, igual que los monjes medievales copiaban los manuscritos para conservar el saber, yo registro todo para conservar el territorio bajo control, sí, también en las ferias de arte. Como el arte, yo también soy un juego entretenido y más interactivo que ninguno. Todos se vuelven locos por tomar mis mandos. ¿No le gustaría poder jugar conmigo? Póngame una cámara y podrá tener una perspectiva mucho más clara de las galerías. La verdad es que con asomarse un momento, ya uno se da cuenta de qué hay para poder circular más rápido y localizar a la gente que quiere encontrar. Además, si me combina con los drones de verdad, hay muchas otras cosas que podemos hacer, como en Irak o en Afganistán.

Si quiere tener una experiencia estética llámeme, cómpreme, mónteme y manéjeme a su gusto, no se conforme con lo poquito que se ve por aquí, participe, no se canse, no sea pasivo, pase a la acción, solo dígame:

¿Cómo le gustaría intervenir?



Communiqué made by the Drone from 'Feria de Máquinas C.A.S.I.T.A'
[C.A.S.I.T.A Machine-Fair]:

Quadcopter speaking here. Some simply call me 'drone'. Maybe you cannot see me, but worry not: I do not mind surveilling and go about it without any added costs. I am the champion of control. I register everything, in order to preserve control over the territory; just as medieval monks would copy manuscripts to preserve knowledge. Yes, I also surveil art fairs. I am an entertaining and interactive game, just like art is.

Everyone goes crazy to get down on my controls Would you not like to fool around with me? Install a camera and you will have a clearer perspective on the galleries. The truth is that after peaking for a bit, you will quickly scan the contents of the fair and thus, easily locate the people you want to meet with. If you combine me with real-life drones, lots of fun things can happen, just like in Iraq or Afghanistan.

If you want to have an aesthetic experience, call me, buy me, ride me, control me; do not conform yourself with the things that circulate around here, participate. Do not get tired, stop being passive, get on with it, just tell me what you want:

How would you want to intervene?

Los drones amplían las capacidades para intervenir espacios ajenos a nuestra locación física, introduciendo extrañas formas de co-presencia. La dificultad no radica en aceptarlas sino en identificar sus lógicas y funciones y acaso subvertir su dirección.

La expansión del campo de acción de la visualidad y su correlación con el ejercicio de la fuerza y de la destrucción es una de las más importantes problemáticas para pensar el presente y futuro de las imágenes que generamos.

El dron también funciona como metáfora del poder del mundo de la imagen, vinculada a los desarrollos tecnológicos, a sus funciones y objetivos comerciales, a su capacidad de acción y de destrucción y a sus habilidades tecnoreproductivas y tecnodistributivas.

Podría decirse que la misión general de proponer las prácticas de dronificación es el contagio indefinido de estas inquietudes, pensar la experiencia desde una subjetividad dronificada individual y colectiva que siempre está por hacerse y preguntarnos cómo será si nuestra experiencia es distraída, nuestras condiciones precarias, nuestra actitud desobediente y nuestra organización invertebrada ⁴. Estas prácticas de dronificación invitan al extrañamiento, sin alejarnos de realidades más cotidianas, se trata de visibilizar al dispositivo como parte de la estrategia de construcción de una realidad, siempre subjetiva y en proceso de dronificación.

4 He querido introducir al final de la reflexión, mi texto “Poéticas del siglo XXI: La distracción, la desobediencia, la precariedad y lo invertebrado” pues en parte dio lugar a esta colaboración con *Laagencia* y sirvió como referencia cruzada y marco de fondo en nuestros diálogos.

Drones amplify our capacities to intervene in spaces that exist far from our physical location; by doing so, they introduce strange new forms of joint-presence. The difficulty lies, not in accepting these presences, but in accepting their logics and functions; perhaps only aiming to subvert their direction.

The following are the most important interrogations for the present and future of the images we generate: an expansion of the field of action for the visual; the correlation of this expansion vis-à-vis the exertion of force and destruction.

The drone also operates as a metaphor for a powerful image-world that is linked to: technological development; its own functions and commercial objectives; a potential for action and destruction; its own techno-reproductive and techno-distributive capacities.

The proposal for dronification practices has the general mission to: exert an undefined contamination of all the aforementioned concerns; to think of experience from the perspective of an individual and collective 'dronified' subjectivity (as an experience to-come); to ask ourselves what would happen if our experience is distracted, if our conditions are precarious, if our attitude disobedient, and our organization is invertebrate⁴. Dronification practices promote estrangement. However, they do not banish quotidian realities. They allow for the visibility of the devices that are employed in strategies for the construction of reality; a reality that is always subjective and exists in an eternal process of dronification.

4. Towards the end of this study, I have included my text *Poéticas del Siglo XXI: La Distracción, la Desobediencia, la Precariedad y lo Invertebrado* [21st Century Poetics: Distraction, Disobedience, Precariousness, Invertebrates]. This text was the launching pad for my collaboration with *Laagencia*, and served as a cross-reference and common framework for our discussions.

Ponencia:

El arte contemporáneo y su contexto social desde la enseñanza

Leonardo Herrera

El arte contemporáneo y su contexto social desde la enseñanza
Contemporary Art and its Social Context, From the Perspective of Teaching

Este ensayo fue escrito en el año 2009, como parte de las pruebas que exigía la convocatoria docente de la Universidad del Valle a través de la cual ofrecía una plaza de nombramiento como profesor de medio tiempo.

Mi intención era señalar el problema pedagógico de la enseñanza del arte en el departamento, se suponía que la ponencia duraría 15 minutos nada más, fui demasiado ingenuo al creer que el señalamiento no los iba a enfadar. La ponencia se prolongó más de dos horas durante las cuales los profesores me destruyeron, al final salí al baño a llorar a escondidas, ese año no fue el más afortunado de mi vida; hoy presento el texto tal cual fue presentado, al releerlo 7 años después veo que la situación en la Universidad no ha cambiado mucho. El texto es flojo pero dice todavía cosas que me interesa decir.

TEORÍAS VARIAS

Contemporary Art and its Social Context, From the Perspective of Teaching

Leonardo Herrera

This essay was written in 2009 as a response to a call for a part-time teaching post in Universidad del Valle, Cali. I intended to highlight the pedagogical problem that the department was facing, in relation to the teaching of art.

The address was supposed to last for only 15 minutes; I was naive enough to think that the paper would not raise the anger of the panel. Instead, the event lasted for two hours and I was utterly destroyed by the teachers. Towards the end, I ran to the bathroom to weep on my own. This was clearly not the best year of my life. Today, I want to publish the text that I gave on that day; after reading it today, seven years on, it is clear to me that the situation at the University has not changed much. The text is not great, but it still touches upon topics that I am interested in highlighting.

Buenos días profesores del departamento saludo también a la comunidad universitaria que se encuentra el día de hoy en el perímetro de este recinto.

Quisiera hoy hacer un análisis de la especialidad que nos compete a todos: las artes visuales y la estética, su enseñanza alrededor de su extensión en lo social.

Para empezar, miremos cómo se han estructurado los oficios del arte y su profesionalización desde la modernidad. ¿Cómo se constituyó, cómo funciona hoy el circuito del arte y sus agentes en el mundo de la cultura; y cómo este ha suplantado sus tareas fundamentales?

Los cambios radicales comienzan en Europa a principio de los años 1920, más exactamente en 1922, con el director del museo de Hannover, Alexander Dorner, quien se convierte en el pionero del museo moderno tras definir los preceptos de cómo se colgarían los cuadros; la hoy clásica disposición que sigue una línea a la altura de la mirada, ordenados temáticamente o por orden cronológico sobre un fondo neutro; sustituyendo a la tradicional acumulación de cuadros, totalmente anticuada, hasta entonces del típico salón de palacio.

Este estilo, el de Dorner, es el que hasta hoy en día vemos. Tomemos como ejemplo el último Salón Nacional de Artistas **41 URGENTE** donde en un mismo espacio podíamos ver: videos, acciones, música, discotecas, dibujos, pinturas, instalaciones, testimonios de trabajos con comunidades, etc.; el espectador podía informarse en ese “todo vale” de la imagen, sin tener un aprendizaje profundo, pese a los grandes esfuerzos por superar esa separación público-arte, como se trató de lograr, con la creación de la escuela de mediadores, pero, les pregunto ¿Se logró realmente este nexo? ¿Está interesada la sociedad en el arte y la cultura? ¿Se constituyó realmente una escuela de mediación a partir de la enseñanza vital del arte? ¿Fue esta, la plataforma más adecuada de acercamiento del arte hacia una sociedad?

Cuando hablo de la enseñanza del arte, la entiendo desde un espacio donde se cruzan la vida y el arte, donde el trabajo artístico y el laboratorio dan lugar a todas las experiencias posibles, donde se crea un enlace entre el artista, el espectador, los estudiantes, profesores y la comunidad en general, donde se experimentan, como Jesús Martín Barbero ha definido:

“Saberes estéticos, lo que atañe a la sensibilidad, asumir los saberes que hacen parte de los modos y de las estructuras del sentir, lo que significa empezar a valorar como saber todo aquello que el racionalismo del pensamiento moderno relega al campo de la imaginación y de la creación estéticas, tenido solo por valioso por la corriente romántica. En efecto, los románticos fueron pioneros tanto en percibir los efectos degradantes de la revolución industrial como en

Good morning to all the teachers in the department. Good morning to the academic community; all of you who have gathered today within the perimeter of this building.

I would like to analyze the field of specialism that matters to us all: visual arts and aesthetics; their teaching, and their extension into the social field.

Let us start by looking at how the trade of art has been structured and professionalized since the beginning of modernity. We will see: how the art circuit operates today, how it was constituted, and its agents in the field of culture; additionally, we will see how the art circuit has superseded its own fundamental tasks.

Europe faces radical shifts towards the beginnings of the 20s—specifically speaking, in 1922. Alexander Dorner, director of the Hanover Museum, pioneers the modern museum by defining precepts for hanging pictures: the now classical disposition of an invisible reference line that matches the height of a standard gaze; the thematic and chronological ordering of the pictures over a neutral background; the substitution of a more traditional and old-fashioned accumulation of pictures that prevailed in palace salons.

Dorner's style is still imperative today. Let us take the last National Artist Salon (**41 URGENTE**) as an example. In the same space we could see: videos, actions, music, discotheques, drawings, paintings, installations, testimonies of community-based practices, etc. The spectator could inform herself through the everything-goes-status of the image. She would not have needed a deep understanding; regardless of the big efforts to overcome the public/art dichotomy. This latter attempt was oriented by a school of mediators.

Today I ask you: Did you manage to achieve your goal? Is society interested in arts and culture? Was a mediating school created (with the vital teaching of art on its core)? Was this an effective platform to bring art closer to society?

When I speak about the teaching of art, I understand it as a space where art and life come together; where laboratories and artistic work open up a space for a wide range of possible experiences; where a link is created between the artist, the spectator, the students, teachers, and the community; where, in Jesus Martín Barbero's words, one can experience:

'Aesthetic knowledge—as knowledge that pertains sensibility. Reckoning the knowledges [saberes] that take their part on the structures of feeling. This implies valuing—as legitimate sources of knowledge —everything that rationalism and modern thinking relegated to the field of the imagination and of aesthetic creation; things that had only been taken into account by romanticism. Effectively, the romanticists were the first to perceive the degrading effects of the

valorizar las dimensiones de la vida destruida por el progreso. Pero lo que propongo no es una vuelta al romanticismo, sino al reconocimiento de los saberes que entrañan las formas de lo expresivo, que pasan por el cuerpo, la emoción, el placer. Reconocer que la inteligencia es plural, como lo es la creatividad social individual y en lo colectivo. Descifrar las prácticas en que se fusionan como nunca antes lo había hecho el arte y la tecnología, pues también en la técnica pasan modalidades claves de percepción y cambios de la sensibilidad que anudan de forma innovadora el trabajo y el juego, lo real y lo virtual, lo imaginado y lo onírico”¹.

Esta experiencia cercana, “la escuela de mediadores”, nos debe motivar para recuperar el sentido cognitivo de la enseñanza del arte. Debemos mirar a los años sesenta y setentas, cuando los artistas salen del museo y se apropian de nuevos espacios, generando nuevos retos, nuevas creaciones (*in situ*); podemos pensar en el *land art*, en Richard Long, Robert Smithson o Valeri Export. Este método experimental —una práctica particular a un vínculo particular— es el que hoy estamos intentando abordar en la enseñanza del arte en la Universidad del Valle. Digo “método experimental” porque una licenciatura en artes visuales es compleja, si desde su aplicación no se tienen en cuenta múltiples valoraciones que van desde lo práctico y lo cotidiano hasta lo ancestral y diverso.

El *habitus* del pensamiento de Pierre Bourdieu² y la *práctica* de Michel de Certeau³ son indispensables en la implementación de un sistema educativo para las artes contemporáneas.

Revisemos, para Bourdieu, el *habitus* se define como un sistema de disposiciones durables que, integrando las experiencias pasadas, funcionan como una matriz de percepciones y acciones posibilitando tareas infinitamente diferenciadas. Forma parte del sistema de disposiciones que hay en el sujeto del aprendizaje, en el que se integran sus experiencias, su trayectoria cultural, o el modo de adquirir esas disposiciones. El *habitus* tiene que ver con la forma en que adquirimos los saberes, las destrezas y las técnicas artísticas: la forma de adquisición se perpetúa en las formas de sus usos.

1 Martín-Barbero, Jesús. “Saberes hoy: dissemination, competencias y transversalidades”. (2003).

2 Bourdieu, Pierre. “Esquisse d’une théorie de la pratique”. Ginebra, Droz, (1972).

3 De Certeau, Michel, *L’invention du quotidien 2: arts de vivre*. Paris, (1980).

industrial revolution, and valued aspects of life that had been destroyed by progress. What I propose nevertheless is not a return to romanticism, but an acknowledgment of knowledge that involves forms for the expressive; forms that traverse the body, emotions, and pleasure. A recognition that intelligence is plural. The same goes for social individual creativity in the realm of the collective. It is crucial to decipher practices that blend together art and technology in unforeseen ways. Key modalities of perception and shifts in sensibility which in turn knot together work and play; the real and the virtual; the imagined and the oneiric'¹.

This close experience—the school of mediators—should motivate us to recover the cognitive sense buried in the teaching of art. We should look at the 60s and 70s, a time when artists leave the museum in order to incorporate new spaces, generate new challenges, new (in situ) creations. We can think of: land art, Richard Long, Robert Smithson or Valie Export. An experimental method that implies: a particular practice for a particular kind of link. Today, we address this experimental method, within the context of the teaching of art at Universidad del Valle. When I say 'experimental', I mean the following: a BA in visual arts becomes difficult, if multiple value ranges are not taken into account, i.e., practical, quotidian, ancestral, and diverse aspects.

Pierre Bourdieu's² notion of *habitus* and Michel de Certeau's³ notion of *practice* are crucial elements for the enforcement of an educational system for contemporary art.

Taking stock: Bourdieu defines *habitus* as a 'durable, transposable system of definitions' that integrates previous experiences. These dispositions form the basis of all subsequent experiences and actions, which in turn enable infinitely differentiated tasks. *Habitus* partakes in the extant system of dispositions of the subject of learning; his/her experiences can be inferred and integrated, along with his/her cultural trajectory, or the way in which the aforementioned dispositions are acquired. *Habitus* is related to the way in which we acquire knowledge, skills, and artistic techniques: the mode of acquisition is perpetuated through further forms and uses.

1 Martín-Barbero, J. "Saberes hoy: diseminaciones, competencias y transversalidades" (2003).

2 Bourdieu, P. *Esquisse d'une theorie de la pratique*. Ginebra, Droz, (1972).

3 De Certeau, M, *L'invention du quotidien 2: arts de vivre*. Paris, (1980).

En este caso daré un ejemplo que nos compete: y es el tecnicismo que se exige al presentar los trabajos de grado en la licenciatura de artes visuales, el formato que la universidad impone para presentar un trabajo de grado en todos los programas, ya sea ingenierías o licenciatura en artes es igual, coartando la creatividad que las técnicas del arte y la cultura posibilitan. Y en las formas vitales de relacionarse con sus proyectos de investigación, en cambio vemos, sustentaciones carentes de toda creatividad, que malogran muchas veces el trabajo que durante años, estudiantes y profesores hemos construido; limitándose a dar un conocimiento correcto y unos referentes bibliográficos suficientes, pertinentes y bien logrados.

El concepto de la *práctica*, Certeau lo precisa al tratar de entender la cultura cotidiana, la del ama de casa, la del obrero o la del comerciante, como saberes que contienen y posibilitan nuevos haceres. Saber cocinar, saber pegar ladrillos, saber vender, lo que conceptualiza a través de dos caracterizaciones:

La primera: los *esquemas de operación*: en el fondo de toda operación, hay un esquema mental sin el cual dicha operación no es posible, como en el fondo de todo buen dibujante, se habrá sometido a muchas horas de técnica frente a su modelo, hasta que dibuja el cuerpo humano desde cualquier ángulo y en cualquier postura, como si fuese un retrato de este.

La segunda: las *operaciones de apropiación*: que responden a cuestiones como: ¿Cómo consiguen, los estudiantes de historia del arte, conocer y distinguir las obras maestras de la pintura del siglo xv? No por visitar el museo de Louvre en las vacaciones de mitad de año, no por la imagen descolorida de la diapositiva que se les muestra.

Esta operación es el resultado del reciclaje de nuestros saberes, de hacer nuestros los modelos y las teorías, vengan de donde vengan, lo que implica no solo la tarea de ensamblar, sino otra más arriesgada y fecunda: la de rediseñar los modelos para dar cabida a nuestra heterogénea realidad. Estoy seguro de que la mayoría de colombianos interesados en el arte, aprendimos a reconocer las obras maestras y saber algo más de ellas, en el colegio o en algún curso sobre apreciación del arte dictado por alguna caja de compensación familiar, o en el más inverosímil de los casos, tejimos la monalisa de Da Vinci con los colores patrios, para regalarlo a mamá en su día.

El arte y su enseñanza van más allá de la construcción de la imagen, tienen complejas direcciones a las que asistimos cada día, estamos viviendo su aplicación y sus múltiples utilidades, porque el arte contemporáneo no es ese arte contemplativo de otrora: su razón de ser se ha modificado en su relación artista/obra de arte y públicos, permitiendo

Regarding this case, I want to delve on a relevant example: the technical skills demanded as requisites for graduation from the visual arts BA. I understand this as a format that is imposed by the university on its programs (engineering, arts, etc.). This imposition inhibits creativity, and the techniques enabled by art and culture. Instead, for every vital way with which students relate with their research projects, we see: defenses that lack creativity; often distorting the work that students and teachers have constructed. Teaching is limited to the transmission of a 'proper' knowledge, plus a few pertinent bibliographic references.

Certeau's concept of *practice*, attempts to understand the everyday culture of house maids, workers, or shopkeepers. The kinds of knowledge that are produced by these subjects contain and enable new ways of doing. Cooking, brickwork, selling... Certeau uses two conceptual characterizations:

First, *operative schemes*: Along with every operation, there is a mental scheme without which that given operation is not possible. Every single good draftsman has submitted him/herself to many hours of technical training in front of a nude model. Towards the end, this draftsman is able to draw all postural variations of the human body, from every single possible viewpoint.

Second, *operations of appropriation*. These respond to questions such as: How can art students distinguish 15th Century masterworks and paintings? This will not automatically stem from a pop-up visit to the Louvre, nor from a faded image slide.

This operation results from a recycling of our knowledge. Appropriating models and theories—regardless of where they come from. Here, a fertile and risky task that extends beyond mere construction is implied: re-designing models to fit our heterogeneous reality. I am sure that most of the Colombian people who are interested in art, learned how to distinguish masterpieces, back in the day. We came to learn more about these pieces, in school, in an art appreciation course given by a compensation fund, etc. In the most improbable situation, we wove an image of Da Vinci's Mona Lisa, with the colors of the flag, as a mother's day gift.

Art and its teaching transcend the construction of an image. They both have complex directions that we experience on an everyday basis; we live their application and enjoy their multiple utilities. Contemporary art is not the olden contemplative art. Art's mode of being has been modified through its relating of artists/artworks/publics. Contemporary art has enabled new coordinates among contexts, authors, and objects that are framed by globalization and multiculturalism.

otras coordenadas entre contextos, autores y objetos enmarcados en la globalización y el multiculturalismo.

El artista de hoy, no se reconoce como un creador divino, más bien se registra como un actor fundamental en la construcción cultural de un contexto establecido, aportando, desde su práctica, el entendimiento de los fenómenos emitidos por la sociedad. Atendamos el contexto social, no por los límites de un territorio geográfico, sino por los saberes y las prácticas de quienes lo habitan e intentan, día tras día, conservarlo y transmitirlo a las generaciones venideras. Si el arte de hoy, construye contextos y realidades ¿Por qué nos empeñamos en soslayarlo?; ¿por qué no estar atentos a escuchar sus destrezas y su trayectoria cultural? ¿Por qué no disfrutar de esta apertura de horizontes, para el fluido entendimiento de la cultura y las artes?

Tal vez la falta de discernimiento de este patrimonio, por parte de la universidad, se ocasione en su afán de dar solución a unas competencias de rentabilidad del mercado, o tal vez, por que el Estado es quien determina sus recursos. El caso es que sus políticas de educación, parecen ser más de orden administrativo, que de pensarse en sí misma, en su función, en su extensión.

Mi propuesta hoy, es edificar contextos legitimando realidades, construyendo lecturas a partir de los saberes-haceres, atendiendo los *saberes mosaico*⁴ que vivimos, para desplegar la, tan anhelada voz, que la sociedad reclama. Mi propuesta es, volver a lo político desde el arte.

Los invito cordialmente a ver una acción, en la nueva plazoleta del edificio de los talleres de la FAI.

Muchas gracias.

4 Martín-Barbero, Jesús. "Saberes hoy: disseminaciones, competencias y transversalidades". (2003).

Today's artist cannot be recognized as a divine creator; this artist registers as a crucial actor within the cultural construction of an established context. Contributing with his/her practice to an understanding of society's phenomena. Let's address the social context—not by limiting ourselves to a geographic territory but through an understanding of the knowledge and practices of those who inhabit them; those who try to preserve and transmit this territory to the upcoming generations. If art constructs contexts and realities today, why do we insist on circumventing it? Why do we not attempt to listen to art's capacities and its cultural trajectories? Why shall we not enjoy the broadening of our horizons, towards a fluid understanding of culture and the arts?

The University's lack of discernment regarding the patrimony probably stems out of its own pursuit of market profitability. Maybe, because the State determines the University's resources. What matters is that the educational politics of the University respond to the realm of management; this politics fails to generate a self-reflective university that considers its functions and extensions.

My proposal is: to build context through the legitimation of realities, and to construct readings that take knowledge and crafts as their departure points; to build the knowledge-mosaics⁴ that we can live/experience, in order to unleash that desired voice that society so forcefully claims for. My proposal: to return to politics from the perspective of art.

I cordially invite you to attend to a performance, in the plaza where the FAI workshop buildings are located.

Thank you very much.

⁴ Martín-Barbero, J. "Knowledge today: disseminations, competences and transversalities". (2003). "Knowledge today: disseminations, competences and transversalities".

Reflexiones sobre la educación artística y el debate disciplinar en Colombia

Miguel Huertas

Nota de mayo de 2016

Este texto, escrito en 2009, fue publicado en la *Revista Educación y Pedagogía* en 2010. Si bien considero que los planteamientos expresados allí siguen siendo vigentes –por eso estoy de acuerdo con su reimpresión–, creo también que sería importante hacer una actualización de varias de sus cuestiones. Sería una tarea interesante, para la cual, infortunadamente no tengo el tiempo necesario; sin embargo, puede hacerse al menos un balance provisional de algunos nuevos elementos de juicio.

En 2010, finalizaba el segundo periodo presidencial de Álvaro Uribe. Todavía está en mora el campo de la educación colombiana de hacer una evaluación en profundidad del enorme desastre que significó su política educativa, nombrada (parecería un sarcasmo) *Revolución Educativa*, cuyo ortodoxo esquema neoliberal tendió a borrar toda ilusión de que la educación pueda contribuir a configurar pensamientos críticos y autónomos, en aras de una decimonónica definición (es aterrador ver cómo, posteriormente a la Constitución de 1991, paulatinamente las estructuras decimonónicas tienden a resucitar) que refuerza la idea de que la educación es un instrumento de desarrollo y, por lo tanto, debe fortalecerse aún más el imperio de la tecnocracia.

Reflections on Artistic Education and the Disciplinary debate in Colombia

Miguel Huertas

Note for May 2016

This text was written in 2009 and was published in 'Revista Educación y Pedagogía' in 2010. I consider that the ideas expressed in that version are still relevant—the reason why I agreed on re-printing the article. I believe that the text would benefit from updates on some of the matters it delves on. This would be an interesting task—for which I do not have enough time, unfortunately. Regardless: a provisional balance can be made, by adding a few new elements for judgment.

2010 was the last year in Álvaro Uribe's second presidential period. A profound evaluation of the enormous disaster of Uribe's politics is still overdue—especially, for the educational field in Colombia. The program—it would seem sarcastic—was named the 'Educative Revolution'. Its orthodox neoliberal scheme tended towards the erasure of any illusion that would have understood education as having a role in the configuration of an autonomous and critical thinking. Benefiting from a nineteenth-century mentality, Uribe's program reinforced the idea that education should be an instrument of development. As such, the field was strengthened as an empire of technocracy. It is frightening to see how, after the Constitution of 1991, structures from the nineteenth-century have tended to gradually come back to life.

Correspondiente con eso, la Unesco, que había relativamente mantenido una cierta luz humanista en algunos de sus enfoques, sucumbió –todavía más– en estos últimos años a la influencia del Banco Mundial (la ya señalada política desarrollista) y abandonó en una gran extensión el debate que mantenía vivo sobre la educación artística.

Ese movimiento que nadie pareciera estar en capacidad de detener ha sometido a la educación en general, y a la educación artística en particular a hechos como la reforma académica de la Universidad Nacional, promulgada, justamente en 2009, que hoy muestra la magnitud de la catástrofe que generó, destruyendo lo poco que queda de los grandes tiempos de la reforma educativa liberal que le dio origen y viviendo de la ilusión de los *rankings* internacionales, como si eso significara algo en relación con la construcción de un pensamiento propio y actual. La gravedad de este hecho se relaciona con que la Universidad Nacional es el último reducto en donde no se ha aplicado totalmente la reforma, instalada en todas la otras instituciones públicas y privadas.

En el campo del arte se han multiplicado en estos años las acciones relacionadas con la comunidad y –francamente– con la pedagogía. Es importante, claro, que las prácticas artísticas que han acompañado los discursos del poder en Colombia más obsecuentemente de lo que nos gustaría admitir, rompan con algunos de los convencionalismos que impiden la superación de los viejos esquemas ideológicos. Sin embargo, sea por proyecto ideológico, sea por ingenuidad, muchas de estas acciones –aparentemente de resistencia– no cuestionan en profundidad los mecanismos de legitimación que invocan y, así, refuerzan esquemas asistencialistas y elitistas en los que el artista conserva su aura de salvador y sus tendencias a apropiarse de experiencias personales y colectivas, para terminar formulando una obra personal en las que lo único finalmente visible es su propia imagen como autor.

Evidentemente, dicho así de rápido, estas declaraciones pueden parecer exageradas; pero no. Son un llamado, en medio de la catástrofe, a que nuestras comunidades rompan de una vez los esquemas históricos sobre los cuales ha construido su legitimidad y enfrenten el vértigo de redefinir su sentido.

Si hay un movimiento que sigo con simpatía es el aumento de publicaciones históricas que están reduciendo oscuridades, denunciando mitos, desudando imposturas y revelando lugares, personas, acciones que demuestran que tenemos un pasado; no ya el pasado mítico construido por las élites, la *historia patria* o el cortejo de héroes, de *personalidades poderosas* y *artistas exitosos* que ha consagrado el medio oficial, no ya la impostura de categorías tan superficiales como la de *arte contemporáneo*. Pero el proceso es lento y hay que leer con mucho cuidado para separar la paja del trigo.

Correspondingly, UNESCO, which had maintained a relative humanist ethos in some of its approaches, ended up surrendering to the influence of the World Bank (with all of its developmental politics). Noticeably, through the abandonment of a debate on artistic education; one that the institution previously kept alive.

This movement has, in a very general sense—seemingly exceeding anyone's oppositional capacity—subdued education. This is particularly true for artistic education, which has been subdued to the so-called 'academic reform' of the *Universidad Nacional* (UN), dictated in 2009. The catastrophic magnitude of this reform can be seen today: the reform was able to destroy the little gains that had been previously achieved. Especially, in the old times of liberal educative reforms that saw the birth of the University in the Colombian context. Now, it seems like the institution is trapped by the illusions of international rankings, which are meaningless if we relate it to the necessary construction of our own contemporary thinking. The severity of this event is related to the fact that the UN is the last redoubt, where the reform has yet to be applied in its totality; in contrast to other public and private institutions.

Frankly speaking, in the last years, the artistic field has seen a multiplication of activities related to pedagogic and community practices. It is important to see how artistic practices that have walked side-by-side with power discourses in Colombia. This fact, which is something that happens more frequently than we would like to admit, has been able to overcome some of the conventional schemes that impede the overcoming of older ideological frameworks (in the present). Regardless, many of these apparent instances of resistance fail to profoundly question the mechanisms of legitimation that they invoke—perhaps due to their own ideological frameworks; perhaps due to crass naiveté. The impending lack of questioning thus, reinforces 'welfarist' and elitist structures. Here, the artist preserves his aura as a savior and conceals his tendency to appropriate collective and personal experiences. All of which end up in the formulation of a personal oeuvre, where the only final and visible outcome is the authorial image of the artist.

Understandably—it is worth noticing—these declarations may seem exaggerated. They are not. They are a call to our communities that comes from the depths of the catastrophe: break the historical schemes from which you have built your legitimacy! In order to confront the vertigo implied by a redefinition of your sense of being.

If there is a movement that I follow with sympathy, it is the increase in historical publications that reduce obscurity, denounce myths, undress impostures; the one that also reveals places, people, and activities which

Por último, en lo que se refiere a los años transcurridos desde su primera publicación, en ese periodo terminé la investigación de tesis doctoral que sustentaba este artículo y sus resultados han sido para mí esclarecedores y sobrecogedores. En algunas publicaciones desde entonces y algunas próximas a salir, desarrollo el tema que transforma mi perspectiva sobre el problema disciplinar: estudiar sus orígenes, me ha demostrado que *academia* no es un sustantivo común, es un nombre propio. Academia no es —como nos dijeron siempre— el lugar abstracto del saber; es una institución cuyos orígenes, sentidos y propósitos pueden ser nombrados y deben serlo, porque —en última— la academia constituye nuestra gran fantasmagoría (el término, como siempre, es tomado de Benjamin).

La academia moderna es una institución surgida en el siglo XVII con el fin expreso de oponerse a las instituciones medioevales. Después de este comienzo relativamente revolucionario, se convirtió en la expresión más lograda del despotismo ilustrado y, luego de haber sobrevivido a la Revolución francesa, constituye la sustancia de los actuales discursos sobre el conocimiento.

En arte, eso significa que —al contrario de lo que ella misma pregona para mantener su imperio— el academicismo nunca fue superado: se ha camuflado en formas aparentemente diferentes y en la impostura de la novedad. Hoy podemos ver que las nuevas autoridades del campo son las mismas de antes y que su poder se legitima de las mismas maneras. En ese sentido, *el debate disciplinar* es una expresión que tiene mucho aún por estudiar.

Introducción: la actualidad del asunto disciplinar

En el contexto académico actual, una de las preguntas más fuertes, estructurales y complejas es la relativa al presente de las disciplinas. Si durante el siglo XX, en Colombia, la institucionalización de las disciplinas se relacionaba específicamente con la configuración de una disciplina *universitaria*¹ —con procesos dispares, en la medida en que algunos oficios eran ya desde la Colonia considerados programas

1 A lo largo del texto utilizaré el término *academia* para referirme a la generalidad de los espacios educativos, como el ámbito propio del campo educativo, que se refiere al problema del saber, su producción, transmisión, circulación y registro, y dentro de este campo, a la *universidad* como el lugar específico de la llamada *educación superior* (profesional), no porque sea su único lugar, sino porque finalmente deviene su legitimador jerárquico, el que detenta el poder de nombrar los objetos de estudio y delimitar las disciplinas.

demonstrate that we have a past. Not the mythical past that is constructed by the elites, by patriotic histories, or by the cult of heroes; nor the cult of powerful personalities and successful artists who have been consecrated by the official media; not even the imposture that the superficial category of contemporary art embodies. The process is slow, and one needs to read carefully, in order to discern needle from hay.

Finally, referring to the time passed since the first publication of this article: those were the years in which I finished my doctoral investigation. Said investigation sustains the present article: its results have been clarifying and emotional for me. In a few consequent and subsequent publications, I develop a theme that has thoroughly transformed my perspective on the problem of the discipline: the study of disciplinary origins has shown me that Academia is not a common but a proper noun. Academia is not—as we have often been told—an abstract space for knowledge production. It is an institution whose origins, senses and aims can be named (and indeed, they should be). Ultimately, Academia constitutes our huge phantasmagoria (the term, is taken from Benjamin).

Modern Academia is an institution that sprouts in the 17th Century with expressed aims to oppose medieval institutions. After such a relatively revolutionary beginning, the institution has become the most accomplished expression of enlightened despotism. After surviving the French Revolution, such an expression has come to constitute the substance of the contemporary discourse on knowledge.

For the arts, this has meant that academicism has never been overcome—contrary to what artists themselves extol, in order to keep their petty empire. This empire has been disguised by (apparently) different forms and the impostures of novelty. We can see how the new authorities of the field have remained unchanged; the same mechanisms still legitimize their power. In this sense, the disciplinary debate is an expression that needs to be further analyzed.

Introduction: The Actuality of the 'Disciplinary Matter'

In the contemporary academic context, one of the most complex, structural, and forceful questions is related to the present of the disciplines. Throughout the 20th Century in Colombia, disciplinary institutionalization

universitarios (derecho o medicina, por ejemplo), otros accedieron a esta categoría en épocas mucho más recientes (por ejemplo, sociología, fundada en 1959 en la sede Bogotá de la Universidad Nacional, o diseño industrial, aprobado en la misma institución en 1978)—, a comienzos del siglo XXI, el problema da un giro drástico. En efecto, el campo universitario asiste, en las últimas décadas, a una serie de debates a propósito de los límites tradicionales asignados a las disciplinas. Desde acontecimientos como la llamada “guerra de las ciencias”², hasta la reflexión autocrítica de las mismas disciplinas, un complejo entramado de problemas, tensiones y relaciones subyace en la aparentemente lenta y neutral superficie de la cotidianidad académica. Los debates entre los estudios culturales y las tradicionales disciplinas de las ciencias humanas, o entre los estudios visuales y la historia del arte muestran hasta qué punto lo que está en juego no es solo una cuestión territorial y de privilegios administrativos (que, a no dudarlo, son muy importantes), sino también de política de fondo: las definiciones del saber y las posibilidades de actuar sobre aquellos sectores legitimadores que definen sus límites.

Ya fuera por el inevitable giro que la reflexión de las disciplinas (que en el contexto universitario defendían colectivamente un proyecto de pensamiento crítico) daba sobre sí misma, al comprender que sus propios desarrollos, procesos legitimadores y tendencias hegemónicas no podían sustraerse a ese escrutinio crítico; fuera por las cada vez más numerosas referencias a la crisis de dicho proyecto; fuera por la irrupción de nuevos grupos de presión que buscaban un espacio de poder o por cálculos políticos de las instituciones universitarias (o por todo eso junto), las definiciones de los límites disciplinares, de acciones o productos válidos entraron en un estado de alerta que abarca desde el debate relativamente abstracto de las definiciones de los objetos de estudio, hasta el muy pragmático del control sobre el canon.

El campo del arte

En el campo artístico, el siglo XX finalizó con una serie de tópicos en los cuales destacaba el *desdibujamiento* de los *límites disciplinares*. Las referencias a los “campos ampliados”, en relación con autores como Joseph Beuys

2 Con esta expresión se nombra una serie de enfrentamientos en los ámbitos universitarios. Véase, por ejemplo, Flórez y Millán (2002), y Jaramillo (2005), que reflexionan el problema desde el contexto colombiano.

was bound to the configuration of specific disciplinary fields¹—through uneven processes, given that some crafts were considered to be university programs during the colony (i.e.: Law and Medicine). Other disciplines have recently acquired this category, such as: Sociology, which was founded in 1959; and Industrial Design, which was founded in 1978; both by the UN in Bogotá. With the turn of the 21st Century, the disciplinary problem has faced a drastic turn. Effectively, during the last decades, the field of the university has assisted a series of debates pertaining the traditional limits that have been assigned to disciplinary diversity. In several events—ranging from ‘science wars’² to self-critical reflections emanating from the disciplines themselves—a complex weaving of problems, tensions, and relations have underlined the apparently slow and neutral surfaces of the academic quotidian. Debates between cultural studies and the traditional disciplines of the human sciences—or between visual studies and the history of art—evidence the stakes of the discussion. This discussion has a bearing on territorial matters—which are undoubtedly important—and administrative privileges. But, most importantly, the discussion bears on a baseline politics that touches on: definitions of knowledge and the active possibility to directly affect sectors that define and legitimize the limits of said definitions.

Definitions of disciplinary limits—including its actions and validated products—have entered an encompassing state of alert. This state includes definitions of diverse objects of study, including a pragmatic control over the canon. Given the inevitable turn that disciplinary reflection produced over its own matters; one that had collectively defended a project of critical thinking in the context of the university. Such disciplinary reflection came to comprehend that its own development—including its legitimizing processes, and its hegemonic tendencies—could not subtract itself from self-reflective critical scrutiny. As a consequence of: on-growing references to the crisis of the project; the irruption of new pressure groups seeking a new space of power; the political calculation of academic institutions; or, all the above.

1 Throughout the text, I will use the term ‘academia’ in order to refer to: educative spaces in general; and the sphere of the educative field proper. Inasmuch as the term relates to questions that delve on the production, transmission, circulation, and indexing of knowledge. Within this general field, I refer to the university as the very specific place where professional higher education occurs. This, because it is a space that will ultimately become a hierarchical legitimizer. It is also the space that names different objects of study and sets disciplinary demarcations.

2 With this expression, I name a series of quarrels within the spaces of the university. See Flórez, Millán (2002), and Jaramillo (2005) for a reflection on the problem within the Colombian context.

o Rosalind Krauss, señalaban la inconveniencia de seguir nombrando géneros, tendencias, medios, usos o técnicas específicas de la misma forma como tradicionalmente se había hecho, tradiciones que habían constituido, a su vez, procesos de enseñanza y aprendizaje del arte, en particular, de la enseñanza superior del arte. Sin embargo, sabemos que los modos como se definan los objetos de estudio en este ámbito determinan cambios sustanciales en el contexto escolar, ya sea porque transforman los marcos institucionales, porque los nuevos profesores plantean sus metodologías según los parámetros en los que fueron formados o porque las actividades artísticas por sí mismas fuerzan la atención sobre modalidades de obra y procesos diferentes a los ya establecidos, cuyo caldo de cultivo —al menos de manera parcial— es la escuela superior de artes, en donde se debaten sus desarrollos más recientes.

Vista en perspectiva general, la práctica del arte, a partir de la segunda mitad del siglo XIX, presenta una movilidad no conocida antes: los movimientos se suceden a una velocidad muy grande, lo que le otorga al siglo XX gran variedad formal y conceptual. Muchos de los trabajos vanguardistas se propusieron ampliar el rango de matices perceptibles, de formas de expresión, de técnicas, de modos de hacer o de reflexionar, cambios en cuyo núcleo se encontraba la autoconciencia, rasgo determinantemente moderno.

Este fenómeno hace de la trasgresión a los límites disciplinares una actitud estructural de la práctica artística. La búsqueda de lo *esencial* propicia una serie de renunciaciones que someten a la obra de arte convencional a un desmantelamiento, para hacer visible su estructura y, a partir suyo, construir otras opciones. La pintura moderna, por ejemplo, hace intentos cada vez más radicales por retornar a la superficie su presencia y visibilidad; el dibujo reclama su estatuto de objeto —de objeto *paradójico*³— y, simultáneamente, la escultura renuncia al mismo, se desmaterializa, pasa de pensar el objeto a pensar el espacio...

La educación artística

Hasta los años 1980 —cuando los desarrollos tecnológicos empezaron a reducir la carencia informativa que distanciaba la cotidianidad de las prácticas artísticas colombianas de las prácticas contemporáneas en otros lugares del mundo, en especial en los centros hegemónicos como algunas capitales europeas y norteamericanas—, la diferencia de ritmos entre la

3 Un desarrollo de estos temas aparece en Huertas (2004)

Regarding the artistic field, the 20th Century ended with a series of important topics. Remarkable among them was a tendency towards the dissolution of disciplinary boundaries. References to 'expanded fields', in relation to authors like Joseph Beuys and Rosalind Krauss, signaled the old categorial inconveniences of naming: genres, tendencies, media, uses, or specific techniques. These demands generated traditions which would constitute processes for teaching and learning art. Particularly, the teaching of arts in higher education. Regardless, we know that every definition of an object of study in this field determines substantial changes in the school context. Either because: institutional frameworks are transformed; new teachers propose their methodologies according to the parameters in which they were schooled; or because artistic activities shift our attention towards processes and modalities of work that diverge from those that were previously established. The breeding ground for these practices is also the ground of higher education: the place where the most recent developments are open to debate.

Generally speaking, art practice presents an unprecedented mobility after the second half of the 19th Century. Artistic movements take over each other at vertiginous speeds, imbuing the 20th century with a wide formal and conceptual variety. Many avant-garde works set to broaden the range of perceptible hues, modes of expression, techniques, ways of doing, and modes of reflecting. Self-consciousness—an eminently modern feature—formed the nucleus of these changes.

This phenomenon turned the transgression of disciplinary limits into a structural attitude, inherent to artistic practice. A search for the essential produced a series of resignations that were able to dismantle the conventional art-work, enabling the making-visible of its structure. Furthermore, this search enabled the construction of other options. For instance: modern painting produced radical attempts to take surface back to its presence and visibility; drawing reclaimed its own object-status (albeit, as a paradoxical object)³; simultaneously, sculpture renounced to its own objectuality and was dematerialized (departing from the object, it went on to think space)...

3 Further development of these topics appears on Huertas (2004)

producción artística y su institucionalización y canonización era muy grande, de manera que normalmente las escuelas siempre iban a la zaga de lo que pasaba en las prácticas artísticas contemporáneas. Sin embargo, mal que bien, en aquellas resonaban los cambios y, en algún sentido, los estudiantes se preparaban para superar sus cánones de formación, estando ya en la vida profesional —aunque este esperar al momento profesional frustrara muchos desarrollos individuales y dicha renovación surgiera con mucha frecuencia de ambientes extraacadémicos—, siguiendo unos protocolos tradicionales que ofrecían gran resistencia al cambio. Es en la última década de siglo cuando estas ideas y tendencias transformadoras alcanzan presencia canónica, es decir, se enseñan como la verdad del arte en las escuelas superiores.

Es también en este momento cuando se da una serie de factores —entre los que podemos contar la presión de los movimientos artísticos más recientes, el trabajo de artistas formados en escuelas superiores de arte extranjeras que retornaban al país, y la influencia nada desdeñable de los desarrollos en política educativa que privilegiaban la noción de *investigación* sobre la de simple formación profesional⁴—, que se configura un nuevo contexto para el cual las escuelas superiores no estaban preparadas y debían, por tanto, reformar drásticamente sus currículos y propósitos generales y particulares.

Aunque las escuelas tradicionales de arte ponían su mira más alta en el cultivo de la originalidad, su carácter academicista implicaba que no necesariamente esta noción se asociara con la de novedad, sino, más bien, con su relación con un modelo preestablecido. En efecto, su valor se vinculaba con la capacidad que desarrollara el artista de plantear elementos personales (de estilo o tema), dentro de un campo con tradiciones estrictamente delimitadas⁵ y, en ese sentido, con rasgos disciplinares muy definidos. Para el fin de siglo XX, el interés del artista, incluso del estudiante de artes, se

4 Es fundamental, en la perspectiva que nos ocupa, el movimiento en las universidades que reconocen que no es suficiente formar profesionales convencionalmente competentes, en la medida en que el ritmo de los cambios tecnológicos exigía superar esta noción para, más bien, formar profesionales capaces de aprender y dar respuesta a situaciones nuevas, en vez de repetir soluciones que muy pronto quedaban obsoletas o no tenían aplicación para los nuevos problemas que surgían permanentemente.

5 Un ejemplo muy claro de este modelo podría ser Fernando Botero, de cuya postura, relacionada con la llamada “gran pintura” (que, más concretamente, vendría a ser el clasicismo, cuya adhesión al cual le significó en los años sesenta ser un artista de vanguardia y treinta años después un artista conservador), se valora fundamentalmente la construcción de una imagen tan personal que es reconocible en cualquier parte del mundo sin que su trabajo represente ninguna novedad ni técnica ni conceptual.

From 1980s onwards, technical developments began to reduce an informational deficit. This shortened gap set apart the previous quotidian elements that defined artistic practices in Colombia; against its counterparts abroad. Particularly: in relation to hegemonic centers, embodied by certain European and North American capitals. Before this, there were great rhythmic differences between artistic productions, including their own processes of institutionalization and canonization. Usually, art schools followed the leading edges of contemporary art practices. Nevertheless, changes resonated among these practices and—for good or worse—students would set to prepare themselves to overcome their formative canons in their professional lives. Even though the wait for a professional moment would frustrate many individual developments, renovations emerged in extra-academic atmospheres; even following traditional protocols that were averse to change. In the last decades of the century, transformative ideas and tendencies have become canonical—this also means that they have been taught as artistic truths in higher education.

A series of factors follow this process: the pressure exercised by the most recent artistic movements; the work of returning artists who formed on higher education institutions abroad; and the welcome influence of developments on educational policy—especially, the privileging of the notion of research over the notion of professional formation⁴. These factors configured a new context that caught higher education institutions unprepared; it led to an urgent transformation of these institutions' general and particular purposes and curricula.

Even though traditional art schools aimed to cultivate the notion of originality, their academicist character implied that this notion would have to be associated with previously established models. This factor, left behind the search for novelty. Effectively, value was linked to the capacity that individual artists had, as producers of personal elements (such

⁴ It is imperative to assert a movement: Universities increasingly recognize that it does not suffice to form conventionally competent professionals. The rhythm of technological change has previously implied overcoming this notion. We have arrived to a new conception of the professional: a practice that forms people are able to learn and respond to new situations; instead of repeating obsolete solutions that will later be unable to grasp new problems.

vincula con su capacidad de proyectar su actividad más allá de esos rasgos disciplinares, entre los cuales la noción de lo nuevo no solo era estructural, sino que hacía crisis. La complejidad de las cuestiones convocadas por estos términos se manifiesta en lo que podríamos llamar *la paradoja de lo nuevo*: en un contexto que se denomina *posmoderno* (término controversial que engloba muchas posiciones diferentes e, incluso, disímiles), que cuestionaba con fuerza nociones como *el genio*, *el estilo* o *el afán de novedad* que —fuera de control— causaba estragos, se volvía imperativo encontrar nuevos enfoques y fórmulas que eludieran, por un lado, las contradicciones de las vanguardias y, por otro, la rutina de reemplazar un canon por otro a una velocidad cada vez más rápida ⁶.

Dado que uno de los fenómenos característicos del siglo XX en Colombia es el proceso que sitúa a las escuelas superiores de arte en el ámbito de las universidades,⁷ alrededor de preguntas esenciales como las que convocan estos problemas se encuentran los dos campos, el del arte y el de la educación, en un campo disciplinar propio: la enseñanza del arte.

La universidad

Cuando se ve en detalle, la lenta cotidianidad universitaria es también un campo de batalla político: ni la universidad es tan pasiva como parece a quien la ve desde afuera —sobre todo desde el llamado “sector productivo”— ni es neutral, ni existe en su interior la unanimidad que muchas veces la sociedad le atribuye. Por el contrario, la pugna interna puede ser feroz. La universidad ha tenido históricamente el poder que le confiere

6 El texto *Génesis del taller experimental en la Universidad Nacional: una cruzada por el arte contemporáneo en Colombia*, de Sylvia Juliana Suárez (2007), es una excelente introducción a los problemas académicos que propone el intento institucional de superar un modelo considerado caduco y construir otro que no solamente lo supere, sino que también ofrezca alguna posibilidad de no instaurar otro que desemboque en un esquema autoritario y, a su vez, se vuelva caduco. En este documento puede seguirse un proceso que, en relación con la paradoja señalada, instauró el imperativo de lo nuevo en la academia.

7 Al decir “escuelas superiores” conservo la nomenclatura usual para referirme a la enseñanza profesional. En el caso del arte, su enseñanza profesional no significaría de manera obligatoria enseñanza universitaria; sin embargo, el parámetro aceptado institucionalmente hoy es ese, precisamente. No tengo por el momento elementos de juicio para señalar qué tan extendido esté en el mundo el hecho de que las escuelas de arte se hayan situado en las universidades, pero puede pensarse como un hecho bastante común. En Colombia es un rasgo definitivo. Como lo señala el investigador William Vásquez (2008), los grandes cambios que en el campo artístico han tendido a instituirse no se han dado por movimientos internos del mismo, sino por cambios en la legislación educativa, es decir: no por manifestos, sino por decretos.

as a style or a theme). This, within a field that was strictly delimited⁵ by tradition. In turn, their status obeyed to strictly defined disciplinary ranges. Towards the end of the 20th Century, the interests of the artist (and even those of the art student), became linked to their capacity to project activities that went beyond the aforementioned disciplinary ranges. Here, the previously structural notion of the 'new' entered a crisis. The complexity of the matters invoked by these terms manifests itself in what we could call the 'paradox of novelty' within a context that calls itself postmodern (a controversial term that encompasses a wide variety of differential positions). This context called into question the following notions: genius, style, or an anxiety for novelty. The latter, uncontrolled, wreaked havoc. An imperative to find new approaches and formulas was thus felt. This imperative had: on one hand, to elude the contradictions of the avant-gardes; on the other hand, to continuously and more swiftly replace one canon for another⁶.

Situating higher education schools in Colombia within the sphere of the university⁷ has been one of the most characteristic processes of the Colombian 20th Century. This process has turned around essential questions, where problems in which the fields of art and education converge. This convergence assumes an autonomous disciplinary field: the field of artistic teaching.

5 A clear example of this model is Fernando Botero, an artist who is often related with the 'great tradition of painting'—in short: classicism. An adhesion to this notion has led him to be an avant-garde artist during the 60s, and a conservative artist 30 years after. Botero is widely known for his iconic personal images, recognizable anywhere around the globe. This fact represents no technical nor conceptual novelty.

6 The text '*Génesis del taller experimental en la Universidad Nacional: Una Cruzada Por el Arte Contemporáneo en Colombia*' (Genesis of: The Experimental Workshop at Universidad Nacional. A Voyage through Contemporary Art in Colombia) by Sylvia Juliana Suárez (2007), serves as an excellent introduction to the academic problems and institutional attempts faced when they tried to overcome an outdated model. This text takes us through the construction of a new model that offers possibilities and avoids becoming an authoritarian or an obsolete entity. This document follows a process which—in relation to the aforementioned paradox—inaugurates the imperative search for the new in academia.

7 When I refer to higher education institutions (Escuelas Superiores), I refer to the usual nomenclature used for professional teaching. In relation to art: professional teaching never meant university teaching, necessarily. This is, nevertheless, the most widely used institutional parameter today. I have, at this point, no elements to judge how globalized is the following fact: that art schools have tended to be subsumed by universities. I simply assume it as a general fact. It is nevertheless, a definitive aspect, in Colombia. William Vásquez (2008) asserts how big changes in the artistic field have not been instituted due to the field's internal movements; rather, they have been instituted through changes in educative legislation. In short: through decrees, rather than manifestos.

la prerrogativa de definir objetos de estudio y, por tanto, las disciplinas y sus límites, y el uso de ese poder está sujeto a las controversias que acompañan este ejercicio, máxime si el debate hace parte integral de la naturaleza universitaria.

Al tocar estos temas deberíamos repetirnos el principio de que no podemos hablar de *universidad*, *arte* o *disciplinas* bajo el supuesto de que están definidas en algún lugar o que representan un saber y unos límites monolíticos. Al contrario, deberíamos no perder de vista el hecho de que cada definición implica una cierta provisionalidad y que podemos hablar no de definiciones tajantes, sino de un equilibrio de fuerzas en tensión, el cual hoy nos permite caracterizar algunos campos, que siempre están fluyendo, y que cada comunidad está obligada a construir una visión coherente de sí misma y de su campo disciplinar ⁸. Sin perder de vista esta idea, señalemos algunas de las tensiones que encontramos hoy en el seno de la institución universitaria; tensiones que, a su vez, resonarán en todas las otras instituciones educativas, pues en la medida en que la universidad forma a los profesores, construye el marco en el cual sus prácticas y objetos de estudio se harán *pensables*. Problemas como la *investigación* (que contiene, a su vez, otros, como la metodología, la argumentación, etc.), los productos y su validación, son asuntos esencialmente universitarios, pero también lo son de las prácticas artísticas actuales. Los criterios de evaluación, los requisitos de admisión y de estudio se redefinen en las escuelas artísticas a partir de criterios universitarios.

Advirtamos que las afirmaciones aquí planteadas, aunque pretenden aportar a la caracterización de una situación genérica, se relacionan con indagaciones específicas sobre la Universidad Nacional, sede Bogotá, la cual, dado su carácter de primera universidad estatal, se constituyó, en la primera mitad del siglo xx, en el modelo para la definición y la enseñanza de las disciplinas organizadas alrededor de *áreas* del saber. También se vinculan con el campo de las artes plásticas (cuyo análisis no puede desligarse, de todas maneras, del de la arquitectura, los diseños y el de cine y televisión), el cual tuvo como institución rectora —hasta avanzados los años 1950, cuando encontramos nuevos planteamientos derivados de debates internos, del trabajo de artistas extranjeros y de la llegada al país de Marta Traba— a la Escuela Nacional de Bellas Artes ⁹, fundada en 1886 y que desde 1935 —año

8 Al utilizar el término *campo*, sigo, evidentemente, a Bourdieu (1997).

9 En adelante me referiré a la Escuela Nacional de Bellas Artes como la ENBAC y a la Universidad Nacional de Colombia como la UNC.

Seen in detail, the slow, everyday life of the university becomes a political battle field. The university is not a passive space, as it would appear to an external onlooker (especially for the so-called 'productive sector'). The university it is not a neutral space; its interior is not as unanimous as society assumes takes it to be. On the contrary, internal quarrels are often wild. Institutionally speaking, the university has had a historical power, conferred by the prerogative right to define objects of study (and, therefore, disciplines and their limits). The use of this power is subject to the usual controversies that accompany such an exercise, especially, if the debate forms an integral part of the nature of the university.

When delving on these topics, we should bear in mind the following principle: we cannot speak about the university, art, or about disciplines, if we take for granted that they ought to be defined elsewhere; if they are taken to represent a monolithic knowledge and extensive limitations. On the contrary, we should never lose sight of the fact that definitions are always provisional; we cannot speak of unequivocal definitions, but of an equilibrium of forces in tension. This equilibrium allows us to characterize fields that are always in a state of flux. Each community must construct a coherent vision of itself and of its disciplinary field ⁸. Without losing track of this idea, let us underline some of the tensions that are encountered within the institution of the university. Tensions that, resonate with other educative institutions, inasmuch as the university forms the teachers and constructs the framework within which their practices and objects of study are made available for thinking. Problems such as research (which also contains: methodology, argumentation, etc.), its products, and their validation, are essentially academic matters. Evaluation criteria, requisites of admission and study are defined in art schools through criteria borrowed from the university.

Let us be aware that the affirmations proposed here are specifically related to research undertaken on the Bogotá campus of the UN; even though they intend to contribute to the characterization of a more generic situation. Given UN's constitution as the first state university, it became the main model for the definition and teaching of disciplines organized around specific and delimited areas of knowledge. These affirmations can be linked to the field of plastic arts—whose analysis cannot be separated from the disciplines of architecture, design, cinema and TV. Up until the late 50s, this field counted with the *Escuela Nacional de Bellas Artes* (NSFA) (National

8 By using the term, I evidently follow Bourdieu (1997).

de promulgación de la Ley Orgánica de la Universidad Nacional— profundizó una relación estructural y bastante problemática con esta última.

El recuento de la historia de la enseñanza artística desde este punto de vista (sus consecuencias en el ámbito escolar deberá ser objeto de un estudio particular, en gran medida por construir) se vincula, entonces, con esta relación (que no es exclusiva de las artes plásticas y visuales: la historia del conservatorio de música contiene muchos elementos comunes con la de la ENBAC) entre las dos instituciones. Aunque no podemos reducir a una sola definición lo que esto significa, sí señalamos algunos elementos importantes alrededor suyo.

Relaciones entre la Escuela Nacional de Bellas Artes y la Universidad Nacional de Colombia

El modelo Bellas Artes como proyecto civilizatorio

La construcción de un campo artístico surge simultáneamente a la configuración de una idea de nación en el siglo XIX. Por un lado, corresponde al ideal de las élites criollas que podríamos describir rápidamente como el de una nación civilizada. Las ideas de civilización, progreso o contemporaneidad —y sus correspondientes consecuencias en las ideas de educación— responden a este ideal, que establece una nítida diferencia-ción entre civilización y barbarie ¹⁰.

Este modelo no desdeña el desarrollo tecnológico, pero somete su noción de progreso a una visión decimonónica de la sociedad y, por tanto, establece un marco bastante restringido: a pesar de que podamos señalar rasgos muy interesantes de apertura a la actualidad (el interés por la fotografía, por ejemplo, la cual tuvo presencia definida desde la primera Exposición de Bellas Artes en 1886, o la escuela de grabado, cuyo propósito esencial era el de apoyar al *Papel Periódico Ilustrado*), el más importante es la creación de un canon (cuya figura cimera era Gregorio Vásquez ¹¹). Sin embargo, este movimiento constituye un aspecto no discutido claramente en Colombia: el campo del arte dándose su propia

10 “El carácter visionario, la fe y la constancia que definen el genio, el evangelio, la fuerza de las armas legitimadas por ideales nobles, y el gusto educado. Estos son los ingredientes que permitirían comenzar a construir la noción de civilización que subyace el discurso de Urdaneta, el creador y primer rector de la Escuela de Bellas artes” (Huertas, 2008, p. 214). Esta cita corresponde a un avance de esta misma investigación que describirá con mayor detalle este punto.

11 Véase un desarrollo de este tema en Gutiérrez y Montoya (2008).

School of Fine Arts) as its rector institution. This institution saw the advent of new approaches; new work made by foreign artists who had come to live in Colombia; and the arrival of the renowned art critic Marta Traba. The NSFA ⁹, was founded on 1886; in 1935 it faced the UN's 'Organic Law', which deepened a structural but problematic relationship among the two.

From this vantage point, a retelling of the history of artistic teaching must always be linked in relation to the interplay between these two institutions; while its consequences for NSFA must be framed as a distinct object of study. The relationship mentioned here is explicit; it is not exclusive to the fields of plastic and visual arts. Even while we cannot reduce the meaning of this collision to a single definition, we can signal some elements for its discussion.

Relationships Between the Escuela Nacional

de Bellas Artes and Universidad Nacional de Colombia

The Fine Arts Model as a Civilizing Project

The construction of an artistic field emerges, simultaneous to the configuration of the Nation in the 19th Century. This process corresponds to the ideals of the creole elites. Ideals that we could quickly describe as those that should correspond to a civilized nation. Civilization, progress, or contemporaneity—and their corresponding consequences in educational ideas—respond to such ideal, establishing a pristine differentiation between civilization and barbaris.

This model does not discard technological development, but submits its notions of progress to a vision of society that responds to 19th Century ideals. As such, this vision establishes a restricted framework, in spite of opening up interesting aspects of the present, such as: an interest on photography, which had a definitive presence ever since the first exhibition of Fine Arts in 1886; the Engraving School, which aimed to support the '*Papel Periódico Ilustrado*' Newspaper. Regardless, the most important outcome of this vision was the creation of a canon, whose first figure was Gregorio Vásquez ¹⁰. This movement constitutes an aspect that has not

9 'The visionary character, the faith and constancy that define genius. The gospel: the legitimized weapons that give force to good taste and noble ideals. Such are the ingredients that would allow for the construction of civilizing notions, according to Urdaneta—the creator and first president of the ENBAC (NSFA)' (Huertas, 2008: 214). This citation corresponds to an advance of the current investigation.

10 See Gutierrez and Montoya (2008).

conformación, proceso del que forma parte la invención de un pasado, la constitución de la historia del arte en Colombia, el diálogo entre artistas.

El proyecto decimonónico, civilizatorio y canónico de la ENBAC no cabía con facilidad en el proyecto siglo XX, progresista, científico —y tecnológico—, volcado al futuro de la UNC. Desde su fundación, para la universidad colombiana la relación con el arte ha estado atravesada por varias tensiones: en el siglo XIX, entre *artes y oficios* y *bellas artes* (tensión que quizá ha sido mucho menos resuelta de lo que podríamos suponer, en la medida en que un vistazo general al campo de la educación artística nos muestra problemas como el de la desaparición de los oficios tradicionales, como resultado presuntamente inevitable de la contemporaneidad del arte); avanzado el siglo XX, entre *bellas artes* y *artes aplicadas* (con el telón de fondo de la industrialización del país y sus necesidades prácticas) o al final de siglo, incluso, la de *arte/no arte* (retomada a propósito del desmonte de los figuras hegemónicas de la modernidad). Como resultado de estas tensiones, la práctica del arte en la universidad ha tenido que compararse de manera permanente con otros campos para deslindar su particularidad, en especial en relación con los conceptos de ciencia y tecnología.

El modelo universitario como proyecto moderno

A partir de 1935, con el gobierno liberal de Alfonso López Pumarejo (denominado muy ilustrativamente “La Revolución en Marcha”) se inaugura una nueva tensión que, a la larga, determinará la suerte del campo artístico: la configuración de la práctica artística como disciplina universitaria. En efecto, sin desconocer su más de medio siglo de existencia, los diversos movimientos y reformas universitarias y las tradiciones construidas, tal vez el movimiento más coherente y llevado a término de una reforma universitaria progresista fue la creación, en ese año, de la Universidad Nacional en su forma actual.

Entre los principios rectores de esta reforma se encuentra la intención de reunir las escuelas, las facultades y los institutos, que hasta el momento existían de manera aislada, con el fin de fortalecerlos tanto en lo particular como en lo colectivo, al definir los espacios de coincidencia, con lo cual se impulsaba también un diálogo interdisciplinar. Por otro lado, en dicho proyecto era claro que la prioridad no sería solamente la formación profesional: antes que esto, había que formar a las personas (en lo humanista) y a los

yet been thoroughly discussed in Colombia: the artistic field as it 'forms itself'. A process that includes the invention of a presumed common past, the constitution of the discipline of Art History in Colombia, and dialogs between artists.

With its tendencies on the 19th Century, NSFA's civilizing and canonizing project did not easily fit with the progressive, scientific, and technologically inclined future of the 20th Century at the UNC. Ever since its foundation, the relationship between art and the university in Colombia has been crossed by a variety of tensions: in the 19th Century, between arts and crafts and the fine arts—a tension that has not yet been resolved, one would presume. A bird's-eye view of the field of artistic education is filled with problems, such as: the disappearance of traditional crafts, as a presumably inevitable result of art's own contemporaneity; those between the fine arts and applied arts in the 20th Century (which are foreshadowed by the industrialization of the country and its practical necessities); or, at the end of the 20th Century, the tension between art and non-art (re-taken through the dismantling of the hegemonic figures of modernity). Art practice in the university has had to permanently compare itself with other fields, in order to demarcate its own particularities, especially in relation to concepts akin to science and technology.

The University Model as a Modern Project

From 1935 onwards, with the liberal government of Alfonso López Pumarejo, we have the emergence of a new tension that will determine the destiny of the artistic field: the configuration of artistic practice as a discipline in the university (the government's plan has an illustrious name: 'The Ongoing Revolution'). Probably, the most coherent movement that took place as a university reform during that period was the creation of the current UN; without ignoring its centenarian existence and the diverse movements, university reforms, and constructed traditions it has experienced.

Among the guiding principles of this reform we find a common intention to unite the (previously isolated) schools, its faculties and its institutions. The reform aimed to strengthen these institutions on particular and collective levels, by defining coinciding spaces that would promote an interdisciplinary dialog. This project also evidenced how the priority would cease to be only given to professional formation. Before this, students would have to be formed as persons (following

ciudadanos (en una actitud comprometida)¹². El ambiente general remite a la idea de que el país requiere de grandes trabajos de modernización material para lograr una sociedad más justa. En este programa, la universidad constituía un factor esencial, sin el cual no se lograría su culminación.

Una de las escuelas llamada a formar parte de este proceso fue la ENBAC, lo cual inaugura una transformación que llevara a la definición de su objeto como disciplina universitaria. En principio, esto se dio con grandes resistencias, debido en esencia a su disposición endógena¹³, que la llevó a rechazar la integración total a la UNC (la cual sólo se completaría casi 30 años después), lo que podría explicarse por su historia particular, por su modelo volcado más al pasado que al futuro, pero también por la lucha por alcanzar reconocimiento en una sociedad poco receptiva a sus necesidades y en un proyecto universitario que en principio consideraba su función no como *bellas artes*, sino como *artes aplicadas*.

A pesar de las dificultades que la integración al ámbito universitario planteaba para los programas de artes, la tendencia era inevitable. Las prácticas artísticas no solamente se diversificaban en relación consigo mismas (proceso en el que la ENBAC ya había hecho un aporte), sino también su proyecto político, por la fuerza de los desarrollos modernos. Juan Antonio Roda, quien dirigiría otro programa universitario —en la Universidad de los Andes, que marcaría la década del sesenta—, lo expresaba muy claramente en 1959:

Creo que debe haber una sola condición: una escuela de bellas artes debe funcionar dentro de una universidad, ya que no se trata solo de enseñar un oficio, sino de dotar al individuo de una gran cultura. Es ante todo una formación interdisciplinaria.

El arte es un gran universo... no se puede tratar como un reducto, como un adorno ideológico, como una simple *cosita* (citado en Segura, 1992, p. 35).

Esta circunstancia fuerza la reflexión del campo del arte hacia un territorio en el que se tiene que justificar como *conocimiento*, asunto que no

12 Véase *Revista de Indias*, vol. 1, núm. 6, de julio de 1937, número dedicado a la construcción de la Universidad Nacional, con artículos de Gerardo Molina, Jorge Zalamea, Fritz Karsen, Luis de Zulueta y el informe del rector Gabriel Durana.

13 Que llega incluso a separar, más o menos estrictamente, manifestaciones divergentes surgidas del seno de las artes plásticas, como el diseño gráfico, la caricatura o la fotografía, la cual entró a formar parte de los planes de estudio solamente a finales de los años 1980, aunque era desde mucho antes una opción legítima dentro del campo.

humanism), and citizens (with an uncompromising attitude)¹¹. The general atmosphere recalls the following idea: the country requires an enormous work on material modernization, in order to become a fairer society. The university was an essential factor in this program, without which its aims would never be fulfilled.

One of the schools that was called to make part of this process was ENBAC: a fact that inaugurates a transformation that follows the institution's own definition of its object of study (namely, art) as a university discipline. Generally, this definition found enormous resistance, due to the ENBAC's own endogenous disposition¹². A disposition that led it to reject a total integration on the UN (an event that would only take place 30 years after). This fact could be explained through ENBAC's own particular history—its model more inclined towards the past than towards the future. But, the fact could also be explained by referring to ENBAC's own struggle for recognition, in a society that was not receptive to its own necessities. A university project/conception that considered the ENBAC's function to be relegated to arts and crafts, rather than the fine arts.

In spite of the difficulties faced by the school's integration to the scopes of the university (and its projects for art programs), the overall tendency was unavoidable. Artistic practices were already facing a process of diversification. Not only in relation to themselves (to which ENBAC had already contributed), but also in relation to a political project, that was forced by modern development. Juan Antonio Roda, who led the university program at Universidad de Los Andes (in a moment that would mark the decade of the sixties), expressed the issue in the following way:

'I believe there must be only one condition: a fine arts school should work within the university, given that we should not only aim to teach a craft, but to provide the individual with a great culture. This is, above all, an interdisciplinary formation. Art is a huge universe... it cannot be treated as a redoubt, an ideological ornament, nor a simple and petty thing (Segura, 1992: 35).'

11 See: *Revista de Indias*, vol.1, num. 6 July 1937. This number is dedicated to the construction of UN and includes articles by: Gerardo Molina, Jorge Zalamea, Fritz Karsen, Luis de Zulueta, plus a report by the then UN president Gabriel Durana.

12 Which goes as far as to separate—more or less strictly—diverging manifestations that are born from the plastic arts, such as: graphic design, caricature, and photography. The latter, only came to make part of curriculum at the end of the 80s. Even though it had always been a legitimate option within the field.

sería del todo nuevo, pero que en este contexto se remite directamente a la forma como la institución universitaria define *conocimiento*, lo que inaugura una nueva tensión, en donde las definiciones, las nociones de *institución*, de *autoridad* —en últimas, las condiciones de legitimidad— del campo del arte se imbrican estrechamente con el pensamiento universitario, en el cual, durante mucho tiempo, no tuvo mayor injerencia.

Aunque desde su misma fundación la ENBAC tuvo una relación administrativa con la UNC, es a partir de los años 1960 cuando este vínculo entre escuela superior de artes y universidad empieza a mostrar rasgos propios. En esta dirección, dos hechos ya mencionados son importantes: la creación del programa de “Bellas Artes” en la Universidad de los Andes (fundado en 1955 y que otorgó títulos universitarios desde 1961) y el paso de la ENBAC al campus de la Universidad Nacional en Bogotá, en 1964. Durante esta y las siguientes décadas, los programas de enseñanza del arte se transformaron paulatinamente para alcanzar lo que podríamos llamar una *mayoría de edad* en el contexto universitario (estado que podemos relacionar con la Reforma Mockus, de la Universidad Nacional, años 1989–1993, con la cual empieza a cambiar la actitud hacia los programas académicos: dejan de verse —como sucedía en los años 1970— como el modelo negativo, para empezar a ser referentes para la práctica). A partir de los años 1980 y en relación con los movimientos del campo artístico, el debate con la institución universitaria se dirige a la búsqueda de una posición no subordinada en este medio. Los pensamientos artísticos reclaman —al igual que otros pensamientos no hegemónicos (vale decir, fuera del campo de acción de la ciencia y tecnología)— un lugar específico en ella.

Desde las condiciones planteadas arriba, es forzoso que consideremos que la suerte del arte y la de la universidad están ligadas de manera estrecha a partir de las últimas décadas del siglo xx. En efecto, la universidad se presenta hoy como una de las grandes instancias legitimadoras para el campo artístico; por tanto, la pregunta sobre cómo se piensa el arte (con lenguaje universitario) lleva necesariamente al interrogante sobre cómo se piensa la universidad.

Dos problemáticas esenciales en el momento contemporáneo describen bastante bien el contexto conflictivo que enfrenta la universidad actual: la primera se relaciona con la naturaleza del saber en relación con el auge de las tecnologías de la información. La obra clásica en el planteamiento del problema es *La condición posmoderna. Informe sobre el saber*, de Jean François Lyotard (1987), que, aunque escrita en 1978 (vale decir, antes de las oleadas de desarrollo tecnológico de fin de siglo), describe muy bien las condiciones que el saber enfrenta cuando debe ser traducido

This circumstance takes the reflection of the artistic field towards a territory in which such reflection has to justify itself as knowledge. This matter should not be taken as a novelty, but in the given context, we need to address the way in which the university-institution defines knowledge. This matter opens up a new question, where definitions, notions of authority, and of the institution tightly overlap with knowledge produced in the university. In short, what is at stake here is nothing but the conditions of legitimacy of the university; conditions under which, the artistic field never had the capacity to interfere.

The link between higher education art schools and the university expresses its own distinctive characteristics after the 60s—even if ENBAC and the UN always had a foundational administrative relation. Following this line of thought, two facts are important: the creation of the fine arts program in Universidad de Los Andes (which was founded on 1955 and began to award university titles after 1961); and the reallocation of the ENBAC to the UNcampus in 1964. In the following decades, art schools gradually ‘turned into adults’ (within the university context). We can map this event to the ‘Mockus Reform’ of the Universidad Nacional (1989–1993), a period marked by a changed attitude towards academic programs. At this point, the aforementioned programs ceased to be a negative reference; they became benchmarks, as hubs for practice. After the 80s, debates with the institution of the university have pointed towards a non-subordinate position within the artistic field—through the field’s own relation to movements within its own delimited space. Artistic thinking demands a specific place within this field, in the same way as other non-hegemonic forms of thinking do (by which I mean forms that fall beyond the field of action of science and technology).

Taking stock of the aforementioned conditions, it is imperative that we consider the fate of art and the university as a strictly connected one, from the last decades of the 20th Century onwards. Effectively so, the university presents itself as one of the major legitimizing tendencies of the artistic field today. Therefore, the question ‘How to think art?’ (clearly uttered in academic parlance), necessarily takes us to the question of how to think the university.

Two essential contemporary problems describe the conflictive context faced by the university today: the first is related with the nature of knowing, in relation to the emergence of informational technologies. The classic reference for this is Jean François Lyotard’s *The Postmodern Condition: A Report on Knowledge* (1987). It is worth noting that this work was written in 1978, before the waves of technological development of the last century extended. The book describes the conditions that knowledge confronts when it is translated onto matrices that lean

a matrices que tienden a eliminar la ambigüedad, pero también los matices ¹⁴. La segunda, con el discurso que propone la idea de que la misión de la universidad ha cambiado:

Si bien es cierto que las universidades retienen todavía su función de “conciencia de la sociedad”, la función crítica ha sido desplazada en favor de otra más pragmática en términos de suministro de recursos humanos calificados y la producción de conocimiento

(Gibbons, citado en Unimedios, 2007, p. 11).

Esta clase de ideas surgen del modelo educativo impulsado desde la perspectiva del desarrollo económico. La discusión ha sido y sigue siendo ardua, pero dos cosas son ciertas: la primera, que esta perspectiva fundamenta las políticas educativas oficiales en Colombia; y la segunda, que en el contexto que crean, la educación artística vuelve a enfrentar una situación bastante difícil.

El telón de fondo sobre el que se despliegan estas cuestiones es la teoría de las “sociedades del conocimiento” ¹⁵, cuyo origen en los ambientes de la gestión económica y empresarial privilegia la idea de un conocimiento verificable, reproducible, medible y valorado por su productividad económica. Dada la complejidad de los problemas que se ponen en juego, no intentaremos aquí un análisis en detalle de ellos (de hecho, se está realizando en una investigación mucho más larga, de la cual este documento es un avance ¹⁶). Por ahora, retengamos que la definición de las disciplinas y en particular del arte como *conocimiento*

14 En la ponencia “¿Son aún posibles otras lógicas?” (Huertas, 2006), he desarrollado este problema y su relación con el campo de la educación artística.

15 La expresión “sociedades del conocimiento” surgió del contexto de la economía, con autores como Peter Drucker, quien ha descrito en sus libros la necesidad de poner el conocimiento como factor central del desarrollo; vale decir, del desarrollo entendido económicamente. Aunque la teoría surja de dicho contexto, es indudable que ha afectado estructuralmente la manera como se definen políticas y concepciones de la educación para la actualidad, al punto de que es un referente importante para organismos como la Unesco. Sin embargo, este tema plantea una discusión que no deja de proponer una visión crítica: ¿es posible hablar hoy de sociedades del conocimiento o —más bien— se trataría de sociedades de la información? Según la respuesta que se dé a la cuestión, surgen paradigmas diferentes.

16 Me refiero a mi tesis para el Doctorado en Arte y Arquitectura de la Universidad Nacional, que lleva el título provisional de “Consolidación de la enseñanza universitaria del arte como fuente de autoridad para la práctica del arte en Colombia”, iniciada en 2007.

towards an erasure of ambiguity and a diversity of hues¹³. The second, with the discourse that proposes the idea that the mission of the university has changed:

‘Even if universities still retain their role as ‘society’s consciousness’, their critical function has been displaced, in order to favor a more pragmatic role as a supplier of qualified human resources and a producer of knowledge

(Gibbons, cited in Unimedios, 2017:11).’

Ideas of this kind emerge from an educative model that is sponsored by perspectives of economic growth. The discussion has been—and still is—fierce. Two things can be said to be true: the first, that such a perspective still follows the foundational official educational policies that were initially established in Colombia; the second, that the context that these perspectives generate signal difficult times for artistic education.

The theory of ‘knowledge societies’¹⁴ forms the backdrop to these questions. The origin of this theoretical framework, stemming from economic and entrepreneurial management studies, privilege an idea of knowledge that is: verifiable, reproducible, measurable, and valued in its economic productivity. We will not analyze these aspects in detail, given the complexity of the issues at hand (in fact, a longer piece of research is currently taking place; and this document makes part of it)¹⁵. Let us remain in the field of disciplinary inquiry; particularly, asserting the fact that today, art-as-knowledge confronts extremely difficult conditions.

13 I have developed this problem, and its relation to the field of artistic education in the panel: *Are Other Logics Possible?* (2006).

14 The expression ‘knowledge society’ stems out of an economic context, with authors like Peter Drucker— who has described the necessity to transform knowledge as a central factor of development (that is, as knowledge understood economically). Even if the theory stems out of this context, one cannot doubt the fact that it has structurally affected the way in which politics and conceptions of education are defined today. This, to the extent that such theories become important referent points for organisms like UNESCO. Nevertheless, this topic postulates a discussion that comes along with a critical vision: is it possible to speak of knowledge societies today?; would it not be better to speak of informational societies? Depending on the answer that is given to this question, different paradigms ensue.

15 I refer to my doctoral thesis *‘Consolidación de la Enseñanza Universitaria del Arte Como Fuente de Autoridad Para La Práctica del Arte en Colombia’*, which I began in 2007 at the Art and Architecture program at the UN.

enfrenta condiciones extremadamente complejas. Desde este punto de vista, podemos señalar como un signo de esta condición actual, el hecho que los profesores observamos en la cotidianidad diaria: en general, las definiciones (y sus condiciones de legitimidad) de la enseñanza artística se reducen drásticamente a su condición instrumental, mientras otras visiones más políticas quedan relegadas a lugares secundarios.

Los problemas del campo de la educación artística

Si en el periodo de la ENBAC, la enseñanza del arte se justificaba por su carácter civilizador (el cultivo del *buen gusto*), en el de su inclusión en el contexto universitario lo hacía por su condición de saber (la demostración de que el arte es un cierto tipo de *conocimiento*), y en el contexto normativo actual debe fundamentarse por su carácter instrumental (demostrar que es *útil*); si cada una de esas condiciones tiene efectos determinantes en su definición disciplinar, y si cada una de ellas pudiera tener —como, de hecho, la tiene, puesto que cada una de ellas forma parte de nuestros argumentos cotidianos— aún alguna validez, nos enfrentamos a un territorio que dista de ser simple: está atravesado por una cantidad de problemas densos, cada uno con su historia y sus relaciones complejas.

El primero de los problemas que encontramos es que la disciplina de la educación artística es, en Colombia, aún un campo en construcción, en la medida en que no se han definido sus historias, sus tradiciones, sus cánones y la mayoría de sus acciones está volcada al casi inevitable olvido al que lo condena la falta de una cultura institucional del registro y archivo¹⁷. A la relativa precariedad de los campos del arte y de la educación se suman otras dificultades estructurales. Hay una escisión fundamental entre el mundo del arte y el mundo de la enseñanza artística. El primero se desentiende del segundo, aunque de él derive en gran parte su legitimidad; el segundo desconoce bastante las principales cuestiones del primero y lo sigue considerando un problema primordialmente técnico. En más de una ocasión se dan la espalda sin reparar en que su relación es estructural: en Colombia, el ejercicio del arte ha estado muy cercano del ejercicio docente; los procesos de legitimación y de construcción de autoridad están profundamente marcados por las instituciones educativas; no es un país de grandes colecciones públicas o privadas, o

17 El documento *Experiencia y acontecimiento. Reflexiones sobre educación artística*, de la Unidad de Arte y Educación —grupo de investigación en educación artística, adscrito al Instituto Taller de Creación de la Facultad de Artes de la Universidad Nacional de Colombia, sede Bogotá— (Huertas et ál., 2008) hace una serie de reflexiones y propuestas alrededor de la investigación en educación artística al Ministerio de Cultura; allí se plantea la necesidad de construir esta cultura del registro.

From this perspective, we can take the facts that (we) teachers observe on an everyday basis as signs of a more contemporary condition: in general, definitions of artistic practice (and their legitimizing conditions) are drastically reduced to an instrumental condition, while more political visions are deemed secondary.

The Problems of the Fields of Artistic Education

During the times of ENBAC, the teaching of art was justified through: its civilizing character, as the cultivation of good taste; and its inclusion in the university context. This was due to the status of the university as a producer of knowledge, through the demonstration that art is a kind of knowledge. In the current normative context, the teaching of art is justified by its instrumental character—through a demonstration of its usefulness. If each of the mentioned conditions still has determining effects on the disciplinary definitions of the teaching of art and, if any of these aspects is still valid today, we face a complex territory (we assume that to varying degrees, these aspects are still sound, if we following quotidian arguments). Each of the aforementioned intersections has a range of dense problems; each with its own histories and convoluted relationships.

The first problem we find: the discipline of artistic education in Colombia is still being constructed. Its histories, traditions, and canons have not yet been defined. The majority of the discipline's actions has been turned towards inevitable obliviousness—the effect of an institutional culture of indexing and archiving¹⁶. Structural difficulties have their effects on the relative precariousness of the artistic and educational fields. There is a fundamental split between the art world and the world of artistic teaching. The art world forgoes the world of artistic teaching, even if the legitimacy of the former is derived from the potentials of the latter. The world of artistic teaching, ignores the driving questions of the art world, and relegates it to the field of technique. By never facing each other, these two worlds fail to see their structural relations. In Colombia, artistic practice has always been close to educational practice. Processes that legitimize and construct authority have been deeply marked by educational institutions. Colombia does not have public or private art

16 The document '*Experiencia y Acontecimiento: Reflexiones Sobre Educación Artística, de la Unidad de Arte y Educación —Grupo de Investigación en Educación Artística*' ('Instituto Taller de Creación', Art Faculty, UNC) references reflections surrounding artistic education in the Ministry of Culture (Ministerio de Cultura). This article expresses the necessity to construct an indexical culture.

con considerables inversiones en la promoción, la circulación y la producción del arte. No hay suficientes agrupaciones: el de los artistas sigue siendo un gremio sin seguridad social, es decir, en cierta manera, inexistente.

Es en los ámbitos académicos (en particular en las universidades) en donde se ha concentrado la mayor actividad reflexiva y renovadora, de modo que son focos muy activos de pensamiento artístico. Sin embargo, no hay en general preguntas acerca de las formas como se enseña, de los marcos institucionales, de la legislación, o de las maneras como la universidad se piensa hoy. En este contexto, la educación escolar pesa aún menos; la escuela, la infancia y su vida cotidiana no existen para el alto mundo del arte. Los debates sobre qué es lo artístico, o lo contemporáneo, dudosamente tienen efectos en la consolidación de pensamientos críticos, pero sí generan consecuencias sobre la práctica concreta, al instalar modas, que abren o cierran los límites del campo, decretando “muertes” de medios o lenguajes. Los profesores rasos que se desempeñan en los sectores escolares, formales o informales, gravitan lejanamente del centro, que los ve con condescendencia, mientras ellos se perciben a sí mismos como divulgadores oficiosos de la novedades del arte (entendidas, también, de manera muy lejana) o como militantes de unas formas de arte alternativo popular, artesanal, regional, que no llegan a situarse en el campo con la misma fuerza de las prácticas hegemónicas.

En el caso de la educación, en el nivel escolar es muy fuerte el peso de una tradición mal asimilada por dos factores esenciales: en los programas de licenciatura con énfasis en arte es muy común que la dicotomía entre la formación artística y la pedagógica se convierta en un conflicto. Incluso, en algunos de ellos se considera un error que un estudiante llegue allí con la intención de desarrollarse como artista. En estas condiciones, se forman profesores de artes con desarrollos disciplinares muy escasos. Una pregunta es si podemos pensar seriamente en un proceso de enseñanza en el que el profesor no tenga un dominio mínimo de su objeto de estudio y de enseñanza, en la medida en que siendo el arte un cierto tipo de experiencia y no un saber cifrado y estandarizado en algún lugar, su definición es en esencia política y exige, por tanto, una postura específica frente a problemas de fondo. Esto podemos observarlo en las categorías antes señaladas: el *buen gusto*, el *conocimiento*, la *utilidad social*, remiten a problemas culturales y políticos cuya definición afecta la vida concreta, y la forma como se entrecruzan estas categorías en las definiciones de arte no es asunto que pueda seguir siendo ignorado por las didácticas que asumen el arte como una simple técnica y que el papel del profesor es el de acercar al estudiante a ese saber ya formulado externamente a su propia experiencia.

collections; the country has not made any considerable investment on the promotion, circulation, and production of art. The artistic sector is not unionized: artists do not have social security. It is a nonexistent sector, in other words.

The major source of reflexive impetus that stem from academic spheres, particularly pertains universities—which exist as intense focuses for artistic thinking. Nevertheless, there are still no general questions that inquire how teaching occurs. Nor, are there questions on teaching's institutional frameworks, on its legislations, or the ways in which the university reflects on itself. In this context, primary and secondary school education becomes unimportant. The school and its quotidian matters are inexistent for the art world. Debates on the meaning of art—or the contemporary—have no effects in the consolidation of critical thinking. These debates have consequences over concrete practice, and take their form only through the establishment of fashionable trends. These trends limit the field through pompous decrees on the 'death' of this or that language or medium. Laboring professors—who work on formal, informal, or the school sectors—orbit far beyond a center that looks at them condescendingly. The center believes itself to be: the popularizer of the novelties of art (understood, of course, from an equally removed orbit); a militant of, popular, folk, regional, and alternative art forms that will never have the force that hegemonic practices do.

Relative to school education: the weight of a badly assimilated tradition is still felt. This is due to an essential reason: teaching programs that have an emphasis on the arts often dichotomize artistic and pedagogic training, with ensuing conflicts. Some of these programs go as far as considering that students should not develop as artists. Such conditions produce art teachers with a scarce disciplinary development. We may wonder if there is anything serious about a teaching process where the teacher does not have a minimum dominion of its object of study. If art is a specific type of experience—and not a ciphered knowledge that has been standardized elsewhere—its definition is therefore necessarily political. As such, it demands strong positions on underlying problems. We can observe this through the aforementioned categories of good taste, of knowledge, and social usefulness. These categories remit us to cultural and political problems, which in turn affect our concrete life-experiences. The way in which the mentioned categories overlap is not an issue that can be ignored by petty didactics that conceive of art as nothing but a simple technique. The role of the teacher should never be directed to leading students towards a knowledge that is external to their own personal experience.

Por otro lado, el profesor de artes que se ha educado como artista encuentra que, en general, la de la tradición y las comunidades no eran, en su formación, más que preguntas retóricas confundidas con el pasado, la convención o las costumbres, sin que hubiera en realidad una aproximación crítica a ellas. Asistimos todos los días a la extinción de la enseñanza de los oficios tradicionales a nombre de la contemporaneidad, la novedad o por el simple decreto de su caducidad, sin que medie una reflexión en verdad profunda de su sentido actual o del sustento de la autoridad que la ha decretado. Igualmente, para estos programas la pregunta sobre la educación es secundaria y tiende todavía a verse la acción educativa como una alternativa paralela para las personas que no alcancen el nivel de artista de éxito, pues el rango de experiencias asociadas a la práctica del arte se reduce fundamentalmente al mundo de la producción de obras de arte. Así, pues, profesores en cuya formación la práctica artística era apenas un pequeño accesorio reducible a ejercicios estereotipados, o artistas para los cuales la pedagogía es un accesorio prescindible, se encuentran en un mismo nivel de dificultad para enfrentar los grandes desafíos que impone la construcción de un pensamiento crítico frente al problema de las disciplinas, en medio de un diálogo de sordos que termina arriesgando ser un sistema de descalificación mutua.

Hablar de tradición es hablar de algo vivo, actualmente vigente. Si no fuera así, sería simplemente un recuerdo, un peso muerto que no se justifica seguir cargando por nostalgia o deber. Desde este punto de vista, la pregunta pertinente sería: ¿Cuáles son las condiciones de vigencia de un oficio tradicional, para enseñar a partir de esas condiciones? Esta pregunta no puede ser resuelta sin un debate profundo, que implica tanto al campo del arte como al de la educación; no puede ser resuelta si la clase misma no construye ese debate y no lo hace su objeto de investigación. Más aún: si la escuela misma no se constituye a partir de la conciencia de su carácter *conservador* (en el sentido de administrar un patrimonio construido en el pasado, el cual se debe preservar) y de su carácter, a su vez, *innovador* (entendiendo que la única forma de no traicionar ese legado es actualizarlo y demostrar sus condiciones de actualidad).

De otra manera, las clases se convierten en lugares de aprendizaje técnico, que simplemente reemplaza una retórica por otra, con la misma cuestión de base: que lo específicamente artístico se encuentra en los productos, las técnicas o los procedimientos, en una palabra, en el *medio*.

La educación artística no es la unión de dos ingredientes, los cuales alguien sabría diferenciar y que pueden unirse (o separarse) artificialmente: hasta aquí el componente disciplinar, hasta aquí el componente educativo.

On the other hand, an art teacher who has been educated as an artist finds that—generally speaking—questions on tradition and the community have been nothing but rhetorical. Until now, there has been no critical approximation to these questions. With each passing day, we witness the extinction of traditional crafts: all in the name of novelty, contemporaneity, or decrees that claim their invalidation. In this process we lose a truly profound reflection on their genuine sense-making; and we lose any approach to the authority that has issued the decree. Questions regarding education are secondary for these programs. Educative action is still seen as a parallel alternative for those who fail to become successful artists. The range of experiences associated to art practice are limited to the world of artistic production. The same level of difficulty—required by the construction of a critical thinking that is relative to the disciplines—is lived by a few subjects. These subjects are: teachers for whom artistic practice is only a stereotyped exercise, accessory to their formative experience; artists for whom pedagogy is a disposable matter. The consequence is a kind of mute dialog, that risks becoming an exercise on mutual disqualification.

Talking about tradition means talking about a live process that is manifestly valid. If this were not the case, tradition would only be remembrance: a dead weight, unjustifiably carried by nostalgia or duty. From this point of view, the most pertinent question is: What are the conditions that define the validity of a given traditional craft—conditions that would allow the craft to be taught? This question cannot be answered without an exhaustive debate that implies both the artistic field and the educational field; this question cannot be answered without the topic being treated on the classroom, as its very object of research. Furthermore, the school itself should be constituted by taking the two following conditions as given: *the school's own conservative character*—by which I mean the management of a patrimony that needs to be preserved at all costs; and *the school's own innovative character* (I understand that the only way to avoid betraying that legacy is to actualize it in its effective conditions).

Otherwise, the classroom will become a mere space for technical learning. A space that replaces one rhetoric for another. Here, the following basic points remain intact: the specificities of art are to be found in the products; techniques and procedures are to be found in the medium.

Artistic education is not a matter of combination; ingredients that can be differentiated and artificially mixed (or separated). i.e., 'Here are the limits for the disciplinary components, here are the limits for the

La única aproximación adecuada a la educación artística es aquella que la considerara en su complejidad.

Los desafíos de la enseñanza artística

Si la enseñanza artística espera ser considerada un campo autónomo, debe investigar acerca de las formas como ha sido definida, sus modalidades a la luz de la historia y las tradiciones de los grandes campos que convoca: el del arte y el de la educación. Es muy diferente pensar que existe un saber educativo al cual se agregan algunos elementos disciplinares para constituir un profesor de arte, que considerar la educación como una modalidad de la práctica disciplinar que se enfrenta, en este caso, a una práctica artística; ninguna de las dos opciones es mejor que la otra, ambas son problemáticas, complejas y así mismo prometedoras. Lo que no puede suceder es que se debiliten mutuamente. Ni el campo del arte puede descuidar la mirada crítica que sobre él haga la educación artística, ni esta abandonar los problemas que el primero plantea en su quehacer autónomo, sin que ambas pierdan algo esencial. Su puesta en diálogo fortalecería la posibilidad de pensar realmente la educación artística como un campo propio, capaz no solo de aportar al debate sobre el presente y el futuro de las disciplinas, sino también de fortalecerse en tiempos de crisis del pensamiento crítico.

Referencias bibliográficas y cibergráficas

Beuys, Joseph, 2006, *Ensayos y entrevistas*, Madrid, Síntesis.

Bodenmann-Ritter, Clara, 1995, *Joseph Beuys: Cada hombre, un artista*, Madrid, La balsa de la medusa.

Bourdieu, P., 1997, *Razones prácticas: Sobre la teoría de la acción*, Barcelona, Anagrama.

Flórez, A., Millán, C., 2002, *Desafíos de la transdisciplinariedad*, Bogotá, Universidad Javeriana.

Gibbons, M., 1998, "Pertinencia de la educación superior en el siglo XXI", en: Conferencia Mundial sobre la Educación Superior de la Unesco, *Universidad Nacional de Colombia, sede Bogotá, Facultad de Ciencias Humanas*, [en línea], disponible en: http://www.humanas.unal.edu.co/contextoedu/docs_sesiones/gibbons_victor_manuel.pdf, consulta: 25 de junio de 09.

Gutiérrez, A. y A. Montoya, 2008, *Vásquez Ceballos y la crítica de arte en Colombia*, Medellín, Universidad de Antioquia.

educational components', etc. The only one adequate approximation to artistic education that exists is one that encompasses its overall complexity.

The Challenges of Artistic Teaching

In order for artistic teaching to be considered an autonomous field, it needs to investigate the ways in which it has been defined, its own historical modalities, and the traditions of the grandiose fields under which artistic teaching converges. Namely, art and education. There is a difference between: on the one hand, thinking that there exists an educative knowledge, to which disciplinary elements are added, and consequently form an art teacher; on the other hand, assuming that education, considered as a modality of disciplinary practice, readily confronts artistic practice. None of these options is superior to the other. Both are problematic, complex, and at the same time promising. But, what cannot happen is that these two options weaken each other. The artistic field cannot neglect the critical gaze of artistic education. Artistic education cannot abandon the problems that the artistic field sets out in its autonomous chores. Any of these processes of neglect, would bring with it essential losses. Instead, a dialog between the two fields would strengthen the thinking of artistic education as an autonomous field. A field that is able to contribute to the present and future of the disciplines, and is able to become stronger in a time of crisis for critical thinking.

Bibliography

Beuys, Joseph, 2006, *Ensayos y Entrevistas*, Madrid, Síntesis.

Bodenmann-Ritter, Clara, 1995, *Joseph Beuys: Cada Hombre, Un Artista*, Madrid, La balsa de la medusa.

Bourdieu, P., 1997, *Razones Prácticas: Sobre la Teoría de la Acción*, Barcelona, Anagrama.

Flórez, A., Millán, C., 2002, *Desafíos de la Transdisciplinariedad*, Bogotá, Universidad Javeriana.

Gibbons, M., 1998, 'Pertinencia de la educación superior en el siglo XXI', in: *Conferencia Mundial Sobre la Educación Superior de la Unesco*, Universidad Nacional de Colombia, sede Bogotá, Facultad de Ciencias Humanas, [online], available in: http://www.humanas.unal.edu.co/contextoedu/docs_sesiones/gibbons_victor_manuel.pdf, date: 25 June 2009.

Gutiérrez, A. and A. Montoya, 2008, *Vásquez Ceballos y la Crítica de Arte en Colombia*, Medellín, Universidad de Antioquia.

Huertas, M., 2004, *El largo instante de la percepción. Los años setenta y el crepúsculo del arte en Colombia*, Bogotá, Universidad Nacional de Colombia, Sede Bogotá, y Facultad de Artes.

_, 2006, “¿Son aún posibles otras lógicas? Las artes en la educación escolar. Introducción teórica y visión del panorama internacional”, ponencia presentada en: “Reunión nacional sobre educación artística ‘La educación, un propósito común’”, Bogotá, diciembre.

_, 2008, “Notas sobre la relación entre prácticas artísticas e institución universitaria”, en: Domínguez, J., C. A. Fernández, E. Giraldo y J. Tobón, *Moderno / contemporáneo: un debate de horizontes*, Medellín, Universidad de Antioquia, Facultad de Artes e Instituto de Filosofía y La Carreta editores, p. 207-223.

Huertas et ál., 2008, *Experiencia y acontecimiento. Reflexiones sobre educación artística*, Bogotá, Unidad de Arte y Educación, Instituto Taller de Creación de la Facultad de Artes de la Universidad Nacional de Colombia, sede Bogotá

Jaramillo, E., 2005, *Cultura, identidades y saberes fronterizos*, Bogotá, Universidad Nacional de Colombia, Facultad de Ciencias Humanas, Centro de Estudios Sociales (CES).

Krauss, Rosalind, 2002, *Pasajes de la escultura moderna*, Madrid, Akal Arte Contemporáneo.

Liotard, Jean-François, 1987, *La condición posmoderna. Informe sobre el saber*, Madrid, Cátedra.

Segura, Martha, 1992, “Juan Antonio Roda. Biografía comentada”, en: *Juan Antonio Roda. Habitar la pintura 1938-1992*, catálogo de la exposición retrospectiva del mismo nombre en la Biblioteca Luis Ángel Arango, mayo-julio, p. 35.

Suárez, S. J., 2007, *Génesis del taller experimental en la Universidad Nacional: una cruzada por el arte contemporáneo en Colombia*, Bogotá, Alcaldía Mayor de Bogotá, Secretaría Distrital de Cultura, Recreación y Deporte.

Unesco, 2005, “Hacia las sociedades del conocimiento”, París, Ediciones Unesco, *Unesco*, [en línea], disponible en: <http://www.unesco.org/science/psd/wsd06/141843s.pdf>, consulta: 25 de junio de 2009.

Unimedios, 2007, *Posgrados en Colombia. El saber como agente del desarrollo socioeconómico*, Bogotá, Universidad Nacional de Colombia, número 1 de la serie: “Claves para el debate público”.

Vásquez, W., 2008, *Escuela de bellas artes de Colombia: 1886-1899*, tesis para el programa de maestría en Historia y Teoría del Arte, Universidad Nacional.

Huertas, M., 2004, *El Largo Instante de la Percepción. Los años Setenta y el Crepúsculo del Arte en Colombia*, Bogotá, Universidad Nacional de Colombia, Sede Bogotá, y Facultad de Artes.

___, 2006, '¿Son aún posibles otras lógicas? Las artes en la educación escolar. Introducción teórica y visión del panorama internacional', paper delivered at: 'Reunión Nacional Sobre Educación Artística 'La Educación, Un Propósito Común'', Bogotá, December.

___, 2008, 'Notas sobre la relación entre prácticas artísticas e institución universitaria', in: Domínguez, J., C. A. Fernández, E. Giraldo and J. Tobón, 'Moderno / Contemporáneo: Un Debate de Horizontes', Medellín, Universidad de Antioquia, Facultad de Artes e Instituto de Filosofía y La Carreta editores, pp. 207-223.

Huertas et al., 2008, *Experiencia y Acontecimiento. Reflexiones Sobre Educación Artística*, Bogotá, Unidad de Arte y Educación, Instituto Taller de Creación de la Facultad de Artes de la Universidad Nacional de Colombia, Bogotá

Jaramillo, E., 2005, *Cultura, Identidades y Saberes Fronterizos*, Bogotá, Universidad Nacional de Colombia, Facultad de Ciencias Humanas, Centro de Estudios Sociales (CES).

Krauss, Rosalind, 2002, *Pasajes de la Escultura Moderna*, Madrid, Akal Arte Contemporáneo.

Liotard, Jean-François, 1987, *La Condición Posmoderna. Informe Sobre el Saber*, Madrid, Cátedra.

Segura, Martha, 1992, 'Juan Antonio Roda. Biografía comentada', in: *Juan Antonio Roda. Habitar la pintura 1938-1992*, Exhibition catalogue: Biblioteca Luis Ángel Arango, May-July, p. 35.

Suárez, S. J., 2007, *Génesis del Taller Experimental en la Universidad Nacional: Una Cruzada por el Arte Contemporáneo en Colombia*, Bogotá, Alcaldía Mayor de Bogotá, Secretaría Distrital de Cultura, Recreación y Deporte.

Unesco, 2005, 'Hacia las Sociedades del Conocimiento', París, Ediciones Unesco, [online], available in: <http://www.unesco.org/science/psd/wsd06/141843s.pdf>, 25 June 2009.

Unimedios, 2007, *Posgrados en Colombia. El Saber Como Agente del Desarrollo Socioeconómico*, Bogotá, Universidad Nacional de Colombia, num. 1 on the series: 'Claves para el debate público'.

Vásquez, W., 2008, *Escuela de Bellas Artes de Colombia: 1886-1899*, Art History and Theory MA thesis, Universidad Nacional.

Escuela, deuda, bohemia: disciplinar a los artistas

Martha Rosler*

4 de marzo de 2015

Esta charla se ocupa de algunos de los cambios que han llevado a artistas de toda la industria a un entorno administrado por la deuda y al mismo tiempo ido contra los ideales compartidos de la crítica y la organización cooperativa; señala, sin embargo, que estas tendencias más colaborativas son siempre latentes y sujetas a despertar.

Educación y agencia política

En el periodo temprano de posguerra el costo de la educación superior pública en los Estados Unidos fue relativamente bajo. Para mí fue cero. En la década de 1960 asistí a la Universidad de Brooklyn, donde la matrícula era gratuita, mientras que Regents Grant, una beca estatal, pagó por mis libros. (Yo no hubiera sido capaz de asistir a la universidad de otro modo, a pesar de que yo vivía con mis padres y no tenía necesidad de pagar renta.) En la Universidad de California (San Diego), a principios de 1970, recibí una beca escolar, honorarios, y estudio, aunque aún así tenía que trabajar en un empleo de medio tiempo para poder pagar la renta y mantener a mi hijo. Pasé más de 35 años en la docencia, sin considerar unirme a una galería comercial hasta los años 1990, década en que todo el juego del arte había cambiado, y eras invisible si tu existencia en el arte no se encontraba mediada por una galería que te representara.

* Traducción por David Aguilar Ruvalcaba.

School, Debt, Bohemia: on the Disciplining of Artists

Martha Rosler

Posted on March 4, 2015

This talk addresses some of the changes that have both pitched artists industry-wide into a debt-driven milieu and simultaneously worked against shared ideals of criticality and cooperative organizing; It points out, however, that these more collaborative tendencies are always latent and subject to reawakening.

Education and Political Agency

In the early postwar period the cost of public higher education in the United States was relatively low. For me it was zero. In the 1960s I attended Brooklyn College, where tuition was free, while a state Regents Grant paid for my books. (I would not have been able to attend college otherwise, even though I lived with my parents and did not need to find the monthly rent.) At the University of California, San Diego, in the early 1970s, I received a scholarship, a stipend, and a studio, although I still had to work at a part-time job to be able to pay rent and support my son. I spent more than 35 years teaching art, not even considering joining a commercial gallery until the 90s, by which point the whole art game had changed, and it seemed that you were invisible if your art existence were not mediated by gallery representation.

Pero mis años de estudiante fueron también, como es sabido, una época de gran agitación social. En los años 1960, la llamada generación de los *baby boomer*, aquellos menores de 25 años, constituían el mayor grueso poblacional de los estadounidenses, y estábamos activos y muy visibles, por una serie de razones. El periodo de la posguerra estuvo marcado por luchas por los derechos civiles en varios frentes y con grados muy variables de confrontación, y la década de 1960 vio revueltas estudiantiles, la agitación antiguerra, el auge de los movimientos contraculturales y demandas de inclusión política por una serie de grupos excluidos políticamente —no solo los afroamericanos sino también las mujeres (y pronto lo que ahora llamamos personas LGBTQ), nativos americanos, etc.— levantamientos urbanos, y revueltas contra las condiciones de trabajo y la organización capitalista y la contaminación del medio ambiente — por todas las cosas que aún luchamos hoy. Estas demandas, y las de la liberación poscolonial, se extendieron por todo el mundo.

Para favorecer a las élites del gobierno para acaparar y desarrollar un frente político unido, en 1973 el millonario banquero David Rockefeller fundó la Trilateral Commission. En 1975 la Trilateral Commission publicó un informe, escrito por los politólogos Michel Crozier, Samuel P. Huntington y Joji Watanuki, titulado *La crisis de la democracia, en la gobernabilidad de las democracias*¹.

Huntington escribe: “La democracia tendrá una vida más larga si tiene una existencia más equilibrada”. Un comentarista, reseñando el libro, señala: “Es decir, si la población general simplemente cediera mayor control a un poder autoritario centralizado”

Las sugerencias de Huntington en lo que se refiere a educación mantenían el control sobre los estudiantes al incrementar los costos de la universidad y convertir la educación superior en un programa de entrenamiento laboral. Reduciendo los efectos de las “agresiones” pedagógicas contra el “sistema empresarial”, es decir, el capitalismo, el sistema que

¹ El informe fue publicado más tarde como libro: Michel Crozier, Samuel P. Huntington y Joji Watanuki, *The Crisis of Democracy, Report on the Governability of the Democracies to the Trilateral Commission* (Nueva York: New York University Press, 1975). Vale la pena señalar que toda la gente en la parte superior de la administración del Carter —presidente, vicepresidente, secretarios de Estado, Defensa y Tesoro— eran miembros de la Comisión Trilateral.

But my student years were also, famously, a time of great social upheaval. In the 60s, the so-called baby boom generation, those under 25 years of age, constituted the largest bloc of Americans, and we were active and highly visible, for a number of reasons. The postwar period was marked by civil rights struggles on several fronts and with highly variable degrees of confrontation, and the 1960s saw student revolts, antiwar agitation, the rise of countercultural movements, and demands for political inclusion by a range of politically excluded groups— including not only African Americans but also women (and soon thereon what we now call LGBTQ people), Native Americans, and so on— urban uprisings, and revolts against working conditions and capitalist organization and environmental despoliation — all the things we struggle over today. These demands, and those for post-colonial liberation, spread around the world.

To aid government elites casting about for means of containment and to help develop a united policy front, in 1973 wealthy scion and banker David Rockefeller founded the Trilateral Commission. In 1975 the commission published a report, written by political scientists Michel Crozier, Samuel P. Huntington, and Joji Watanuki, entitled *The Crisis of Democracy, On the Governability of the Democracies*¹.

Huntington writes: “Democracy will have a longer life if it has a more balanced existence.” A commentator, reviewing the book, glosses: “That is, if the general population would just relinquish more control to centralized authoritarian power.”

Huntington’s suggestions in regard to education boiled down to reining in students by making the costs of college more onerous and turning higher education into a jobs-training program. Containing the effects of pedagogic “assaults” against the “enterprise system” —that is, capitalism, the system that dared not mention its name— also figured in a lengthy secret memo to the US Chamber of Commerce in 1971,

¹ The report was later published as a book: Michel Crozier, Samuel P. Huntington, and Joji Watanuki, *The Crisis of Democracy, Report on the Governability of the Democracies to the Trilateral Commission* (New York: New York University Press, 1975). It’s worth noting that all the people at the top of the Carter administration—President, Vice president, secretaries of State, Defense, and Treasury— were members of the Trilateral Commission.

no se atrevió a mencionar su nombre –también figurado en un extenso memorando secreto de la Cámara de Comercio de Estados Unidos en 1971, de un hombre llamado Lewis Powell². Él tenía muchas opiniones sobre la educación superior, llamándola la “fuente más dinámica” del sistema empresarial. Powell consideró que los miembros del profesorado “antipáticos” podrían ser pocos, pero son a menudo personas magnéticas –profesores motivantes, escritores y conferencistas... con una enorme influencia “muy fuera de proporción de sus números”.

Powell detalla con cierta minucia los atractivos de estos profesores, a los que consideraba ser altamente peligrosos. Su recomendación fue la creación de sistemas alternativos de estudiosos y portavoces (es decir, lo que hoy conocemos como *think tanks*), pero el “objetivo principal de los negocios” debe ser “atender el origen de esta hostilidad”. Usando la libertad académica para atacar la libertad académica, al implantar defensores de la élite económica y financiera en las facultades, presionando a los administradores universitarios y juntas directivas, y así sucesivamente, “a la par del monitoreo de los libros de texto y los medios”. En cuestión de meses, Powell fue nominado para formar parte de la Corte Suprema de Richard Nixon; en la corte, Powell era considerado un centralista.

Los ataques a la educación, particularmente la educación superior, sugerida por mis breves ejemplos, sirven como poderosos apoyos a nivel político y de propaganda que socavan aún más la precaria situación de los estudiantes, proporcionando argumentos a aquellos que en los años 1970 y 1980, decididos a reducir las becas escolares Pell que otorgaba el Gobierno (dirigidas a estudiantes de escasos recursos) y otras becas financiadas por los contribuyentes, ayudando a los legisladores estatales también a cortar el financiamiento a los estudiantes pobres, así como para colegios y universidades estatales, atacando a la facultad en sus horas y condiciones de trabajo, apoyando el feroz crecimiento de trabajos mal pagados y de manera similar el trabajo precario de los “adjuntos” (becarios o internos), desarmando los planes de estudio, y por supuesto, como Powell propuso, tratando de vincular a las facultades de ciencias sociales con sus aliados ideológicos y financiar sus investigaciones, e incluso tratar de cancelar las humanidades...

2 “Confidential Memorandum: Attack of American Free Enterprise System/ FECHA: 23 de agosto 1971 / A: Sr. Eugene B. Sydnor, Jr., Presidente del Comité de Educación de U.S. Chamber of Commerce. De: Lewis F. Powell, Jr./Este memorando se presenta a petición como base para la discusión del 24 de agosto con el señor Booth (vicepresidente ejecutivo) y otros en la Cámara de Comercio de Estados Unidos. El propósito es identificar el problema y sugerir posibles vías de acción para su consideración”. Ver: <http://law2.wlu.edu/deptimages/Powell%20Archives/PowellMemorandumTypescript.pdf>

from a man named Lewis Powell ². Powell had many opinions about higher education, calling it the “single most dynamic source” of the enterprise system. Powell felt that “unsympathetic” faculty members might be few but are often magnetic people—stimulating teachers, writers and lecturers... with enormous influence ”far out of proportion to their numbers.”

Powell detailed at some length the attractions of these faculty members, whom he felt to be highly dangerous. His recommendation was to set up alternative systems of scholars and speakers (i.e., what we now know as think tanks), but the “priority task of business” should be “to address the campus origin of this hostility.” Using academic freedom to attack academic freedom, implant apologists for the economic and financial elite into the faculties, pressure university administrators and boards of trustees, and so on, “while monitoring textbooks and the media.” Within months, Powell was nominated to the Supreme Court by Richard Nixon; on the court, Powell was considered a centrist.

The assaults on education, particularly higher education, suggested by my brief examples, served as powerful policy and propaganda aids in further undermining the precarious situation of students, providing ammunition to those who in the 1970s and 80s determined to reduce the government Pell grants (grants to low-income students) and other taxpayer-funded scholarships, helping state legislators also cut funding for poor students, as well as for state colleges and universities, attacking faculty tenure and their working hours and conditions, supporting the rise of ferociously underpaid and similarly precarious adjunct labor, messing with curricula, and of course, as Powell proposed, trying to salt social science faculties with their ideological allies and funding their research—and even trying to cancel the humanities. ... STEM-o-mania anyone?

2 “Confidential Memorandum: Attack of American Free Enterprise System/ DATE: August 23, 1971/ TO: Mr. Eugene B. Sydnor, Jr., Chairman, Education Committee, U.S. Chamber of Commerce FROM: Lewis F. Powell, Jr./This memorandum is submitted at your request as a basis for the discussion on August 24 with Mr. Booth (executive vice president) and others at the U.S. Chamber of Commerce. The purpose is to identify the problem, and suggest possible avenues of action for further consideration”. See <http://law2.wlu.edu/deptimages/Powell%20Archives/Powell-MemorandumTypescript.pdf>

La narrativa romántica en la que artistas de todas las tendencias se disocian de sus clases sociales, ya sea de la clase trabajadora, clase media, o aristocrática, y se unen con otros de su calaña, en el teatro y las artes escénicas, músicos, pintores, poetas, etc. Es decir, la narración de la vida bohemia, está funcionalmente muerta, pero vive como un mito. Bohemios, en el subtítulo del libro de Elizabeth Wilson³, son “los parias glamorosos”, pero Bohemia, cuya isla flotante ha dado muchas descripciones e interpretaciones, ya está ahora y para siempre fuera de alcance. Nacida en el siglo XIX y con el nombre de la región de Europa central de Bohemia pero establecida en París, Bohemia a mediados de los años 1960 llegó a través del Atlántico a la ciudad de Nueva York, el centro del capital financiero.

Las postales de nuestro pasado proporcionan una imagen de la decadencia, pero más que vagamente anárquicos —o por lo menos sobreestimados— espacios del bajo Manhattan en Nueva York, donde las artes se creían en la tierra prometida. En los años 1960 en Nueva York las normas de la clase media, sus poblaciones e instituciones estaban siendo desgastadas por los impuestos. Echar de menos la libertad artística del mundo del arte de Nueva York de 1970 es echar de menos una utopía en la que pocos o ninguno de los artistas *aspiraban* a una vida de pobreza y la renuncia, sino que simplemente las aceptan como su contribución social; es encantador recordarlo como un paraíso perdido, pero uno debe ser consciente lo que significaba llegar a la crisis fiscal y criminal, las infraestructuras en mal estado, los barrios peligrosos, y lidiar tu existencia en una cucaracheado cuartucho y en *lofts* de mierda que a menudo tenías que construir con tus propias manos, o contratar algún artista o estudiante más hambriento que tú, y tal vez convertirte en un rentero al subarrendar parte de tu espacio a otro artista por una renta más inflada. Lo que hace atractivo a los años setenta es que, en parte, hoy la decrepitud en retrospectiva de la ciudad que tan visiblemente implicaba las decrecientes fortunas de sus residentes no-artistas, por no mencionar su desplazamiento, nivel de pobreza, victimización, y hambre. Pero la experiencia (real o imaginaria) de un mundo

3 Wilson, Elizabeth, *Bohemians: The Glamorous Outcast* (Londres y Nueva York; IB Tauris, 2000). Ver también María Gluck, *Popular Bohemia” Modernism and Urban Culture in Nineteenth-Century Paris* (Cambridge Mass.: Harvard University Press, 2008), y César Graña, *Bohemian versus Bourgeois: French Society and the French Man of Letters in the Nineteenth Century* (Nueva York: Basic Books, 1964), entre otros. Considerar también la adopción del término “bohemia” por las elites sociales, económicas y políticas que se consideran a sí mismas como una raza especial, como se ejemplifica en el enclave Bohemian Grove (ver) en el norte de California.

The romantic narrative in which artists of all stripes disassociate from their classes of origin, whether working class, middle class, or aristocratic, and join together with others of their ilk, in theater and the performing arts, musicians, painters, poets, and so forth—that is, the narrative of bohemian life, is functionally dead but lives on as myth. Bohemians, in the subtitle of Elizabeth Wilson's book ³, are “the glamorous outcasts,” but Bohemia, whose floating island has borne many descriptions and interpretations, is now always out of reach. Born in the 19th century and named after the central European region of Bohemia but centered in Paris, Bohemia in the mid-1960s drifted across the Atlantic to New York City, the center of finance capital.

The postcards from OUR past provide a picture of the decaying but more than vaguely anarchic—or at least overlooked—spaces of lower Manhattan in New York City, where, certainly in retrospect, the arts felt themselves to thrive. In 60s New York middle-class mores, populations, and institutions were dropping with the tax rates. To mourn the artistic freedom of the 1970s New York art world is to mourn a utopia in which few if any artists *aspired* to lives of poverty and renunciation but simply accepted them as their social share; it is lovely to harken back to a lost Eden, but one should be aware of what it meant to arrive to the fiscal crisis-ridden, crime-ridden, infrastructure-challenged, mean streets washboarded with ruts, and pitch your existence in drafty cockroach tenements and crappy raw lofts you often had to build with your own hands, or hire some artist or student hungrier than yourself to do it, and maybe become a landlord by subletting part of your space to another artist for an inflated rent. What seems to make the 70s attractive now is in part the retrospective decrepitude of the city that so very visibly entailed the diminishing fortunes of its non-artist residents, not to mention their displacement, rank poverty, victimization, and hunger. But the experience (real or imaginary) of a floating world of shared semi-tribal hardships, breakthroughs, revelations, and understandings,

3 Wilson, Elizabeth. *Bohemians: The Glamorous Outcast* (London and New York; I.B. Tauris, 2000). See also Mary Gluck, *Popular Bohemia: Modernism and Urban Culture in Nineteenth-Century Paris* (Cambridge Mass.: Harvard University Press, 2008), and César Graña, *Bohemian versus Bourgeois: French Society and the French Man of Letters in the Nineteenth Century*. New York: Basic Books, 1964), among others. Consider also the adoption of the term “bohemian” by social, economic, and political elites that consider themselves to be a special breed, as exemplified in the Bohemian Grove enclave (which see) in Northern California.

flotante de penurias compartidas semi-tribales, avances, revelaciones y entendimientos, de redes de afinidad concebidas en conjunto por encima de una economía que se hunde, que parecían articular un objetivo común a algo poético y liberador.

Más sobre bohemia más adelante.

Problemas de vivienda

A mediados de la década de 1960 los artistas ya habían declarado la era de los bajos alquileres en el Village, el centro del arte por muchos años, cosa del pasado: no más rentas baratas. Muchos se trasladaron al Lower East Side, que se convirtió en el “East Village”, un dominio imaginario establecido sobre el mapa del Lower East Side. Aunque algunos artistas deseando más espacio de trabajo se trasladaron a *lofts* industriales en desuso, especialmente a lo largo del Bowery, el *loft* requiere un compromiso considerable a vivir ásperamente y, como he sugerido, involucrarse con actividades de mantenimiento avanzadas. La vivienda de artistas era una idea promulgada en parte por George Maciunas, miembro fundador de Fluxus, inspirado en el modelo de las cooperativas agrícolas de Lituania. Maciunas dirigió algunos edificios en Wooster y más allá, que funcionaron mediante un fondo común por unos pocos años — pero luego Maciunas fue expulsado y los edificios siguieron su propio camino.

Cuando el ayuntamiento adoptó la idea de un “distrito artístico”, no era tan obvio que este movimiento fue visto como un beneficio potencial por y para las élites. Algunas de las fábricas del Soho protestaron, sin embargo ya la manufacturación salía de la zona: al Bronx, o al Sur, o en alta mar, o simplemente cerraban. Por tanto, no era claro que los artistas mudándose al Soho podrían estar contribuyendo al desplazamiento de otros inquilinos o que podría ser un modelo de gentrificación (un término muy nuevo para un fenómeno nuevo), en Nueva York o en cualquier lugar.

Tomo al perspicaz sociólogo Sharon Zukin para analizar el papel del SoHo en la recaptalización de las propiedades inmobiliarias en su libro *Living Loft* de 1982; Rosalyn Deutsche y Cara Gendell Ryan en su ensayo “*The Fine Art of Gentrification*” publicado en la revista *October* en 1984, lanzó un argumento similar dirigido a un público más especializado ⁴.

4 Zukin, Sharon, *Loft Living: Culture and Capital in Urban Change* (New Brunswick, Nueva Jersey: Rutgers University Press, 1989); Rosalyn Deutsche y Cara Gendell Ryan, “The Fine Art of Gentrification”, *October* 31 (1984). Disponible en http://www.abcnorio.org/about/history/fine_art.html.

of networks of affinity stitched together atop the downward pull of a sinking economy, seemed to speak of a common dedication to something poetic and liberatory.

More on Bohemia later on.

Housing Problems

By the mid 1960s artists had already declared the era of low rents in the Village, the longstanding arts center, to be past: no more cheap tenements. Many moved to the Lower East Side, which became the “East Village” enclave, an imaginary domain laid over the map of the Lower East Side. Although some artists wanting more work space moved into disused manufacturing lofts, especially along the Bowery, loft living required a sizable commitment to living rough and, as I’ve suggested, engaging in or arranging for advanced handyperson activities. Artists’ housing was an idea promulgated in part by George Maciunas, a Fluxus founder-member, inspired by the model of Lithuanian agricultural cooperatives. Maciunas ran some buildings on Wooster and beyond that worked through joint finances for a few years— but then Maciunas was ejected and the buildings went their own separate ways.

When the city council adopted the whole idea of an “artist district,” it was not so obvious that this move was seen as a potential benefit by and for the elites. Some of Soho’s remaining manufactories protested, but manufacturing was leaving the area: moving to the Bronx, or the nonunion South, or offshore, or simply shutting down. Thus, it was by no means clear that artists’ moving to Soho might be driving other tenants away or that this might present a model for gentrification (a fairly new term for a fairly new phenomenon) in New York or anywhere.

It took the perspicacious sociologist Sharon Zukin to analyze SoHo’s role in recapitalizing real estate in her book *Loft Living* in 1982; Rosalyn Deutsche and Cara Gendell Ryan in their essay ‘The Fine Art of Gentrification’ in *October* magazine in 1984, pitched a similar argument directed at a more specialized readership ⁴. And it took the likes of the newly launched consumerist *New York* magazine to popularize the idea of “loft living” by trumpeting it to the smart set uptown and in suburbia.

⁴ Zukin, Sharon, *Loft Living: Culture and Capital in Urban Change* (New Brunswick, N.J.: Rutgers University Press, 1989); Rosalyn Deutsche and Cara Gendell Ryan, “The Fine Art of Gentrification,” *October* 31 (1984). Available at http://www.abcnorio.org/about/history/fine_art.html.

Se basó en los argumentos de la revista consumista recién lanzada *New York* que popularizó la idea de “*loft living*”.

Esta y otras razones estimularon una marcha por West Broadway de artistas, liderada en parte por Yvonne Rainer, declarando la Muerte del SoHo. Para mediados de la década de 1970, una artista como yo no podía permitirse el lujo de comer en FOOD de Gordon Matta-Clark, que fue frecuentado por gente del *uptown* bien vestida y las afluencias a las galerías que venían desde fuera.

El mercado

Parte de la imagen de Nueva York en la era post-Abex incluye artistas a mediados de 1960 revelándose en contra de galerías y custodios. Los artistas producían obras invendibles o múltiples baratos, haciendo *performances* que no debían ser documentados, organizando sindicatos de artistas, haciendo demandas a los museos, exigiendo el reconocimiento como trabajadores, y así sucesivamente. A lo largo de los años y la década de 1970 posiblemente alentadora, los artistas estaban muy a menudo haciendo lo que querían, a la par que el paradigma del arte se alejó de las obras maestras geniales, ejecutadas en la pintura y la escultura, hacia el arte enraizado en lo que podríamos llamar los procesos cognitivos, como en el arte conceptual. Los galeristas se vieron frustrados, tratando de encontrar la manera de vender arte aparentemente sin mercancía, como el video o el *performance*. Howard Wise transformó su galería en la organización sin fines de lucro Electronic Arts Intermix, ayudando a videoartistas a difundir e incluso producir su trabajo, pero después de la invención de la tecnología del video doméstico en los años 1980, la galería de Leo Castelli intentó vender cintas VHS de algunos de sus más conocidos artistas varones americanos, pero casi nadie estaba comprando.

Espacios alternativos o espacios gestionados por artistas, proliferaron ampliamente en los EE.UU., Canadá y Europa Occidental. En los EE.UU., a menudo fueron posibles gracias a las subvenciones del relativamente nuevo National Endowment for the Arts o NEA. Después de la crisis del petróleo de 1973, el presidente estadounidense Carter intensificó las subvenciones a través de CETA (Comprehensive Employment and Training Act) para incluir a los trabajadores en estos espacios, que recibieron formación, mientras que eran pagados por el Gobierno. Cuando Reagan asumió el poder, canceló las becas CETA y las convirtió en subvenciones más generalizadas, como parte de los ataques a la autonomía de los trabajadores, y por casualidad, tal vez a la autonomía de los artistas. Y es entonces que comenzó la Culture Wars (la guerra de la cultura).

Aproximadamente al mismo tiempo, a finales de la década de 1970, un pequeño puñado de emprendedores de Nueva York, con nexos euro-

This and other reasons spurred a march down West Broadway by artists, led in part by Yvonne Rainer, declaring the Death of SoHo. By the mid 1970s, an artist like me couldn't really afford to eat at Gordon Matta-Clark's FOOD, which was frequented by well dressed uptown and out-of-town gallery goers.

The Market

Part of the picture of New York in the post-AbEx era includes artists' mid 1960s revolt against galleries and gatekeepers. Artists who were producing unsalable works or cheap multiples, doing performances not to be documented, organizing artists' unions, making demands on museums, demanding recognition as workers, and so on. Throughout those years and the possibly exhilarating 1970s, artists were quite often doing as they pleased, as the art-making paradigm shifted away from the masterworks of genius, executed in painting and sculpture, toward art rooted in what we might call cognitive processes, as in Conceptual Art. Dealers were frustrated, trying to figure out how to sell seemingly noncommodity art, such as video or performance. Howard Wise transformed his gallery into the nonprofit Electronic Arts Intermix, helping video artists disseminate and even produce their work, but when, after the invention of home video technology in the 1980s, Leo Castelli's still-commercial gallery tried to sell VHS tapes by or of some of his best-known US boy artists, hardly anyone was buying.

Alternative spaces, or artist-run spaces, proliferated widely in the US, Canada, and Western Europe. In the US they were often made possible by grants from the relatively new National Endowment for the Arts, or NEA. After the oil shock of 1973, US President Carter ramped up grants through CETA (the Comprehensive Employment and Training Act) to include workers in these spaces, who received training while being paid by the government. When Reagan came into office, he canceled the CETA grants and turned them into state block grants, as part of the attacks on workers' autonomy, and coincidentally, perhaps on artists' autonomy. And then began the Culture Wars.

At around the same time, at the end of the 1970s, a small clutch of enterprising New York dealers, with European ties, determined to take back the art world. They put a shot across artists' bows by exhibiting imported Italian and German neo-neo-Expressionist paintings, work that not only seemed to shriek fascist at a largely dumbstruck community of artists, but also it was huge and expen-

peos, decididos a recuperar el mundo del arte. Comenzaron importando pinturas italianas y alemanas neo-neo-expresionistas, obras que no solo parecían gritar fascista a una comunidad mayormente estupefacta de artistas, sino que también eran enormes y costosas... y compuestas de objetos únicos, hechos a mano, las mismas características que los artistas habían decidido a dejar atrás.

Así comenzó la nueva disciplina para los artistas... las galerías tenían el objetivo de reclutar jóvenes artistas directamente en la escuela, prometiéndoles un buen porvenir a cambio de su esfuerzo, si solo hacían cuadros vendibles. Para coleccionistas emergentes les prometieron la oportunidad de entrar en los primeros pasos de la carrera de un genio, la entrada en la bolsa de valores.

Una palabra sobre el término artista joven: la definición de un artista joven hasta ese momento era alguien de menos de cuarenta. El trabajo previo se consideraba de juventud. Piensa en lo que tiene el trabajo de uno no solo emergiendo en lo público, fuera del estudio y más allá del propio círculo de amigos, sino también considerado como digno de precios altos que construyen toda la concepción del rol del arte en la sociedad y las razonables expectativas de los jóvenes artistas, especialmente los que acaban de graduarse de la escuela. El contenido de lo que significaba ser un artista se volcó por completo.

La vacilante, esporádica, pero no despreciable identificación con la clase obrera por parte de los artistas fue en gran medida olvidada, y los principales criterios de éxito —identificarte con tus coleccionistas, al menos con su rol bancario— se adoptó justo a tiempo a la aparición del *punk* y el *club culture* (cultura del club) para proporcionar un escaparate para el exceso de rebeldía, con grandes dosis de cinismo e ironía. Pero otros cambios estaban en marcha.

Aquí vienen las guerras culturales (*culture wars*): Los años ochenta también provocaron una embestida a la recaudación de fondos para el arte, impulsada por congresistas como el senador reaccionario de Carolina del Norte Jesse Helms, como parte del asalto republicano de valores “liberales” (o a veces “humanistas seculares”). En la época de las políticas de la identidad, los ataques se centraron sobre todo en artistas de *performance*, *gays* y lesbianas, también en la fotografía vista como blasfemia o perversión sexual. Después de repetidas campañas, el NEA dejó de ofrecer becas a artistas e incluso a los críticos (esto último al parecer porque el archirreaccionario Hilton Kramer creía que los marxistas estaban recibiendo apoyos). La ideología oficial de la NEA era que los artistas deberían promover la producción de su trabajo con la venta del mismo.

sive... and composed of unique, hand-made objects, the very characteristics artists had determined to leave behind.

Thus began the new disciplining of artists ... galleries had the sense to look to recruit young artists straight out of school, promising them a good return for their effort, if they would only make salable paintings. To nascent collectors they promised the chance to get in on the ground floor of a genius's career, the IPO.

A word about the term young artist: The definition of a young artist until just about that moment was someone under forty. Work before that was considered juvenilia. Think what having one's work not only emerging into the public, out of the studio and beyond one's circle of friends, but also being treated worthy of elevated prices does to the whole conception of the role of art in society and the reasonable expectations of young artists— especially those just emerging from school. The content of what it meant to be an artist was completely upended.

Artists' long-faltering, sporadic, but not inconsiderable identification with the working class was largely forgotten, and mainstream criteria of success—identifying with your collectors, or at least their bankrolls — were adopted just in time for the emergence of punk and club culture to provide an outlet for unruly excess, with large doses of cynicism and irony. But other changes were afoot.

Here come the culture wars: The 80s also brought about an assault on art funding, driven by congressmen such as the reactionary senator from North Carolina Jesse Helms, as part of the Republican assault on “liberal” (or sometimes “secular humanist”) values. In that era of identity politics, attacks centered especially on gay and lesbian performance artists but also on photography seen as blasphemous or sexually perverse. After repeated campaigns, the NEA ceased offering grants to individual artists or even to critics (the latter apparently because the arch-reactionary Hilton Kramer thought that Marxists were getting grants). The official ideology of the NEA was that artists should support their work by selling it.

En la actualidad, sobre todo en las condiciones de trabajo en la llamada economía del conocimiento —sabemos que estamos trabajando de forma gratuita para los multimillonarios cada vez que nos registramos en el *social media*— el costo de la titulación se ha incrementado drásticamente. La educación superior ahora, predominantemente, no es vista como la realización de un ciudadano bien versado en las artes liberales, que constituía el objetivo de la misión hegemónica de la educación superior, tal como fue propuesta en la segunda mitad del siglo por Robert Maynard Hutchins, presidente de la Universidad de Chicago. En lugar de ello, el objetivo de este tipo de instituciones se convirtió en la producción de un consumidor equipado con las habilidades intelectuales (y rutinas sociales) para conseguir un buen trabajo y hacer chingos de dinero. Ahora, prácticamente nadie cuestiona esto como la función principal de una educación universitaria.

Desde la década de 1970 en adelante, los estudiantes rápidamente estaban siendo disciplinados por la deuda; de hecho, toda la sociedad estaba convencida de que la tarjeta de crédito era la forma racional de financiar los deseos de uno, uno de los pilares del neoliberalismo. Como Andy Ross ha explicado, para los bancos es que tú eres un deudor (sujeto de crédito) si pagas tus deudas y un moroso, el mejor tipo de persona, si nunca logras pagarlas. Mientras que estudiantes —y ciertamente artistas— habían entendido desde hace tiempo que los que no tienen riqueza familiar tendrían que vivir moderadamente, estudiantes novatos de primer año, e incluso los estudiantes de preparatoria, fueron salpicados con ofertas de tarjetas de crédito, a menudo en las instalaciones escolares, por ejemplo en cada compra en una librería.

Los repetidos ataques al acceso de la clase trabajadora a la educación ha hecho que cada vez más sean únicamente los hijos de la clase media alta los que ingresan a la educación superior sin tantas cargas angustiosas, mientras que muchos menos estudiantes de color con una situación financiera menos afortunada puedan acceder a becas escolares.

El número de personas que se hacen llamar artistas ha aumentado de manera exponencial en el mismo periodo. Aunque hemos visto la razón de hacer una carrera en la docencia —como una razón para obtener un MFA (un postgrado en artes) mientras que los trabajos académicos que prometen seguridad y salarios dignos están desapareciendo— entran en el esquema Ponzi de gastar en grande para tener la oportunidad de dar un paso seguro en una galería y una fortuna a una edad temprana, como un *dot-commer*. A medida que la visibilidad y el potencial financiero de artistas famosos, como el de las supermodelos, ha afectado a los ojos del

At present, especially under the conditions of labor in the so-called knowledge economy —where, we know we are working for free for billionaires every time we log onto social media—the cost of credentialing has risen dramatically. Higher education is now predominantly not seen as the making of a citizen well versed in the liberal arts, which constituted the hegemonic mission statement of higher education, as propounded at mid century by Robert Maynard Hutchins, president of the University of Chicago. Instead, the goal of such institutions became the production of a consumer equipped with the intellectual skills (and social routines) to get a good job and make a hell of a lot of money. Now, practically nobody questions this as the primary role of a college education.

From the late 1970s on, students were rapidly being disciplined by debt—indeed, the whole society was persuaded that credit card debt was the rational way to finance one's desires, a pillar of neoliberalism. As Andy Ross has explained, your categorization by banks is that you are a deadbeat if you pay off your debts and a repeater, the best kind of person, if you never manage to do that. Whereas students— and certainly artists—had long understood that those without family wealth would have to live frugally, entering freshmen, and even high school students, were peppered with credit card offers, often on school premises, such as with each bookstore purchase.

The repeated attacks on working-class people's access to education has meant that increasingly it is the children of the upper middle class who are admitted to higher education without crippling burdens, while many fewer students of color from less financially advantaged circumstances can be offered sufficient scholarships.

The number of people calling themselves artists has increased exponentially over the same period. Although we've seen the end of the rationale of a teaching career as a reason to get an MFA degree—as academic jobs promising security and a living wage are disappearing— artists are pulled into the Ponzi scheme of paying large for the degree to get the chance of stepping right into a gallery and a fortune at an early age, like an aspiring dot-commer. As the visibility and financial potential of celebrity artists, like that of supermodels, has hit the public eye, greater numbers of families, particularly middle-class and above, are permitting their children to study art, a career path now seen as of high status and potentially high financial reward. Any resignation to a life of poverty and frugality has disappeared —as perhaps

público, un mayor número de familias, sobre todo de clase media y superior, están permitiendo a sus hijos a estudiar arte, una carrera ahora vista como de alto estatus y potencialmente alta recompensada financieramente. Cualquier renuncia a una vida de pobreza y de sobriedad ha desaparecido, como tal vez debería. Pero esto no es sin un costo social. Lo que me lleva de vuelta a una de las causas de la señal del colapso de la bohemia, que podríamos llamar simplemente aburguesamiento.

Bohemia como un grupo de autodefinición con frecuencia dedicado a los ideales más altos relacionados con la verdad, el conocimiento, la iluminación, y la transformación social —raramente mediante una revolución— dejando de lado, aunque si no atacando directamente, la moral burguesa y su materialidad, ha desaparecido en su mayoría. La integración con, en lugar de la alienación o la separación de todos los demás sectores sociales ha dado lugar; en gran parte, la continuidad con el resto de la sociedad se ha reforzado por la aceptación de la cultura de masas y los valores que codifica. Artistas en gran número quieren tener parejas, casarse, tener hijos, vivir en circunstancias cálidas y ordenadas, disfrutar de películas de Hollywood y televisión, seguir el fútbol y los Premio Óscar, tener fiestas costosas, beber martinis, enviar a sus hijos a buenas escuelas, conducir coches decentes, ser buena gente y mantenerse saludables.

En resumen, los ideales culturales de la clase media suburbana han derrotado a fondo lo bohemio que podemos decir que aprendimos y heredamos de las vanguardias europeas, y que en general, han extirpado el mundo del arte de Nueva York. Ahora, en lugar de los artistas que se mueven a Nueva York para escapar de la pequeña ciudad o la cultura suburbana en favor de lo que promete la gran ciudad, muchos han traído sus costumbres y hábitos personales con ellos en su búsqueda de éxito y normalidad.

Permítanme considerar un poco más de cerca las condiciones de inflación del mercado al que los artistas se enfrentan al día de hoy. En los ciclos de aceleración de auge y caída de capital, cada vez es más difícil encontrar clases de activos que no vayan a implosionar dentro de unos pocos años. La vivienda proporcionó el último, y una vez más presente, depósito para la enorme cantidad de capital que se genera en todo el mundo, y es probable que conduzca a otra explosión. El arte es (una vez más) una clase de activos descapitalizados que se globaliza rápidamente, lo que lleva a más problemas para los artistas. Así como ferias internacionales alcanzaron a las bienales en la preparación de un *A-list*, recientemente ampliado, la base de la pirámide de artistas muy subcompensada se extiende dramáticamente para apoyar a los pocos artistas famosos en la parte superior. Hay muchos artistas muy abajo de la pirámide, con la esperanza de convertirse en proveedores de éxito para los tramos superiores del mercado del arte, que producen objetos que reflejan los altos

it should. But this is not without social cost. Which brings me back to a signal cause for the collapse of bohemia, which we might just call embourgeoisement.

Bohemia as a self-defining cadre often dedicated to higher ideals related to truth, knowledge, enlightenment, and social transformation—though rarely revolution—but eschewing, if not directly attacking, bourgeois morality and materiality, has mostly disappeared. Integration with rather than alienation or separation from all other social sectors has resulted; in no small part, continuity with the rest of society has been bolstered by acceptance of mass culture and the values it encodes. Artists in large numbers want to have partners, get married, have children, live in warm and tidy circumstances, enjoy Hollywood movies and TV, follow football and the Oscars, have pricy life-event celebrations, drink martinis, send their kids to good schools, drive decent cars, be nice people, and stay healthy.

In short, the cultural ideals of the suburban middle class have so thoroughly trounced Bohemianism that we can say that lessons learned and inherited from the European avant garde have, by and large, been extirpated from the New York art world. Now, rather than artists moving to New York to escape small town, small city, or suburban culture in favor of what the Big City promises, many have brought their internalized mores and habits along with them in their quest for success and bonhomie.

Let me consider a bit more closely the inflated market conditions facing artists today. In the accelerating cycles of capital boom and bust, it is becoming difficult to find asset classes that will not implode within a few short years. Housing provided the last, and once again current, repository for the vast amounts of capital being generated around the world—and likely will lead to another bust. Art is (once again) an undercapitalized asset class that is being rapidly globalized, leading to further problems for artists. As international fairs overtake biennials in grooming a newly expanded A-list, the base of the pyramid of vastly undercompensated artists spreads dramatically to support the few celebrity artists at the top. Many artists much further down in the pyramid, hoping to become successful suppliers to the higher reaches of the art market, produce objects that reflect high production values, adopting the professional standards attaching to the high-status life of their potential customers. (Under these conditions, perhaps we should regard the so-called outsider artists, those not residing within the culture I have been describing, as having replaced the category formerly filled by the cadre of the avant garde, composed of artists who have *chosen* their positions of exile).

valores de producción, la adopción de estándares profesionales vinculados a la vida de alto estatus de sus potenciales clientes. (En estas condiciones, tal vez deberíamos considerar los llamados artistas *outsiders*, los que no residen dentro de la cultura que he estado describiendo, por haber sustituido a la categoría anteriormente ocupada por el grupo de la vanguardia, compuesta de artistas que han *elegido* sus posiciones de exilio).

El costo de la educación superior se ha incrementado en un 500 % en los últimos treinta años; un blog *Forbes* afirma: “Desde 1981, el nivel de precio de lista de la matrícula y sus cuotas ha aumentado seis veces, mientras que el índice de precios al consumidor solo ha aumentado dos veces y media”⁵. Si los EE.UU. promoviera el derecho universal y gratuito a la educación superior ahora, los presupuestos para sus costos oscilarían entre \$ 15 y \$ 60 + millones de dólares por año, cantidad minúscula en comparación con, por ejemplo, el presupuesto militar⁶. Sin embargo, la privatización de los costos de la educación superior a través de la deuda individual tiene un propósito disciplinario, garantizando la inserción

5 Robert B. Archibald y David H. Feldman, “Why Does College Cost So Much?” *Forbes* (12 de agosto 2010), <http://www.forbes.com/2010/08/01/rising-cost-education-opinions-best-colleges-10-feldman-archibald.html>.

6 Véase, por ejemplo, Jordania Weissmann, “Here’s Exactly How Much the Government Would Have to Spend to Make Public College Tuition-Free,” *Atlántico* (03 de enero 2014), que analiza los costos que tendría para el gobierno federal a añadir a los importes gastados por los gobiernos estatales y locales, <http://goo.gl/qjE54u>. De acuerdo con una reciente columna de opinión escrita por Astra Taylor, *Strike Debt and Rolling Jubilee* (un proyecto de Strike Debt, que se describe como una rama de Occupy Wall Street) “cada dos y de cuatro años de Universidad en Estados Unidos podría hacerse con matrícula gratis redireccionando todos los actuales subsidios educativos y las exenciones de impuestos directamente a ellos y la adición de aproximadamente \$ 15 mil millones en el gasto anual. “Astra Taylor,” *A Strike Against Student Debt*, “New York Times (27 de febrero 2015), <http://goo.gl/529U3j>. Ver también Strike Debt, “How Far to Free?” (15 de agosto 2013) <http://strikedebt.org/how-far-to-free/>.

Para las estimaciones del presupuesto militar, la totalidad de los cuales es muy difícil de conseguir, véase, por ejemplo, Kimberly Amadeo, “US Military Budgets: Components, Challenges, Growth; Guess How Much America Spends on Defense” *About News* (02 de febrero 2015), <https://goo.gl/Qp2I9A>; Mandy Smithberger, *Our \$1 Trillion National Security Budget: Total U.S. National Security Spending, 2015-2016*, “Center for Defense Information (03 de febrero 2015); y David Cay Johnston, “The True Cost of Military Security,” *Columbia Journalism Review* *Columbia Journalism Review* (31 de enero 2013), <http://goo.gl/QC2QJF>

The cost of higher education has increased over 500% in the last thirty years; a *Forbes* blog asserts, “Since 1981 the list price level of tuition and fees has risen sixfold while the consumer price index has only increased two-and-a-half times ⁵”. If the US instituted free, universal higher education right now, estimates for its costs range between \$15 and \$60+ billion a year—a minuscule amount compared with, say, the military budget ⁶. But privatization of the costs of higher education through individual debt has a disciplinary purpose, ensuring full-time participation in the labor market ⁷— including by professional artists. Like lawyers, doctors, and accountants, most professional artists today can’t afford the Bohemian life. Paying off debt is only one reason to aspire to a life guaranteeing comfort. But the question of debt evokes once again the question of the extent to which professionalization is compatible with freedom.

5 Robert B. Archibald and David H. Feldman, “Why Does College Cost So Much?” *Forbes* (Aug. 12, 2010), <http://www.forbes.com/2010/08/01/rising-cost-education-opinions-best-colleges-10-feldman-archibald.html>.

6 See, for example, Jordan Weissmann, “Here’s Exactly How Much the Government Would Have to Spend to Make Public College Tuition-Free,” *Atlantic* (Jan. 3, 2014), which looks at the costs the federal government would need to add to the amounts spent by state and local governments, <http://goo.gl/qjE54u>. According to a recent opinion column written by Astra Taylor, working with Strike Debt and Rolling Jubilee (a project of Strike Debt, which describes itself as an offshoot of Occupy Wall Street) “every public two- and four-year college and university in the United States could be made tuition-free by redirecting all current educational subsidies and tax exemptions straight to them and adding approximately \$15 billion in annual spending.” Astra Taylor, “A Strike Against Student Debt,” *New York Times* (Feb. 27, 2015), <http://goo.gl/529U3j>. See also Strike Debt, “How Far to Free?” (Aug. 15, 2013) <http://strikedebt.org/how-far-to-free/>.

For estimates of the military budget, the totality of which is notoriously difficult to come by, see, for example, Kimberly Amadeo, “US Military Budgets: Components, Challenges, Growth; Guess How Much America Spends on Defense,” *About News* (Feb. 2, 2015), <https://goo.gl/Qp2I9A>; Mandy Smithberger, “Our \$1 Trillion National Security Budget: Total U.S. National Security Spending, 2015–2016,” Center for Defense Information (Feb. 3, 2015); and David Cay Johnston, “The True Cost of Military Security,” *Columbia Journalism Review* (Jan. 31, 2013), <http://goo.gl/QC2QlF>.

7 Lenders successfully lobbied Congress to prevent people from discharging their student loans through bankruptcy, or even to refinance their loans, locking out more favorable payment terms or lower interest rates. Further, providers of student loans need not abide by the Truth in Lending Act that requires the disclosure of all future costs to borrowers. These figures are cited in a paper delivered during the Harvard Model Congress for undergraduates held in 2014 in San Francisco. See Alena Farber, “The Student Debt Crisis,” *Harvard Model Congress*. Available at <http://harvardmodelcongress.org/sf/wp-content/uploads/2014/10/Senate-Appropriations-Student-Debt-Crisis-Alena-Farber.pdf>

por completo en el mercado laboral ⁷, incluyendo a artistas profesionales. Como los abogados, médicos y contables, la mayoría de artistas profesionales hoy en día no se pueden permitir la vida bohemia. El pago de la deuda es solo una razón para aspirar a una vida que garantiza la comodidad. Pero la cuestión de la deuda evoca una vez más la cuestión en la medida en que la profesionalización es compatible con la libertad.

Solidaridad y agencia política

Aparte de la compleja cuestión de lo que significa que nuestro trabajo sea *cualquier* tipo de mercancía, y qué tipo de mercancía que podría ser —que sugiero sigue siendo un problema— el reto es cómo situarnos en las condiciones actuales, en el mundo y la burbuja mundo del arte que flota en lo alto del globo. Podríamos comenzar con una consideración de lo más atractivo la imagen de Bohemia como nuestro Imaginario. Bohemia, excepto en unas pocas coyunturas históricas, nunca se puso del lado del destino, por no hablar de las aspiraciones, de cualquier otra clase social o estrato, y cualquier revolución política que planearon sería alguna que tal vez uno no desee reconocer. Sugiero que los artistas intentemos recrear un sentido de solidaridad que requiera una mirada más centrada en la justicia social, ayudar a obtener los honorarios y compensaciones por el trabajo de todos los artistas (incluyendo las partes derivadas de la escalada de precios durante las reventas), y continuar organizándonos en cuestiones financieras y sociales, y negarse a fingir que no podemos ver la pobreza, la desventaja y el desplazamiento, y mucho menos la tasa decreciente de compensación, de otras personas que trabajan alrededor de nosotros.

Entre las miles de maneras de reinstituir una visión de solidaridad con otros desposeídos, personas sin educación, mal pagados, una sin duda es negarse a confabularse con los que utilizan nuestra posición como miembros simbólicos de la Clase Creativa (*Creative Class*) para desplazar y sustituir a los que y con los que deberíamos estar formando alianzas.

Como siempre, son necesarias múltiples formas de organización y, como en esta conferencia insiste, son un paso necesario.

7 Los prestamistas presionaron con éxito al Congreso para evitar que la gente evada sus préstamos estudiantiles a través de la quiebra, o incluso para refinanciar sus préstamos, bloqueando condiciones de pago más favorables o las tasas de interés más bajas. Además, los proveedores de préstamos estudiantiles no tienen que acatar la Truth in Lending Act que requiere la divulgación de todos los costes futuros a los prestatarios. Estas cifras se citan en un documento entregado durante el Harvard Model Congress para los estudiantes, celebrado en 2014, en San Francisco. Ver Alena Farber, “The Student Debt Crisis,” Harvard Model Congress Disponible en <http://harvardmodelcongress.org/sf/wp-content/uploads/2014/10/Senate-Appropriations-Student-Debt-Crisis-Alena-Farber.pdf>

Aside from the complex question of what it means to have our work be *any* kind of commodity, and what kind of commodity it might be—which I suggest remains an issue—the challenge is how to situate ourselves under present conditions, in the world and the art world bubble that floats atop the globe. We might begin with a consideration of what is appealing about the image of Bohemia as our Imaginary. Bohemia, except at a few historical conjunctures, never sided with the fate, let alone the aspirations, of any other social class or stratum, and any political revolution they envisioned tended to be one we might not wish to recognize. I suggest we artists try to recreate a sense of solidarity that requires a eye more focused on social justice, help obtain fees and compensation for all artists' work (including portions of the escalating prices during resale), and continue to organize on financial and social issues—while refusing to pretend that we can't see the poverty, disadvantage and displacement, let alone the falling rate of compensation, of other working people around us.

Among the myriad ways to reinstitute a vision of solidarity with other underpaid, underhoused, undereducated people, one surely is to refuse to collude with those who use our position as symbolic Creative Class members to displace and supplant those with whom we would better be forming alliances.

As ever, multiple forms of organization are needed—but that, as this conference insists, is a necessary step.

Burbujas: esquirilas de un discurso del Boom

Víctor Albarracín

Cuando algo hace *boom*, no puede, por definición, quedarse explotando indefinidamente. El *boom* se restringe a un instante que quiebra una dinámica temporal, que fractura y disemina pedazos de lo que, un segundo antes, eran ventanales, puertas y paredes. En ciertos casos, dependiendo de la intensidad, las construcciones se desploman, aplastando los cuerpos que las habitaban, o se ven caer del cielo los miembros de algo que ya no es un cuerpo, pedacitos de carne y hueso propulsados por la onda explosiva.

El *boom* es la expresión de una fuerza bruta, o de un cálculo sofisticado que no busca destruir la materialidad de eso que vuela en pedazos, sino crear una instantánea de aquello que esa materia desintegrada informa sobre la metafísica particular del lugar o el cuerpo explotados. Sin embargo, a pesar de la aspiración poética que nos permitiría hacer-nos ilusiones sobre el *boom* como forma privilegiada de una destrucción benjaminiana que “alegra, puesto que para el que destruye dar de lado significa una una reducción perfecta, una erradicación incluso de la situación en que se encuentra”¹, cabe decir que el *boom*, en su ejercicio

1 Walter Benjamin. “Sobre el carácter destructivo” en *Discursos interrumpidos I*, Buenos Aires: Taurus, 1989, p. 164

Bubbles: Shards From a Booming Discourse

Víctor Albarracín

When something goes boom, by definition, it cannot perpetually explode. *Boom* is restricted to an instant that breaks temporal dynamics; a fracturing and disseminating of fragments that existed in a previous form, such as windows, doors, or walls. In some cases—depending on the intensity of the blow—constructions collapse, crushing the bodies that used to inhabit the buildings. One can see body-less flying limbs, bits of bone and flesh that have been propelled by the explosive wave.

Boom is an expression of brute force: a sophisticated calculation extends beyond the will to destroy the materiality of flying chunks.

Boom generates a snapshot of disintegrating matter, in order to enlighten a particular metaphysics of the exploding bodies and spaces. We should hold no illusions regarding any poetic inspiration that would allow us to hold *boom* as a privileged expression of Benjaminian destruction: 'for destroying rejuvenates, because it clears away the traces of our own age; it cheers, because everything cleared away means to the destroyer a complete reduction, indeed a rooting out, of his own condition' (Benjamin, 1996, p. 541). It is worth adding how *boom*—in its splitting exertion—often represents the perpetuation of a regime that is afraid of any transformation; instead of the radical transformation of such a regime.

desintegrador, con frecuencia representa la perpetuación de un régimen temeroso de toda forma de transformación y no la transformación radical de tal régimen.

Así pues, habría que diferenciar aquellas explosiones que transforman, de aquellas producidas para la destrucción preventiva de toda transformación.

En el curso del último quinquenio, incontables referencias a un proceso de internacionalización de cierto arte colombiano y a la activación de los mercados que lo parasitan, han usado la figura del *boom* para explicar dichos fenómenos: el crecimiento y proliferación de las ferias de arte en Bogotá; la selección de artistas colombianos para figurar en eventos fuera del país; la apropiación mediática de algunos exiliados colombianos que, sin contacto real con las prácticas artísticas locales han sido metidos con fines promocionales en el paquete de los *boomers*; la participación de galerías colombianas en ferias internacionales, grandes y no tan grandes; las visitas colectivas de curadores y millonarios que pisan suelo colombiano en calidad de exploradores o cazadores en safari; el cambio en la naturaleza de los estímulos ofrecidos a artistas, curadores y gestores culturales por instituciones públicas y privadas, centradas progresivamente en la promoción, apoyo y creación de residencias artísticas internacionales; el regreso a Colombia de jóvenes prestantes, recién egresados de academias de arte en Europa y los Estados Unidos; la creciente conformación de raquíticas fundaciones “artísticas” cuya actividad solo vemos en Instagram y un largo etcétera, todos, sin excepción, brillan hoy como esquirlas a la luz de la explosión.

La excitación se siente en el ambiente. Barrios tradicionales de discretos burdeles y de descarados talleres automotrices han sido puestos patas arriba, lavados, blanqueados y evacuados para alojar a una nueva generación de galerías, estudios (ya no se dice “talleres”), espacios y residencias, bares y cafés, y en resumidas cuentas, gente más linda que la que habitaba antes esos vecindarios, todo bajo la consigna de un *boom* al que en otros lugares se llama, con menos entusiasmo, “gentrificación”, “especulación inmobiliaria” y, concretando, “burbuja”.

“Burbuja” es, en todo caso, una palabra mejor que “esquirla”, “metralleta” o “explosión”, pues la burbuja hace *pop* en lugar de hacer *boom*, y su estallido resulta grácil, transparente e inofensivo, al menos en términos del lamentable espectáculo de esa brutalidad pueblerina de los dos cuatrenios previos a estos de la “prosperidad para todos”. Este nuevo espíritu de prosperidad, civilizado, cosmopolita y más dado a una retórica de la resiliencia que a una filosofía del martillo (en el sentido nietzscheano) o de la motosierra, nos ha permitido disfrutar de un *boom* sostenido

Given this, it would be instructing to differentiate transfiguring explosions from those that are produced to prevent for any transformation whatsoever.

In the last five years, the figure of the *boom* has been used in uncountable references to the internationalization of a certain kind of Colombian art, including an activation of markets that parasite on it. This phenomenon can be seen in: the expansion and proliferation of art fairs in Bogotá; the selection of Colombian artists in international art events; the media appropriation of exiled Colombians, who have been stuffed into the package of the boomers for promotional reasons (artists who have no real contact with local artistic practices); the participation of Colombian galleries in—big and small—international art-fairs; collective visits made by curators and millionaires, who step into the Colombian territory as safari explorers; a shift in the nature of economic stimuli, given to artists by curators, art-managers, private and public institutions (often centered in the on-growing promotion and support of international artist-residences); the return of jolly youngsters who have just graduated from art academies in Europe and the United States; the increasing establishment of ramshackle ‘artistic’ foundations, whose activities we only experience through Instagram; plus a long etcetera. All of which shine—without exception—as shards that reflect the light of the explosion.

Atmospheric excitement is felt. Traditional neighborhoods, filled with discreet brothels and impertinent automotive workshops have all been dismantled, washed, whitened, and evacuated. They now host the new generation of galleries; studios (the word ‘workshop’ ceased to be trendy); art spaces and residences; bars and cafés. Better said, neighborhoods have been torn apart in order to host new people—people who are better-looking than the previous residents. All under the mantra of this *boom*, which in other latitudes is known as: gentrification, housing speculation and—more concretely—bubble (albeit with much less enthusiasm).

Ultimately, ‘bubble’ is a better term than ‘shard’, ‘shrapnel’ or ‘explosion’, since the bubble’s sound is ‘pop!’, rather than ‘boom!’. The bubble’s burst is graceful, transparent, inoffensive—at least, in terms of the disgraceful spectacle of provincial brutality that has characterized the eight years previous to those that go under the mantra ‘prosperity for all!’ [*Namely: Álvaro Uribe’s two presidential terms and later, Juan Manuel Santos’, whose slogan the author refers to]. This new spirit of prosperity is: civilized, cosmopolitan, and more inclined towards a rhetoric of resilience; instead of the Nietzschean philosophy of the hammer (or the chainsaw, for a local flavor). [**Right-wing paramilitary militias have famously chopped the bodies of peasants with this machine]. This renewed attitude has allowed us to enjoy a sustained boom of two/three

ya por dos o tres años en los que no hemos temido por nuestras vidas, nuestras propiedades o nuestras familias. Han sido años en los que eso que se llama “arte colombiano contemporáneo” ha sido exportado, mostrado, polichado, vendido, argumentado y feriado por doquier: de ARCO a la Tate, de Hans-Ulrich Obrist a Jacques Rancière, de Solita Mishaan a Francesca von Habsburg, etcétera.

Y claro, hacer burbujas es fácil y colorido, muchas veces basta con babas y con soplar.

Soplando, una nueva y no tan nueva generación de artistas colombianos metropolitanos se ha abierto camino en la senda del *boom*. Siendo un “traidor a mi clase”, como se supone hoy que debe hacerse (al menos de palabra), doy fe del aumento en el índice de intercambio público de cocaína en ferias, exposiciones, cenas y *afterparties* del medio artístico colombiano, incluso con respecto a la situación de dos o tres años atrás. Ante el estallido del artista/*dealer*, del curador político embalado, de los *performers* decoloniales post-todo expertos en *lobby* y de los cientos de testigos mudos y participantes de ocasión, el tejido social de los campos artísticos locales se ha rendido, convirtiéndose en maraña de sobreentendidos y complicidades. La cocaína engrasa por doquier conversaciones, percepciones, coincidencias, tratos, alianzas y expectativas. Por supuesto, no es la única vaselina para la vida social del *boom*, y muchas veces, ponerse al margen de tales intercambios confiere un aura de superioridad moral que el profesional del arte puede modular para conseguir lo que se propone, administrando la culpabilidad ajena, especialmente la de los visitantes internacionales, ya que los agentes locales están más curtidos en el importaculismo de sus sopladas. Sin embargo, este rechazo estratégico de nuestra más famosa línea de polvo no resulta propicio para todos, por cuanto requiere una cierta trayectoria y una toma de posición compleja para una casta joven solo interesada en su propia posición en conteos, escalafones, índices de popularidad y ventas, etcétera. Por ello resulta más conveniente, fácil y, a primera vista, entretenido generar espacios de intercambio de contactos, oportunidades o informaciones privilegiadas con el tradicional perico colombiano transformado en divisa.

Si bien el propósito de este ensayo no es pontificar sobre el consumo de narcóticos en el reciente medio artístico nacional, no se puede pasar por alto el hecho de que una serie larga de transacciones y reposicionamientos sociales tienen su base en los productos del procesamiento de la base de coca. Artistas, curadores, galeristas y autores, todos aparentemente críticos del *statu quo* y de las mecánicas sociales ligadas a la violencia, el desplazamiento, la corrupción, la pobreza y la pérdida de la soberanía

years, during which we have not feared for our lives, our properties, or our families. Those have been years in which that thing called 'Colombian contemporary art' has been exported, shown, polished, sold, theorized, and sold cheaply everywhere. From ARCO to Tate; from Hans-Ulrich Obrist to Jacques Rancière; from Solita Mishan to Francesca von Habsburg; etc.

Of course, producing bubbles is fun and simple. Sometimes it suffices to blow with a mouthful of saliva.

A new generation of metropolitan Colombian artists (along with a slightly older one) have made their own way through the path of the boom. Being a 'traitor to my own class'—as one should gracefully be—I hereby testify to an increased coefficient of publicly exchanged cocaine in art fairs, openings, dinners, and after-parties in the Colombian artistic medium. This, of course, compared to the state of the situation, two or three years ago. The social fabric of the local artistic field has become a mesh of implied complicities, which runs along the spread of: the artist-dealer; the sped-up political-curator; the decolonial performers who are experts in the art of lobbying; and the hundreds of mute witnesses and occasional participants. Cocaine lubricates conversations, perceptions, coincidences, manners, alliances, and expectations everywhere. Of course, I would not want to claim that cocaine is the only lube that keeps the social life of *boom* going. Often, stepping aside from these exchanges confers a privileged and moral aura of superiority. An aura that is often modulated by the art-professional in order to get what she or he proposes; through the skillful management of the guilt of other people—especially, the guilt of international visitors. Meanwhile, the local agents are occupied with their business-as-usual whatthe-fuckery that so often characterizes their blowing. Regardless, a strategic resistance to the eponymous line of powder will never guarantee an advantageous course of action for all the parties involved; it often requires a specific trajectory and a complex positioning. This orientation is alien to a younger caste, who only worries about its own position in terms of: ranking, promotion, popularity indexes, sales, etc. This is why it has always been more convenient to use our traditional Colombian nose candy as a currency. Seemingly, it is a handy and entertaining way to generate a space for networking, for opportunity, and for the trafficking of privileged information.

My aim is not to pontificate on the consumption of narcotics in our young and flamboyant artistic field; but we cannot stop ignoring that a disproportionate amount of transactions and social collocations in our field are de facto based on products derived from coca leaves. Artists, curators, gallerists, and authors. All of them seem to be critical of the status quo, of its social mechanics and links to violence; of displacement, poverty, corruption, and the fading of national sovereignty. All of these are the

que el negocio de la cocaína genera en Colombia, se hacen o, más bien, nos hacemos, los de la vista gorda cuando la alegría gregaria de una visita estratégica nos invade al punto de querer compartir una soplada para producir, aunque sea por un instante, nuestra propia pequeña burbuja.

Al pensar en el surgimiento y consolidación de la escena artística actual en Bogotá, proceso iniciado a comienzos de la década pasada, puede apreciarse con claridad que uno de los factores que llevaron a la emergencia internacional de eso que ahora se llama “arte colombiano contemporáneo” era el carácter idiosincrásico de la producción plástica y visual del momento, acompañado de una absoluta carencia de políticas institucionales, fondos de apoyo y promoción, espacios permanentes de exhibición y experimentación, un mercado estable y regulado, y en general, estructuras definidas. Estas carencias eran compensadas con prácticas ancladas a una filosofía del “hazlo tú mismo”, con cierto grado de indiferencia y amplio desconocimiento de las dinámicas de mercado y con una tendencia a la informalidad y al autoexotismo que hacía de esa escena en formación un ecosistema rico en especies endémicas y, en consecuencia, muy atractivo para el turismo cultural internacional.

Procesos cruzados de estabilización del campo, de constitución de mercados, de institucionalización y redefinición del arte nacional, ahora en sintonía con las tendencias internacionales, fueron haciendo homogéneo un campo otrora definido por los exabruptos de su producción. La década pasada vio la consolidación del arte nacional a partir de una serie de índices formales o temáticos que hicieron escuela y se convirtieron en lugares comunes de lo que el arte en Colombia terminaría siendo. La radical diferencia de lo no nombrado o categorizado empezó a transformarse en una serie de cajones y estantes en los que similitudes, versiones e imitaciones coexistían en un número limitado de categorías: había dibujantes virtuosos, artistas de la violencia política, voceros de las víctimas, comentaristas del narcotráfico, pintores hiperrealistas, artistas “jóvenes” y poco más que eso. El acomodo de incontables prácticas y versiones de lo que el arte podía ser a un conjunto restringido de temas o formatos fácilmente comerciables —y siempre matizados a partir de un puñado pobre de referentes teóricos y discursos adaptados de narrativas introducidas al país por las primeras huestes de artistas/docentes con maestría y doctorado—, generó un aplanamiento de la noción de validez y pertinencia. Todo aquello que no estuviera salpimentado con una cita nunca corroborada de Hal Foster, Rosalind Krauss o Nicolas Bourriaud quedaba fuera de lugar o era relegado al espacio de lo excéntrico o lo naíf, de repente mal visto y poco productivo en términos monetarios.

consequence of cocaine trade in Colombia. This crowd turns a blind eye on these aspects (myself included), when the gregarious joy of a strategic visit arrives. This joy possesses us to an utmost point of desire; for a blow that will, even if momentarily, inflate our own little bubble.

The consolidation and surge of the contemporary artistic scene in Bogotá began in the last decade. Any attempt to think through this process will clearly show how the factors that led to the international emergence of what is known as ‘Colombian contemporary art’, have often been related to the idiosyncratic characteristics of the visual and plastic production of the day. The process has been marked by the absolute lack of: institutional policy; any funding for the support and promotion of artistic practices or permanent exhibition spaces for experimentation; a stable and regulated market; and further well-defined support structures. These lacks have been balanced through other practices, which have often shared a DIY philosophy. A certain degree of indifference can be added to this; along with a precarious knowledge of market dynamics, an inclination towards informal tactics, and a gist of self-exotification. These factors generated an ecosystem with thriving endemic species: an obviously attractive milieu for international cultural tourists.

An artistic field—previously defined by unexpected outbursts in its production—became increasingly homogeneous. The aforementioned processes encountered: a stabilization of the artistic field; the constitution of new market niches; an institutionalization and further redefinition of national artistic practices. All of these, synchronized with international tendencies. The last decade saw the consolidation of a national art through a series of formal or thematic indexes. These indexes became creeds, outlining the platitudes of current Colombian art. The radical difference between the unsaid and the uncategorized turned into an index of pigeonhole labels. Similitudes, versions, and imitations coexisted as a limited series of categories that can be circumscribed to: virtuoso draftsmen; artists dealing with political violence; spokespersons for the victims of war; commentators of the drug trade; hyperrealist painters; and so-called young artists. A restricted set of commercially successful themes defined the countless practices and possible versions of what art could be. These themes were always nuanced by a handful of pauperized theoretical referents—always adapted from imported narratives—brought to the country by the first hordes of artist-teachers with MFAs and PhDs. The result has been a wrecking of the notions of validity and pertinence. Anything that lacked in seasoning—sprinkled with uncorroborated citations of Hal Foster, Rosalind Krauss, or Nicolas Bourriaud—was immediately relegated to a secondary place. Demoted products would be labeled as eccentric or naïve; they would soon become monetarily unproductive and regarded as tawdry in excess.

La formación de un gusto internacional entre los distintos actores del campo del arte facilitó la creación de programas institucionales mejor definidos y de discursos en apariencia más sofisticados que iban siendo incorporados con rapidez a modo de eslogan por todos los implicados en la construcción social del *boom* y de su posterior burbuja. La popularización de los programas de formación artística profesional en las capitales del país, las residencias artísticas y el acceso generalizado a publicaciones especializadas, exposiciones de arte internacional, visitas curatoriales y premios diseñados para la promoción de artistas “jóvenes” completaron el andamiaje para el relanzamiento de Colombia como un *hotspot* en la escena internacional. Un *hotspot* que no tiene nada que envidiarle al Berlín actual, del que hoy es muy difícil diferenciar la producción artística colombiana “de exportación”.

El sueño colombiano se hizo realidad. Al menos para quien sepa venderse. Otra es la historia para quienes no.

El proceso de internacionalización de las escenas artísticas metropolitanas en Colombia puede entenderse como un fenómeno de clase. Se trata, en su mayoría, de un florecimiento limitado a círculos relativamente cerrados, apadrinados por curadores o galeristas y estructurados a partir de sus contactos y referencias. Más que un *boom*, es un club social encubierto tras el discurso de la globalización, un espacio reservado para los pocos que cuentan con vías privilegiadas de acceso y conexión. Del mismo modo en que operan los círculos de la política y el capitalismo financiero, el *boom* del arte colombiano socializa las pérdidas y mantiene en pocas manos las utilidades. Aunque se argumente que las ciudades colombianas tienen hoy muchas y muy distintas escenas artísticas, es claro que aquellas que sobresalen son las que han definido su acción desde un ejercicio de estilo, de un estilo de vida, digo, que comulga con los ideales de una nueva y pequeña burguesía *trash*, una aspiración de acceso a la punta de una pirámide social que no está ya conformada por una élite de gamonales, patriarcas y terratenientes, sino por la escalada de jóvenes emprendedores de buenas familias, suficientemente bien formados para diferenciarse de los aspirantes a presentadores y actores de telenovela, y suficientemente encantadores para lucir bien en las páginas de las revistas sociales. *Freelancers* articulados desde del lexicón generado por *E-Flux*, *Afterall* y publicaciones subsidiarias, la apuesta parece ser la repolitización cosmética de un campo definido hoy por el capitalismo cognitivo, el trabajo inmaterial precario, la escuela libre, las representaciones de lo político más que las políticas de la representación y, en general, la pretensión estratégica de ser, justo como lo estoy pretendiendo yo mismo en este ensayo, “un traidor a mi clase”.

The formation of an international taste among different actors in the artistic field brokered the creation of well defined and sophisticated institutional programs and discourses (only in appearance). These new modifications have been increasingly (and swiftly) incorporated as slogans, to be used by the compromised parties in the social construction of a *boom* and an upcoming bubble. The popularization of programs for professional artistic formation in the capitals of the country has launched Colombia as a hotspot of the international art scene —in addition to artistic residencies, more generalized access to specialized publications, curatorial visits, and awards designed to promote the rise of ‘young’ artists. Colombia: a hot-spot that nothing to envy contemporary Berlin, given the difficulty to differentiate ‘export quality’ Colombian artistic production.

The Colombian dream has come true. But only for those who know how to sell themselves.

The story is different from those who do not.

The process of internationalization of metropolitan art scenes in Colombia can be understood as a class phenomenon. In its majority, this flourishing is limited to relatively closed groups, which are structured by the contacts and references of a few curators and gallerists. Rather than a *boom*, I speak here of a social club that has been concealed by the discourse of globalization. It is a reserved space for the very few who have access to privileged admission rights and connections. The Colombian artistic *boom* operates in the same way as the circles of politics and finance capitalism operate: by socializing losses and keeping gains in the hands of a minority.

It may be argued that Colombian cities have many artistic scenes; it is clear that the most outstanding among these have defined their activity through stylistic exercises and lifestyles that share their ideals with those of a new ‘trash bourgeoisie’. An aspirational dream of access to the top of the social pyramid that is not formed by elites of patriarchs, landowners and ‘Gamonalismo’ overlords [***A semi-feudal system of land ownership in South America]. Rather, this aspirational climb is constituted by well educated upper-class entrepreneurs, who differentiate themselves from the rest of aspiring talking-heads and soap opera actors. Charming, stunning, and gorgeous youngsters who look great in the pages of lifestyle magazines. Freelancers, schooled in a lexicon derived from *e-flux*, *Afterall*, and other publications. Their aim: to cosmetically re-politicize a field, defined by cognitive capitalism, immaterial precarious work, ‘the free school’, and representations of the political (rather than a politics of representation). All of which are generally defined by the strategic pretension of being a class traitor (just as I am pretending to do so in this essay). [****Current president

Sin embargo, en la práctica, son muy pocos los reales traidores, así como son muy pocos los trabajadores precarios y los individuos formados en la escuela de la vida que han logrado proyectarse sin credenciales y por impulso propio como partículas de ese *boom*. Son pocos los que, desde el margen, han obtenido promoción, pocos los que han resultado beneficiados por el estallido multicolor de la parafernalia artística colombiana. Y es raro que aún siendo pocos, muy pocos los incluidos, esa inmensa mayoría de excluidos y precarizados no haya elevado una voz para expresar descontento, es raro que no veamos a nadie con un alfiler casualmente reventando burbujas por ahí.

Es claro que el *boom* no dura para siempre, y es claro que las burbujas, aún aquellas sopladas con baba y polvo, se revientan más temprano que tarde. Sin embargo, la pregunta que permanece en el aire, la que no se revienta fácilmente, la que se multiplica en nuevas burbujitas de interrogación y en pedacitos de chatarras trituradas es: ¿Qué quedará después del *boom*? Colombia no es el único, ni el último, ni el más grande, ni el definitivo entre todos los *booms* de todas las incontables escenas emergentes alrededor del mundo, y por eso es fundamental pensar en lo que ocurrirá cuando las hordas de turistas del arte dejen de venir; cuando las ferias empiecen a decaer; cuando las jóvenes promesas regresen aporreadas por otras más jóvenes, más arriesgadas y menos “cosmopolitas”, provenientes de lugares como Vietnam, Honduras y Tanzania; cuando las galerías empiecen a cerrar, cuando sean demasiados artistas para demasiado pocas oportunidades; cuando los recortes presupuestales lleguen; cuando los que cayeron parados se muden a Nueva York o a Londres. Hay que preguntarse cuál es el plan de contingencia, cuál será el manejo de víctimas, cómo se escribirá el informe de pérdidas y bajas, cómo se recuperará el capital y el capital simbólico refundido; hay que pensar en si va a pasar con esta burbuja lo que pasó con Interbolsa o con DMG. Hay que empezar a decidir cómo se volverá a reconstruir un tejido social averiado por la exclusión ejercida desde la exclusividad, cómo se mirará otra vez hacia abajo, ahí afuerita, donde todos los que no fueron partícipes del milagro han seguido haciendo, generando y cuestionando en silencio, concentrados en lo suyo sin el estorbo de luminotécnicos ni maquilladores, escribiendo para sí mismos una historia más real del arte en Colombia, hasta que vuelvan a llegar, ávidos de aventuras, los exploradores de afuera, aburridos de sus crisis de gente blanca y de sus piecitas *minimal chic*, todas parecidas, recolectadas como trofeos de guerra en países con nombres raros alrededor del mundo.

Juan Manuel Santos continuously boasts being a class traitor for attempting to sign a peace deal with FARC.]

In practice though, there are very few real traitors. Just as there are few precarious workers or self-styled individuals who have been educated in the school of life. Very few have made it all the way, to become particles of that *boom* (through their own means). Very few marginal subjects obtain promotion; very few have benefited from the multicolor explosion of paraphernalia offered by the Colombian artistic scene. And the mystery remains, considering how few lucky individuals benefit from it. How has such an immense majority of precarious workers not raised its voice in discontent? It is perplexing how we have not yet seen anyone grab a pin in order to start popping the bubbles.

What is clear is that no *boom* lasts forever. Bubbles pop sooner or later—even the ones blown with powder and saliva. But still, a latent question remains. A question that does not easily pop and multiplies through little bubbles of interrogation—through bits of shreds and scraps. Namely, what will remain after the *boom*? Colombia is not the only *boom*—nor the biggest or most authoritative—among the uncountable emergent scenes throughout the world. This is why it is important to think about what will happen when the hordes of art-world tourists stop coming; when the art fairs start to disintegrate; when the emergent young artists come back, tattered by even younger artists who come from riskier and less cosmopolitan places like Vietnam, Honduras or Tanzania; when galleries start to shut down; when we see a legion of marginalized artists, who can't profit from a reduced amount of opportunities; when the budget cuts hit; when the few who hit the ground running have moved to London or New York.

We have to ask ourselves about our upcoming contingency plans. How will we manage the victims; how will we write reports on casualties; how will we recover the lost capital (both symbolic and economic). We need to consider if this bubble will end up being like *Interbolsa* or DMG [Two famous Ponzi schemes]. We need to decide how we will re-construct a social fabric that has been torn by exclusionary exclusivity. We need to understand how we will look to the face of those who have been left in the bottom (from the outskirts). We need to learn how to look at those who failed to join the miracle: those who remained silent and still continue to produce and interrogate; those who mind their own business and have no need for light-technicians or facial make-up; those who continue to write a more real history of art in Colombia.

All of this, before the next arrival of new safari explorers from abroad, who will flood in when they are bored with their white-people crises; and will invariably leave with some petty minimal-chic art pieces. All of them collected like war trophies from edgy countries with strange names.

Notas para a construção de teorias refutáveis, pedagogias sem importância e escolas de garagem, ou: um bom nome para o amor¹

Mônica Hoff*

Mônica: o que faz um artista, Zoé?

Zoé: pinta, desenha e pensa.

[...]

Z: por que as escolas existem, mamãe?

M: ...

Como ensinamos o que não sabemos? Como inventamos o que queremos aprender? Como operamos com os símbolos do outro? Como construímos teorias refutáveis e pedagogias sem importância? Como construímos conhecimento irregular e ambulante? O que podemos considerar um conhecimento de garagem?²

* Nota del editor: La decisión de mantener este texto en su idioma original, corresponde a mantener un diálogo con la autora, su lectura en portugués es un ejercicio de desescolarización.

1 Definição de escola livre de arte feita pelo poeta brasileiro Chacal que, nos anos 70, através de atividades e artimanhas no Parque Lage criou a poesia marginal. In: Lagnado, Lisette. O que é uma escola livre? Rio de Janeiro: OCA LAGE, 2015, p. 21.

2 Esta coleção de perguntas serviu de ponto de partida para a oficina Antes que se vuelva pedagogía, ministrada por mim na Escuela de Garaje em agosto de 2015. No presente ensaio, volto a elas como uma maneira de criar uma ponte entre o vivido naquele contexto e as reflexões que vieram depois. Aproveito para alertar o leitor de que, assim como o tema que busca abordar, este texto não se apresenta de forma regular. Tal qual o exercício realizado no primeiro dia de Antes que se vuelva pedagogía, o que se dá a ver aqui é um diagrama de conceitos e histórias - sobre arte, educação, ciência e diferentes sentidos de escola - prontos para serem refutados. Ou uma rayuela na qual pode ser entrar desde qualquer ponto.

Notes for the Construction of Refutable Theories, Unimportant Pedagogies, and Garage Schools. Or: A Good Name for Love ¹

Mônica Hoff*

Mônica: What does an artist do, Zoé?

Zoé: she paints, she draws, and she thinks.

[...]

Z: Why do schools exist mommy?

M: ...

How to teach what we do not know? How can we invent what we want to learn? How do we operate with the symbols of others? How can we construct refutable theories and unimportant pedagogies? How do we construct an irregular and itinerant knowledge? What would we consider a garage knowledge to be? ²

1 Definition for the free art-school by Brazilian poet Chacal, who created Marginal Poetry movement during the 70s in Parque Lage; consisting on activities and cunning gestures. In: Lagnado, Lisette. *O Que é Uma Escola Livre?* Rio de Janeiro: OCA LAGE, 2015, p. 21.

2 This collection of questions was the departure point for the workshop that I delivered for the Garage School in Aug 2015: *Antes Que se Vuelva Pedagogía*. In this essay, I return to these questions in order to bridge our experiences in that context, and the reflections that came afterwards. This is an opportunity to alert the reader to the fact that this text is not presented in an even way; mirroring the unevenness of its topic. Just like the exercise on the first day for *Antes Que se Vuelva Pedagogía*. Here we have a diagram of art, concepts and histories of art, education, science, and modes of understanding the school; all of them, available for refutation. A Hopscotch that is ready to be accessed from any given point.

x

Quando perguntado sobre o que criava a realidade, o filósofo checo-brasileiro Vilém Flusser (1920–1991) não tardava em responder: a linguagem. Quando, então, era confrontado a dizer o que criava a linguagem, Flusser era ainda mais vertiginoso: a poesia. Para Flusser, quando temos um problema que aparenta ser, ou de fato é, insolúvel, inventamos poeticamente, fazemos ficção – literária, política, jurídica, religiosa, artística.

x

Em *After Method: Mess in Social Science Research* ³, o sociólogo John Law (1946–) sugere o caos, a balbúrdia, a confusão e a desordem como modos de conhecer, descrever e criar novas realidades. Ele acredita que os métodos não apenas descrevem as realidades sociais como também estão envolvidos em criá-las.

x

Em 1975, o filósofo da ciência Paul Feyerabend publicou aquele que se tornou um acinte ao pensamento científico moderno. Seu *Contra o Método* ⁴, uma teoria epistemológica construída como uma colagem de conversas, análises e processos dispostos anacronicamente, portanto abertos e aparentemente imprecisos, defendia o erro, a falha e o anarquismo na ciência. Feyerabend não via diferenças entre o saber produzido sobre os olhares instituintes da ciência e os saberes ordinários que corriam à parte deste universo, tampouco acreditava numa ordem evolutiva do saber científico. De acordo com o filósofo, a ciência só avança se viola suas próprias regras, do contrário não é ciência. Trata-se de uma empresa anárquica, logo, suas teorias são falíveis por natureza. Não apenas os objetos de pesquisa e temas devem ser variados, os métodos também. Se os métodos não são plurais, não há pensamento científico propriamente dito, ou seja, não há pensamento dialético, uma vez que a ciência, assim como a arte e a poesia, é uma alegoria de si mesma, uma poética. “Tudo vale”, diria Feyerabend.

3 Law, John. *After Method: Mess in a Social Science Research*. New York: Routledge, 2004.

4 Feyerabend, Paul. *Contra o método*. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1977.

x

When the Czech-Brasilian philosopher Vilém Flusser (1920–1991) was interrogated on what he believed was the basis for the creation of reality, his answer would always be unequivocal: *language*. When he was then confronted to say what created language, his answer would be even more vertiginous: poetry. According to Flusser, when facing a problem that seems to be (or is, in fact) unsolvable, we recur to fiction: literary, political, juridical, religious, or artistic.

x

In his book *After Method: Mess in Social Science Research*³, sociologist John Law (1946) proposes chaos, messiness, confusion, and disorder as modalities of knowledge for the description and creation of new realities. Law believes that methods not only serve us in the description of social realities; methods are also involved in generating them.

x

In 1975, the philosopher of science Paul Feyerabend published a book that raised polemics on the field of modern scientific thinking. *Against Method*⁴ fashions an epistemological theory, constructed as a collage of conversations, analyses, and processes; all of which were arranged anachronistically. These processes are thus open and imprecise (at least in appearance). The book operates as a defense of error, mistakes, and anarchy in science. Feyerabend saw no difference knowledge produced by the instituent gazes of science, from the ordinary knowledge that ran aside that specific universe. He also rejected an evolutionary ordering of scientific knowledge. According to the philosopher, science only moves forward when it breaks its own rules; without matching this principle, science could not qualify as science. This is an anarchic pursuit: fallibility is natural to all theories. But, variation applies not only objects of study: methods enjoy the same fate. Scientific knowledge proper would not be able to exist, if methodologies failed on their aspiration to plurality. Which means that: dialectic thinking would be impossible, given that science—along with art and poetry—is an allegory of itself (in a poetic sense) [*The author refers to poetics as poesis, following in its greek meaning as ‘create’/ ‘to-make’]. As Feyerabend would put it: ‘Everything goes’.

3 Law, J. *After Method: Mess in Social Science Research*. New York: Routledge, 2004.

4 Feyerabend, P. *Contra o Método*. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1977.

x

Para o poeta brasileiro Décio Pignatari, na ciência interessa o que não é ciência, na educação interessa o que não é educação e na arte, o que não é arte ⁵.

x

Em 1968, o artista brasileiro Hélio Oiticica, que se dizia um provocador de estados de invenção, professou que no futuro todos os artistas seriam propositores, empresários ou educadores ⁶ [ou agenciadores]. Um ano depois, no verão de 1969, Oiticica propôs a ideia de *crelazer* ⁷, uma espécie de ode ao prazer, um crer no lazer, um estado latente de preguiça, de nada fazer; um “não sei que” com o qual era preciso dar de cara para compreender; algo que, segundo o artista, os chatos jamais poderiam entender. [De acordo com o artista brasileiro Ricardo Basbaum, Oiticica era um criador de tecnologias de pensamento sensorial – tudo nele era espaço, tempo, corpo e afeto, não necessariamente nesta ordem].

x

Em suas teorias pedagógicas, o educador Paulo Freire defendia que a alfabetização, e portanto o processo de produção de conhecimento, se dá efetivamente quando nos toca afetivamente, despertando desta forma processos emancipados de relação com o mundo, uma vez que o que nos toca nos toca primeiro como indivíduos, de uma maneira singular e, muitas vezes, irregular.

x

De acordo com o teatrólogo brasileiro Augusto Boal, o educador faz muitas coisas, inclusive dá aula; o artista faz muitas coisas, inclusive arte. Para Boal, a pedagogia é transitiva, ou não é pedagogia.

x

Ao versar sobre a agência AGORA, espaço autônomo de arte criado na cidade do Rio de Janeiro nos anos 90, Ricardo Basbaum, um de seus idealizadores, o definiu como um programa em aberto com ênfase no aprendizado, uma espécie de pedagogia em público.

5 Poema Interessere, de Décio Pignatari. In: Pignatari, Décio. *Poesia Pois é Poesia*: 1950–2000. São Paulo: Ateliê Editorial, 2004.

6 Oiticica, Hélio. *Esquema Geral da Nova Objetividade*. Em: Oiticica, Hélio. *Aspiro ao grande Labirinto*. Rio de Janeiro: Rocco, 1986, pp. 84–98.

7 Oiticica, Hélio. *CRELAZER*, *Aspiro ao grande labirinto*. Rio de Janeiro: Rocco, 1986, p. 113.

x

For Brazilian poet Décio Pignatari, science is interested in non-science; thus, education is interested in non-education; and arts are interested in the negation of art ⁵.

x

In 1968, Brazilian artist Hélio Oiticica—self proclaimed provocateur of inventive states—professed that in the future all artists would be proposers, business(wo)men, educators, or agents ⁶. One year later in the summer of 1969, Oiticica proposed the idea of *crelazer* ⁷, a type of reliance/faith on leisure; a latent state of idleness and dilatoriness. A state of ‘in-betweenness’ that needs a reckoning, face to face. Something that, according to the artist, annoying people would never be able to understand. [According to the Brazilian artist Ricardo Basbaum, Oiticica was a creator/technologist of sensorial-thinking; everything for him was a blend of space, time, body, and affect—not necessarily in that order].

x

The theories of pedagogue Paulo Freire defend how alphabetization—as a process of knowledge production—effectively takes place through an affective engagement. This process raises emancipatory processes of relation with the world; something that first touches us as individuals, in singular—and often irregular—ways.

x

According to Brazilian ‘Theatrologist’ Augusto Boal, an educator can do many things, including teaching; an artist can also make lots of things, including making art. For Boal, any pedagogy that is not transitive, fails to be pedagogy.

x

Ricardo Basbaum reflects on the agency AGORA—an autonomous art space created in Rio de Janeiro during the 90s—defining it as an open program with an emphasis on learning; a sort of pedagogy in public.

5 ‘Poema Interessere’ Décio Pignatari. In: Pignatari, Décio. *Poesia Pois é Poesia*: 1950–2000. São Paulo: Ateliê Editorial, 2004.

6 Oiticica, H. ‘Esquema Geral da Nova Objetividade’. In: Oiticica, H. *Aspiro ao Grande Labirinto*. Rio de Janeiro: Rocco, 1986, pp. 84–98.

7 Oiticica, H. ‘CRELAZER’, *Aspiro ao Grande Labirinto*. Rio de Janeiro: Rocco, 1986, p. 113.

x

Em 1987, em suas notas para a elaboração de um projeto didático-cultural para a Escola de Artes Visuais – Parque Lage, escola livre de arte fundada em 1975 pelo artista Rubens Gerschman no Rio de Janeiro, o crítico e curador brasileiro e então diretor da escola Frederico Morais – parafraseando Jean Geslín, diretor da Escola de Belas Artes de Dunkerque, na França – declarou: estou convencido que se uma escola sabe se abrir para os problemas da cidade e se integrar ao mercado de arte e à circulação das ideias, ela pode constituir um lugar onde as mentalidades se movimentam ⁸. Morais defendia a ideia de que todas as áreas deveriam se entrosar – ensino e pesquisa deve[ria]m gerar exposições, exposições deve[ria]m propiciar cursos e seminários ⁹.

x

Michael Craig Martin: Parece-me que a coisa mais importante sobre uma escola de arte é a criação de um ambiente simpático no qual as pessoas se sintam confortáveis e livres para agir de acordo com seus próprios instintos. Você precisa fazer um lugar onde as pessoas se sintam à vontade em ser quem são e em trazer o que têm, com naturalidade. Eu acho que isto é verdade sobre as pessoas que ensinam: quanto mais os estudantes são colocados em situações em que sintam à vontade, mais bem sucedida a experiência pode ser. Você não pode fazê-la bem sucedida, mas você pode criar circunstâncias em que isto pode acontecer.

John Baldessari: Estou totalmente de acordo. Você tem que definir uma situação. Você não pode ensinar arte, esta é a minha premissa. Você sabe, quando CalArts começou — eu não sei como foi na Goldsmiths — nós apenas eliminamos a grade [atribuição de notas]. Nós tínhamos aprovação e reprovação. Você não pode usar notas como forma de punição — você sabe, por assistir as aulas ou fazer isto ou aquilo. Os estudantes estão lá por livre e espontânea vontade. Nós também não temos currículo. Em outras palavras, você via o menu e preparava seu próprio prato. Uma das coisas na qual eu trabalhei duro no CalArts foi tentar fornecer uma espécie de ambiente estético que ainda não existia em Los Angeles. [...] Mas, basicamente, você atua como um Cupido tentando produzir relacionamentos/redes entre artistas. Tratei de criar

8 Morais, Frederico. *Notas para a elaboração de um projeto didático - cultural para a Escola de Artes Visuais - Parque Lage*. Em : Lagnado, Lisette. *O que é uma escola livre?* Rio de Janeiro.

9 Ibidem.

x

In 1987 his notes on the creation of a didactic-cultural project for the Escola de Artes Visuais – Parque Lage, Rio de Janeiro (a free art school founded by the artist Rubens Gerschman in 1975) Federico Morais—the Brazilian art critic and curator who was directing the school during that time—claimed (paraphrasing Jean Geslin, then director of the Dunkirk Fine Arts School in France): ‘I am convinced that an art school will know how to open itself up to the problems of the city, how to integrate with the art market and with the circulation of ideas. An art school can constitute a space where mentalities are set in movement’⁸. Morais defended the idea that all areas should mesh together—teaching and research should generate exhibitions; and exhibitions should in turn propitiate courses and seminars⁹.

x

Michael Craig-Martin: *It seems to me the most important thing about an art school is that it's the creation of a sympathetic ambience in which people feel comfortable and free to act according to their own instincts. You have to make a place where people feel at ease to be who they are and bring what they have, naturally, in themselves to bear. I think that's true of the people teaching: the more students are put into a similar situation where they're at ease, the more successful the experience can be. You can't make it successful, but you can create circumstances where these things can happen.*

John Baldessari: *I totally agree. You have to set up a situation. You can't teach art, that's my premise. You know, when CalArts [California Institute of the Arts] started—I don't know how it was at Goldsmiths—we just eliminated grades. We had pass/fail. You can't use grades as a punishment—you know, to attend class or do this or do that. The students are there of their own free will. We also had no curriculum. In other words, you chose from a menu and made up your own dishes.*

One thing I worked very hard on at CalArts was to try to provide a sort of aesthetic ambience that wasn't already present in Los Angeles. [...] But basically, you're acting like Cupid, trying to make relationships between the artists. [...] It's certainly not just about us as teachers (Craig-Martin and Baldessari, 2009, pp. 42–43)¹⁰.

8 Morais, F. ‘Notas Para a Elaboração de um Projeto Didático-Cultural Para a Escola de Artes Visuais-Parque Lage’. In: Lagnado, L. *O Que é Uma Escola Livre?* Rio de Janeiro: OCA LAGE, 2015.

9 Ibidem.

10 Craig-Martin, M. & Baldessari, J. (2009) ‘Conversation: John Baldessari and Michael Craig-Martin’ in Steven Henry Madoff (ed.) *Art School: (Propositions for the 21st Century)*. Cambridge, Mass: MIT Press. pp. 41–52.

coisas/situações nas quais algo pudesse acontecer. [...] Isto certamente não nos diz respeito apenas como professores ¹⁰.

x

Em Potential School, o artista inglês Liam Gillick e seus alunos de graduação em Artes Visuais da Columbia University fizeram previsões sobre o futuro das escolas de arte a partir de uma análise de 24 termos, dentre eles: contexto histórico, relações de poder, infraestrutura, arquitetura, relações internacionais, localização, modos de acesso/seleção, direitos e obrigações, financiamento.

Eis aqui alguns de seus prognósticos: *Coisas estarão fora de sintonia. Haverá uma grande sauna. A borda será percebida de dentro e de fora simultaneamente. A ideia de fronteira borrada permanecerá. Haverá muito mais bicicletas. Algumas coisas surpreendentemente serão gratuitas. Haverá mais diferença. O problema do atelier continuará. Haverá grandes galpões. Continuará a ideia de que é preciso encontrar uma atividade para fazer. A ilusão permanecerá. A questão “Que tipo de espaço é esse onde estamos?” permanecerá. [...] Haverá um ataque ao pragmatismo. O foco na ideia de escolha do estudante permanecerá. Esse permanecerá sendo um projeto incompleto. Haverá muitos lugares para dormir. Haverá chuveiros por demanda. Haverá a possibilidade de ação coletiva. Haverá talvez cidadãos-artistas. Haverá uma gratuita ou progressiva escala de ensino (aumento da despesa proporcional à duração do atendimento). Haverá, definitivamente, mensagens de pessoas confiáveis. Haverá novas formas de engenharia social. Isto terá lugar perto de nascentes frescas. Haverá uma ideia de que há menos estrutura. Haverá uma alienação cada vez maior do trabalho/mão de obra. Haverá um aumento em termos de proximidade. Haverá novos sistemas de proteção. Algumas coisas serão mais móveis. Algumas pessoas serão mais migrantes. Alguns efeitos permanecerão locais. Persistirá o sentimento de que há um problema de vácuo. Ideias permanecerão desterritorializadas. Algumas estruturas irão se desintegrar. Haverá representações de poder menos claras nas hierarquias dos lugares. Não haverá possibilidade de uma arquitetura que expresse claramente as relações humanas. A ideia de que a arquitetura é carregada de conexões com o futuro chegará ao fim. Haverá grandes lixeiras. Haverá mais ceticismo sobre a arquitetura como uma disciplina independente. Ainda haverá prédios. Haverá um entendimento de que estamos experimentando um excesso*

10 Conversa entre John Baldessari e Michael Craig-Martin sobre a experiência como professor, respectivamente no CalArts, na Califórnia, e na Goldsmiths, em Londres. Baldessari, Jhon e Craig-Martin, Michael. Em Madoff, Steen Henry (org). p. 42-43. In MADOFF, Steven Henry (Org). Art School: propositions for the 21st century. MIT Press, 2009. p. 41-52

Along with his art students at the Graduate Studio Program, Columbia University, British artist Liam Gillick produced the report *Nobody Asked You to Do Nothing: A Potential School*. The text compiled predictions on the future of art schools, based on 24 terms for examination. Among these, the following: *historical context; power relationships; infrastructure; architecture; institutional relationships; mapping and location; what does it provide/produce/exclude; requirements and obligations; funding* (Gillick, 2009, p.2).

Here are some of their forecasts: *Things will be out of sync. There will be a large sauna. The edge will be perceived from the inside and outside simultaneously. The idea of boundary pushing will remain. There will be lots more bicycles. Some surprising things will be free. There will be more difference. There will still be a studio problem. There will be big sheds. There will still be a sense that one is forced to find an activity. Delusion will remain. The question will remain, what kind of space are we in? [...] There will be an attack on pragmatism. There will remain a focus upon the idea of students choice. This will remain an incomplete project. There will be many places to sleep. There will be showers on demand. There will be the possibility of collective action. There may well be citizen artists. There will be a free, or progressive tuition scale (increasing expense with duration of attendance). There will definitely be massages from trusted people. There will be new forms of social engineering. This will take place close to fresh springs. There will be a sense that there is less structure. There will be an increasing alienation of labor. There will be an increase in proximity. There will be new protective systems. Some things will be more mobile. Some people will be more migratory. Some effects will remain local. There will still be a feeling that there is a problem of vacuum. Ideas will remain de-territorialized. Some structures will be disintegrated. There will be fewer clear representations of power within the hierarchy of the place. There will be no possibility of an architecture that clearly expresses relationships. There will be an end to the idea that architecture is loaded with connections to the future. There will be bigger dumpsters. There will be an increasing skepticism about architecture as an independent discipline. There will still have to be a building. There will be a sense that we are experiencing an excess of history from the first day. Sometimes it will be necessary to create a parasitical structure in relation to the school. There will be enormous and amazing kitchens. In the manner of pre-schools there will be reading lofts and soft places to rest. There will be a Dacha nearby where one can eat and read and drink. Incomprehensible wealth will circle the school. There will be no equilibrium. Other power structures will be mimicked. There will be an increasing exposure of power and dynamics. Who is them will remain a reasonable question. Some people will wonder how the future be stopped, or hindered. There will be a reduction of appropriateness. There will be an increase in duration.*

de história desde o primeiro dia. Em alguns momentos será necessário criar uma estrutura parasita em relação à escola. Haverá enormes e incríveis cozinhas. À maneira das pré-escolas, haverá lugares de leitura e espaços macios para descansar. Haverá uma ducha próximo de onde se come, lê e bebe. Incompreensível riqueza circundará a escola. Não haverá equilíbrio. Outras estruturas de poder serão imitadas. Haverá um aumento da exposição de poder e dinâmicas. Quem é “eles” continuará sendo uma questão. Algumas pessoas vão saber como o futuro pode ser parado, ou interrompido. Haverá uma redução de adequações. Haverá um aumento de duração. Alguns irão explorar o potencial de todos os recursos possíveis. Programadores de computador serão avaliados todo o tempo. O status do aluno permanecerá obscuro. Haverá passe livre para todas as situações consideradas relevantes para a estrutura da escola. Haverá ainda mais discussão da ideia de universidade como conceito. [...] Concreto, madeira e água serão usados juntos na maior parte dos prédios e estruturas. Grandes terraços serão cobertos com plantas. A estrutura estará localizada perto do mar. Composição será usado como um método de produção. [...] Haverá um desejo frustrado por conhecimento consistente já no começo do ano. Haverá um encorajamento de energia não-direcionada. Tentativas serão feitas para criar muitas regras aparentemente arbitrárias. Haverá uma combinação de aberturas internas com reservas públicas. Qualidades amigáveis continuarão. Portas de visualização serão sugeridas, mas a ideia de que elas cortam as paredes dos ateliers será rejeitada. Haverá uma adorável piscina. Haverá uma parede de escalada abandonada. A água se tornará o lugar de reuniões mais popular. Gangsters lutadores seguirão fornecendo um modelo romântico de masculinidade; isso será suprimido. Restaurantes italianos não existirão mais. O atelier será o lugar do desejo, mas algumas pessoas lutarão contra isso. Algumas pessoas sonharão em criar uma nostalgia honesta. Haverá muitos espaços que produzem incompreensão. Jogar papel será desencorajado. A repetição será impossível. Alguns estarão sempre fazendo alguma coisa todos os dias. Haverá momentos indicados em que você estará consigo mesmo, e você saberá disso. Haverá momentos em que você estará sozinho dentro do prédio. Haverá o desenvolvimento da opção de trabalho manual – estudantes poderão limpar janelas, cavar valas e embalar gomas de mascar. Uma super estufa experimental será doada por um benfeitor anônimo. Animais correrão livres e causarão problemas de tempos em tempos. A produção artesanal de comida vai passar despercebida ao longo do tempo. Confrontos com desejos passados serão aceitos como coisas normais da vida. Novos relacionamentos com serviço produzirão um novo entendimento das obrigações. Haverá lugares para pular em volta e lutar. Estudos de quarta dimensão se tornarão uma fábula adorável do passado. Relacionamentos pessoais se multiplicarão. A claustrofobia não existirá. Lacunas entre superficialidade e repetição... Professores trabalhando há muito tempo com estudantes esquecerão de ensinar.

Some will explore the potential of every possible resource. There will be large scale 3-dimensional printers, and scanners. Full time computer programmers will be available at all times. Student status will remain unclear. There will be a free pass to every situation that is deemed relevant to the structure of the school. There will be even more examination of the idea of the university as a concept. [...] Concrete, wood and water will be combined in most of the buildings and structures. Large terraces will be covered in plants. The structure will be located near the ocean. Compositing will be used as a method of production. [...] There will be a frustrated desire for consistent knowledge from the beginning of the year. There will be an encouragement of non-directed energy. Attempts will be made to create lots of seemingly arbitrary rules. There will be internal openness combined with public reticence. Friendly qualities will endure. Viewing ports will be suggested but the idea that they are cut into studio walls will be rejected. There will be a well loved swimming pool. There will be an abandoned climbing wall. Water will become the most popular meeting place. Fighting gangsters will still provide a romantic model of masculinity, this will be suppressed. Italian restaurants will no longer exist. The studio will be a location of desire but some people will fight against this. Some people will dream of the creation of an honest nostalgia. There will be many spaces that produce incomprehension. Role playing will be discouraged. Repetition will be impossible. Someone will always doing something every day. There will be designated moments when you are there on your own, and you know it. Clear times when you alone are allowed in the building. There will develop the option of manual labor, students can clean the windows, dig drainage ditches and package chewing gum. A big experimental Greenhouse will be donated to the place by an anonymous benefactor. Animals will roam free and cause problems from time to time. Artisanal food production onsite will go unnoticed over time. Confrontation with past desires will be accepted as a normal part of life. New relationships with service will produce a new understanding of obligations. There will be places to jump around and wrestle. 4-dimensional studies will become a well-loved fable from the past. Personal relationships will multiply. Claustrophobia will not exist. Gaps in between shallowness and repetition will expand and fill the world with a whole new kind of artistic production. Teachers working alongside the students will forget to teach. Ghost towns will proliferate. Students choosing staff choosing students choosing staff will replace each other in perpetuity. Lectures in foreign languages with no translation will become the most popular event of the week. The institution will declare its politics and people will wait for the statements with eager anticipation (Gillick, 2009, pp. 249-251) ¹¹.

11 Gillick, L. (2009) 'Nobody Asked You to Do Nothing/ A Potential School' in Steven Henry Madoff (ed.) *Art School: (Propositions for the 21st Century)*. Cambridge, Mass: MIT Press. pp. 247-252.

Cidades fantasmas proliferarão. Estudantes escolhendo o corpo docente escolhendo estudantes escolhendo o corpo docente repetirão entre si perpetuamente. Palestras em línguas estrangeiras sem tradução se transformarão no evento mais popular da semana. A instituição declarará suas políticas, e as pessoas irão esperar com grande expectativa. [...] ¹¹

x

Em 1968, quando era aluno de Beuys na Academia de Belas Artes de Dusseldorf, Jorg Immendörf criou a Lidlakademie – uma escola dentro da escola, autodidata, e anarquista. Lidlakademie funcionava dentro da Academia, oferecendo aulas para crianças e visitantes, assim como para artistas; funcionava em qualquer espaço vago do campus universitário.

x

Sobre o sentido de escola, Beuys diria dois anos depois que “[...] a escola é universal apesar de tudo. Ou seja, na rua, quando falas dessas coisas na feira com as pessoas, a escola está nesse momento na feira. Isso significa que o processo escolar não tem apenas lugar na escola, mas que começa enquanto uma pessoa fala com outra pessoa” ¹². Sua vontade de criar uma escola livre não se pautava apenas pelo desejo de desburocratizar a produção de conhecimento mas, principalmente, porque desta forma “pesaria sobre todos a lei fundamental das possibilidades suficientes, por exemplo, para fundar escolas livres e privadas como um novo modelo” ¹³.

x

Em 1966, os artistas Fluxus George Brecht e Robert Filliou criaram durante oficina ministrada na Universidade de Leeds, na Inglaterra, a Non-école de Villefranche, que viria a ter sede em Villefranche-sur-mér, no litoral francês. Como uma loja-escola-ateliê, a não-escola de Filliou e Brecht tinha três premissas: (1) a troca despreocupada de informação e experiência; (2) sem estudantes, sem professores – liberdade perfeita; (3) às vezes, ouvir; às vezes falar.

x

11 Gillick, Liam. (2009) Nobody ask you to do nothing / Potential School, 2007. In MADOFF, Steven Henry (Org). Art School: propositions for the 21st century. MIT Press, p. 247-252.

12 Beuys, Jhon. & Bodenmann-Ritter, Clara. (2007) “Cada hombre, un artista “ conversaciones em Documenta 5.(1972) Em Claudia Mesch & Viola Maria Michely (eds.) *Joseph Beuys: the reader*. Madrid: Machado Libros, 2015. p.19-23

13 Ibidem.

x

Jörg Immendorf created the *LIDL-Akademie* while he was a Joseph Beuys' pupil in the Fine Art Academy of Düsseldorf: an autodidact and anarchist art school within a school. The *LIDL-Akademie* operated within Academia, offering classes for school kids, visitors, and artists; operating in empty spaces of the university campus.

x

Regarding the sense of the school, Beuys would claim, two years after: '[...] school is universal. This means, on the street—when you talk about these things with people at the grocer's, the school is at the grocer's at that moment. That means that the educational process not only takes place in schools, but begins when people talk to people about these things' ¹². (Beuys and Bodenmann-Ritter, 2007, p.195) Beuys' motivations for starting a free school were guided—not only by the desire to abolish the bureaucratic character of knowledge production, but—by the fact that 'The basic law offers enough possibilities to found free schools and private schools according to a new model, for example.' (Beuys and Bodenmann-Ritter, 2007, p.192) ¹³.

x

In 1966, Fluxus artists George Brecht and Robert Filliou created the *Non-École de Villefranche*, an art school that—was part the University of Leeds—and was based on Villefranche-sur-Mer, on the French litoral. Brecht and Filliou's storefront-school-studio and non-school operated under three premises: (1) an easygoing exchange of information and experience; (2) perfect liberty that included no teachers and no students; (3) a balance between listening and speaking.

x

'There is not one pioneer of Modernist art, [...] who has not been actively involved in the creation of art schools and teaching programmes' (De Duve, 1994, p. 21) 'From Malevich to Kandinsky and Klee, or from Itten and Moholy-Nagy to Albers and Hofmann [...]' (De Duve, 1994, p. 21)—each on his own way—got involved in the foundation of schools; in the creation of disciplines and courses; in the publication of ideas that would serve as postulates for an art education that looked forward to the next

12 Beuys, J. & Bodenmann-Ritter, C. (2007) 'Every Man an Artist: Talks at Documenta X by Joseph Beuys' in Claudia Mesch & Viola Maria Michely (eds.) *Joseph Beuys: the reader*. Cambri, Madrid. Machado Libros, 2015. p. 19–23.

13 Ibidem.

De acordo com o historiador e teórico belga Thierry de Duve (2012, p.45), não houve “um pioneiro da arte moderna [...], que não se envolveu ativamente na criação de escolas de arte e programas de ensino”. De Malevich a Kandinsky e Klee ou de Itten e Moholy-Nagy a Albers e Hofmann, todos, cada um ao seu modo, envolveram-se na fundação de escolas, na criação de disciplinas e cursos e/ou na publicação de ideias que serviram como postulados para a educação da arte até a virada do século seguinte ¹⁴. O mesmo pode ser dito dos artistas contemporâneos – de 1960 a 2016, aqui ou ali, formal ou informalmente, de um jeito ou de outro, raros são os artistas que nunca deram uma oficina, uma aula ou construíram uma escola.

x

École nationale supérieure des beaux-arts (1671) / Drawing School (1751) / Vienna University of Applied Arts (1867) / Académie Julien (1868) / The Flying University (1883) / Gustave Moreau's Paris studio (1892–98) / Ox-Bow (1910) / Ealing Art College (1913) / Merz Akademie (1918) / Vitebsk Art School (1918–1920s) / Bauhaus (1919–1933) / VKhUTEMas School of Architecture (1920) / Black Mountain College (1933–57) / Bard College (1934) / Hans Hoffmann School of Fine Arts (1934–58) / St John's College (1937) / Berlin Free University (1945) / Skowhegan School of Painting and Sculpture (1946) / Independent Group seminars at the ICA (1947–52) / John Cage at the New School for Social Research (1956–60) / Ray Johnson's New York Correspondence School (1960s) / Intermedia (1960s) / Eksperiment Kunst Skolen (1961) / Escuela Nacional de Arte (Havana, 1961) / Atelier Livre de Porto Alegre (1961–) / Bauhaus Situationniste (1963) / The Free University of New York – FUNY (1965) / John Latham and the Artist Placement Group (1966) / Non-école de Villefranche (Robert Filliou e George Brecht, 1966) / The Munich Academy for Television and Film (1967) / Nova Scotia College of Arts and Design (1882, renamed 1967) / The Free University of Berkeley (1968) / Escola Brasil (José Resende, Carlos Fajardo, Luis Paulo Bravelli e Frederico Nasser, 1968) / The Antiuniversity of London (1968–71) / Whitney ISP Program (1968) / Jörg Immendorff, Chris Reinecke and the LIDL-Akademie (1968–69) at the Kunstakademie Düsseldorf / New Marlborough Centre for Arts (George Maciunas, 1968–69) / Image Bank (1969) / Free International University of Creativity and Interdisciplinary Research – FIU (Joseph Beuys, 1974) / Jack Kerouac School of Disembodied Poetics (1974 by Allen Ginsberg and Anne Waldman) / Escola de Artes Visuais do Parque Lage (Rubens Gerchman, 1975–) / General Idea (1977) / ASTER (Regina Silveira,

14 De Duve, T. When form has become attitude—and beyond. *The Artist and the Academy: Issues in fine art education and the wider cultural context*, Southampton: John Hansard Gallery. 1994. pp. 19–31.

Century¹⁴. The same could be said about contemporary artists in the span of 1960–2016. Wherever they came from (this or that place); formally or informally; in one mode or another: very few artists lived-through without ever giving a lesson, or without attempting to construct a school.

x

École nationale supérieure des beaux-arts (1671) / Drawing School (1751) / Vienna University of Applied Arts (1867) / Académie Julien (1868) / The Flying University (1883) / Gustave Moreau's Paris studio (1892–98) / Ox-Bow (1910) / Ealing Art College (1913) / Merz Akademie (1918) / Vitebsk Art School (1918–1920s) / Bauhaus (1919–1933) / VKhuTeMas School of Architecture (1920) / Black Mountain College (1933–57) / Bard College (1934) / Hans Hoffmann School of Fine Arts (1934–58) / St John's College (1937) / Berlin Free University (1945) / Skowhegan School of Painting and Sculpture (1946) / Independent Group seminars at the ICA (1947–52) / John Cage at the New School for Social Research (1956–60) / Ray Johnson's New York Correspondence School (1960s) / Intermedia (1960s) / Eksperiment Kunst Skolen (1961) / Escuela Nacional de Arte (Havana, 1961) / Atelier Livre de Porto Alegre (1961–) / Bauhaus Situationniste (1963) / The Free University of New York – FUNY (1965) / John Latham and the Artist Placement Group (1966) / Non-école de Villefranche (Robert Filliou e George Brecht, 1966) / The Munich Academy for Television and Film (1967) / Nova Scotia College of Arts and Design (1882, renamed 1967) / The Free University of Berkeley (1968) / Escola Brasil (José Resende, Carlos Fajardo, Luis Paulo Bravelli e Frederico Nasser, 1968) / The Antiuniversity of London (1968–71) / Whitney ISP Program (1968) / Jörg Immendorff, Chris Reinecke and the LIDL-Akademie (1968–69) at the Kunstakademie Düsseldorf / New Marlborough Centre for Arts (George Maciunas, 1968–69) / Image Bank (1969) / Free International University of Creativity and Interdisciplinary Research – FIU (Joseph Beuys, 1974) / Jack Kerouac School of Disembodied Poetics (1974 by Allen Ginsberg and Anne Waldman) / Escola de Artes Visuais do Parque Lage (Rubens Gerchman, 1975–) / General Idea (1977) / ASTER (Regina Silveira, Julio Plaza, Walter Zanini, Donato Ferrari, 1978–81) / Ultimate Akademie (Al Hansen e Lisa Cieslik, 1988) / Institut des Hautes Études en Arts Plastiques (Daniel Buren e Pontus Hultén, 1988–1995) / The Vera List Center for Art and Politics at the New School (1992) / DasArts (1994) / Mode2Research—NPO Austria (Eva Maria Kosa, 1997) / Center for Urban Pedagogy (1997) / The Workers

14 De Duve, T. When form has become attitude—and beyond. *The Artist and the Academy: Issues in fine art education and the wider cultural context*, Southampton: John Hansard Gallery. 1994. pp. 19–31.

Julio Plaza, Walter Zanini, Donato Ferrari, 1978–81) / Ultimate Akademie (Al Hansen e Lisa Cieslik, 1988) / Institut des Hautes Études en Arts Plastiques (Daniel Buren e Pontus Hultén, 1988–1995) / The Vera List Center for Art and Politics at the New School (1992) / DasArts (1994) / Mode2Research—NPO Austria (Eva Maria Kosa, 1997) / Center for Urban Pedagogy (1997) / The Workers and Punks University (1998) / Institute of Applied Autonomy (1998) / Mildred's Lane Project (Mark Dion, 1998) / Cittadellarte – University of Ideas (Umberto Eco, 1998) / École Temporaire (Dominique Gonzalez-Foerster, Philippe Parreno e Pierre Huyghe, 1998–1999) / Proto Academy (Charles Esche, 1998–2002) / The Independent Art School (1999) / School for the History and Theory of Images (Branimir Stojanovic, 1999) / The Real Presence (Biljana Tomic, desde 2000) / Centre for Advanced Study (founded 2000) / L'université Tangente (2001) / Copenhagen Free University (Henriette Heise e Jakob Jakobsen, 2001–07) / Masters in Print and Multimedia, University of Bologna (Umberto Eco, 2001) / ArtSchool Palestine (2001) / Campus 2002 (Marius Babias e Florian Waldvogel) / Gasthof 2002 at Stadelsschule, Frankfurt / School of Missing Studies (2002–) / Future Academy (Clementine Deliss, 2002) / University of Openness (2002) / Cátedra Arte de Conducta (Tania Bruguera, Havana, 2002–09) / Escuela Panamericana del Desasosiego (Pablo Helguera, 2003–06) / Manoa Free University (2003–2008) / Informal University in Foundation (2003) / The Paraeducation Department (Sarah Pierce e Annie Fletcher, 2004) / Cork Caucus (2004–05) / Momentary Academy (Ted Purves, 2005) / Mountain School of Art (Piero Golia e Erik Wesley, 2005) / ArtSchool Palestine (2005) / Escuela Móvil de Saberes y Practica Social (2005) / Manifesta 6 School (2006) / Escuela de Arte Belleza y Felicidad de Villa Fiorito (2006) / Brown Mountain College (2006) / Unitednationsplaza (2007) / Potential School (Liam Gillick, 2007) / Islington Mill Art School (2007) / The Public School (2007) / The Independent Art School (2009) / Night School (2009) / Parallel School (2009) / Picketpocket Almanack (Joseph del Pesco, Franck Leibovici, Sébastien Pluot, Vivian Rehberg, Eric Périer e Mathieu Kleyebe Abonnenc, 2009) / Department 21 (2009) / Institut für Raumexperimente (Olafur Eliasson, 2009) / MASS Alexandria (2010) / Trade School (2010) / Campus (Libia Castro & Ólafur Ólafsson, Renata Lucas, Peter Piller e Adrià Julià, 2011) / DIY Art School (2012) / The Silent University (2012) / School for Wordly Companions (2012) / Wide Open School (2012) / Capacete Summer School (Helmut Batista, 2012–13) / Turps Art School (Marcus Harvey e Peter Ashton, 2012) / Inhotim Escola (2013) / Escola Caseira de Invenções (9a Bienal do Mercosul I Porto Alegre, 2013) / Escola Entrópica (Paulo Miyada, Instituto Tomie Ohtake, 2014) / Free University of Los Angeles / La Universidad Nómada / Facoltà di Fuga / Göteborgs Autonoma Skola / Workers Punk Art School (Hito Steyerl,

and Punks University (1998) / Institute of Applied Autonomy (1998) / Milledred's Lane Project (Mark Dion, 1998) / Cittadellarte - University of Ideas (Umberto Eco, 1998) / École Temporaire (Dominique Gonzalez-Foerster, Philippe Parreno e Pierre Huyghe, 1998-1999) / Proto Academy (Charles Esche, 1998-2002) / The Independent Art School (1999) / School for the History and Theory of Images (Branimir Stojanovic, 1999) / The Real Presence (Biljana Tomic, desde 2000) / Centre for Advanced Study (founded 2000) / L'université Tangente (2001) / Copenhagen Free University (Henriette Heise e Jakob Jakobsen, 2001-07) / Masters in Print and Multimedia, University of Bologna (Umberto Eco, 2001) / ArtSchool Palestine (2001) / Campus 2002 (Marius Babias e Florian Waldvogel) / Gasthof 2002 at Staedelschule, Frankfurt / School of Missing Studies (2002-) / Future Academy (Clementine Deliss, 2002) / University of Openness (2002) / Cátedra Arte de Conducta (Tania Bruguera, Havana, 2002-09) / Escuela Panamericana del Desasosiego (Pablo Helguera, 2003-06) / Manoa Free University (2003-2008) / Informal University in Foundation (2003) / The Paraeducation Department (Sarah Pierce e Annie Fletcher, 2004) / Cork Caucus (2004-05) / Momentary Academy (Ted Purves, 2005) / Mountain School of Art (Piero Golia e Erik Wesley, 2005) / ArtSchool Palestine (2005) / Escuela Móvil de Saberes y Practica Social (2005) / Manifesta 6 School (2006) / Escuela de Arte Belleza y Felicidad de Villa Fiorito (2006) / Brown Mountain College (2006) / Unitednationsplaza (2007) / Potential School (Liam Gillick, 2007) / Islington Mill Art School (2007) / The Public School (2007) / The Independent Art School (2009) / Night School (2009) / Parallel School (2009) / Picketpocket Almanack (Joseph del Pesco, Franck Leibovici, Sébastien Pluot, Vivian Rehberg, Eric Périer e Mathieu Kleyeabe Abonnenc, 2009) / Department 21 (2009) / Institut für Raumexperimente (Olafur Eliasson, 2009) / MASS Alexandria (2010) / Trade School (2010) / Campus (Libia Castro & Ólafur Ólafsson, Renata Lucas, Peter Piller e Adrià Julià, 2011) / DIY Art School (2012) / The Silent University (2012) / School for Wordly Companions (2012) / Wide Open School (2012) / Capacete Summer School (Helmut Batista, 2012-13) / Turps Art School (Marcus Harvey e Peter Ashton, 2012) / Inhotim Escola (2013) / Escola Caseira de Invenções (9a Bienal do Mercosul I Porto Alegre, 2013) / Escola Entrópica (Paulo Miyada, Instituto Tomie Ohtake, 2014) / Free University of Los Angeles / La Universidad Nómada / Facoltà di Fuga / Göteborgs Autonomia Skola / Workers Punk Art School (Hito Steyerl, 2008-09) / Community Art School / The Invisible Academy / Academy sans Toit / Center for Land Use Interpretation (Damon Rich) / Machine Project / The Anhoek School / Université Pirate / Mobile Academy / Centre for Possible Studies (Janna Graham e Sally Talant) / La Ivan Illich (Beta-Local, San Juan, Puerto Rico) / Open School East (2013) / Escola do Olhar (MAR, Rio de Janeiro, 2013) / Bank of Ideas, Tent

2008-09) / Community Art School / The Invisible Academy / Academy sans Toit / Center for Land Use Interpretation (Damon Rich) / Machine Project / The Anhoek School / Université Pirate / Mobile Academy / Centre for Possible Studies (Janna Graham e Sally Talant) / La Ivan Illich (Beta-Local, San Juan, Puerto Rico) / Open School East (2013) / Escola do Olhar (MAR, Rio de Janeiro, 2013) / Bank of Ideas, Tent City University e The School of Ideas (Occupy London); Free University Berlin / Özgür Üniversite / Radical Education Collective / The Autonomy Project Summer School / Really Free School / United Migrant Workers Education Project / Faculty of Invisibility / Freie Hochschule Stuttgart / Open School / Free University of Liverpool / New York Arts Practicum / Center for Artistic Activism / School of the Damned / Fairfield International Art School (Ryan Gander, 2015) / Escuela de Garaje (Laagencia, Bogotá, 2015) / Amen Foundation (Abdulnasser Ghareem, 2015) / Surf school-etc (Mônica Hoff, 2015) / The School of Kyiv (3rd Kyiv Biennial, 2015) / The Antiuniversity Research Project (Jakob Jakobsen, London, 2015) / Alter Academia (Teorética, 2016).

x

Auto-institucionalização deliberada e tática¹⁵

De acordo com o crítico dinamarquês Simon Sheikh, as “novas” instituições contemporâneas, tais como universidades livres, escolas e academias autônomas, sobretudo criadas a partir dos anos 90, espelham e, ao mesmo tempo, invertem as estruturas educacionais tradicionais e oficiais. Para Sheikh, nestas instituições [...] os discursos são estabelecidos e colocados em circulação não através de uma negação de sua condição pública, mas através de uma auto-institucionalização deliberada e tática. Máquinas sociais para produção de conhecimento tornam-se máquinas subjetivas – produzidas a partir da identidade ao invés de produtoras da identidade.

x

Um dos elementos importantes neste processo de não produção de identidades é que as escolas de arte criadas neste contexto não estão mais preocupadas em serem escolas de arte, senão lugares de pedagogia em público, como defende Ricardo Basbaum, onde as pautas não são identitárias, mas irregulares, construídas em tempo real. Nesta auto-institucionalização deliberada e tática, o oxímoro é perfeito: artistas estão produzindo escolas como (se fossem) projetos de arte, mas escolas

15 Sheikh, Simon. «Representação, contestação e poder: o artista como intelectual público». *Sobre artistas como intelectuais públicos: respostas a Simon Sheikh*. São Paulo: Casa Tomada, 2012, p. 8.

City University e The School of Ideas (Occupy London); Free University Berlin / Özgür Üniversite / Radical Education Collective / The Autonomy Project Summer School / Really Free School / United Migrant Workers Education Project / Faculty of Invisibility / Freie Hochschule Stuttgart / Open School / Free University of Liverpool / New York Arts Practicum / Center for Artistic Activism / School of the Damned / Fairfield International Art School (Ryan Gander, 2015) / Escuela de Garaje (Laagencia, Bogotá, 2015) / Amen Foundation (Abdulnasser Ghareem, 2015) / Surf school-etc (Mônica Hoff, 2015) / The School of Kyiv (3rd Kyiv Biennial, 2015) / The Antiuniversity Research Project (Jakob Jakobsen, London, 2015) / Alter Academia (Teorética, 2016).

x

Tactic and Deliberate Self-Institutionalization ¹⁵

According to Danish critic Simon Sheikh, 'new' contemporary institutions—such as free universities, autonomous schools and academies—mirror and invert official and traditional educational structures; especially so, after the 90s. For Sheikh, in these institutions' 'discourses are established and circulated not through a negation of publicness, but through a deliberate and tactical self-institutionalization. Societal machines for knowledge production become subjective ones—produced through identity rather than producing identity' (Sheikh, 2004).

x

One crucial element for this process (where the non-production of identities is at stake) is the fact that art schools emerging from these contexts, are often more interested in becoming spaces for public pedagogies, rather than art schools proper. Ricardo Basbaum would say: where rules are not identitarian, irregular, and are constructed on-the-go. A perfect oxymoron, within this deliberate and tactical self-institutionalization: artists who produce art-schools as (if they were) art-projects; but, as art-schools that cannot be considered art in and for themselves. Analogously, there is an interesting

15 Sheikh, S. (2004) The Artist as Public Intellectual. *EIPCP multilingual webjournal*. (Artists as Producers). [online]. Available from: http://republicart.net/disc/aap/sheikh02_en.htm (Accessed 17 July 2016).

que não são de arte. Há nisso, ao mesmo tempo, uma dose interessante de desobediência civil – com relação à arte – e um alto grau de imaginação institucional¹⁶ – no que diz respeito à educação –, e vice-versa.

×

Desobediência civil > imaginação institucional > escolas de garagem
Imaginação institucional > escolas de garagem > desobediência civil
Escolas de garagem > desobediência civil > imaginação institucional

×

Em 2015, mais de 100 escolas públicas de São Paulo foram ocupadas por seus estudantes contra as medidas de reorganização impostas – sem consulta – pelo governo do estado a milhares de secundaristas, educadores e suas famílias. Dentre as medidas, uma delas era o fechamento de dezenas de escolas. Em 2016, por razões similares, e também em apoio às reivindicações feitas por educadores brasileiro diante das péssimas condições de trabalho enfrentadas, pelo menos, mais 200 escolas, em todo o Brasil, passaram a compor esta lista. De uma forma não programada, numa espécie de conhecimento enviesado, irregular, “de garagem”, secundaristas¹⁷ de todo o país estão produzindo, simultaneamente, uma dose absurda de desobediência civil e imaginação institucional ao reprogramar suas escolas física, política, social e conceitualmente.

×

Eu adoraria pensar que o que eles estão fazendo são (as nossas novas) escolas de arte, ou escolas de garagem.

16 Termo apresentado pela educadora Lilian L' Abbate Kelian em sua palestra Tensões da liberdade nas práticas educativas no Seminário Políticas da Mediação – Playgrounds, organizado por Luiza Proença e Thais Olmos no MASP, em abril de 2016. Kelian defende a necessidade de mais imaginação institucional no que diz respeito a pensar a educação nos dias de hoje. A educadora ressalta a importância de entender o processo de imaginação institucional como algo inerente a todos, não apenas a gestores (d)e instituições. De acordo com a educadora, a imaginação institucional é uma atribuição de toda a sociedade.

17 Pelbart, Peter Pal. “Tudo o que muda com os secundaristas” Disponível em <<http://outraspalavras.net/brasil/pelbart-tudo-o-que-muda-com-os-secundaristas/>>

measure of civil disobedience (in relation to art); and a high degree of institutional imagination ¹⁶ (in relation to education). And vice-versa.

x

Civil disobedience > institutional imagination > garage schools
Institutional imagination > garage schools > civil disobedience
Garage schools > civil disobedience > institutional imagination

x

In 2015, more than 100 public schools in São Paulo were occupied by students who protested against the reforms imposed—without consultation—by the State government over millions of sophomores, educators, and their families. One of the measures involved the permanent closure of dozens of schools. Due to similar reasons in 2016, at least 200 schools from all over Brazil became part of this list; as a gesture of support to the vindications made by Brazilian educators who were facing dire working conditions. In an unforeseeable way, an irregular, skewed, and garage-like kind of knowledge had emerged ¹⁷. By physically, politically, socially, and conceptually reprogramming their schools, Brazilian sophomores across the country concurrently amassed a vast bulk of civil disobedience and institutional imagination.

x

I would like to think that these students are actually involved in the creation of (our new) art-schools—or garage schools for that matter.

16 Term introduced by educator L'Abbate Kelian, in the context of the masterclass *Tensões da Liberdade nas Práticas Educativas no Seminário Políticas da Mediação—Playgrounds*, organized by Luiza Proença and Thais Olmos, MASP, Apr 2016. Kelian defends a necessary intensification of our institutional imagination for discussions on contemporary education. Kelian underlines the importance of understanding processes of institutional imagination as processes that are inherently shared by everyone; exceeding the property of institutions and their managers. According to the educator, institutional imagination is an attribute of all societies.

17 Pelbart, P. P. (2016) Pelbart: *Tudo O Que Muda Com Os Secundaristas* [online]. Available from: <http://outraspalavras.net/brasil/pelbart-tudo-o-que-muda-com-os-secundaristas/> (Accessed 18 July 2016).

Manifiesto Edunoise

Edunoise > Patricia Raijenstein, Selu Herraiz y Jorge Barco

1. Hacer es pensar (Richard Sennett).
2. El error se ensalza como práctica estética y ética.
3. Perder el tiempo es una ley moral.
4. Los ruidos guturales, digitales y analógicos nos harán libres.
5. Proclamamos la belleza de lo hecho a mano, del juego y del trasteo.
6. Transformamos la basura, lo roto y lo rompible en juguetes indomesticables.
7. Lo individual y la comunidad se organizan y reorganizan de manera orgánica, sana y natural.
8. El amor, el respeto y la curiosidad son la base de nuestra comunidad.
9. La diferencia entre magia y tecnología es solo una variable histórica (Walter Benjamin).
10. El cuerpo no es un límite físico.
11. El proceso como único valor .
12. No traten de crear y analizar al mismo tiempo. Son dos procesos completamente diferentes. (Jhon Cage).

Edunoise Manifesto

Edunoise > Patricia Raijenstein, Selu Herraiz and Jorge Barco

1. Making is thinking (Richard Sennett).
2. Error shall be praised as an aesthetic and ethical practice.
3. Wasting time shall be a moral law.
4. Guttural, digital, and analogue noises will make us free.
5. We proclaim the beauty of play, of rummaging, and of hand-made things.
6. We turn rubbish—broken and breakable things—into toys that cannot be domesticated.
7. The individual and the community are organized and reorganized in an organic, healthy, and natural way.
8. Love, respect, and curiosity form the basis of our community.
9. The difference between technology and magic [is] visible [only] as a thoroughly historical variable (Benjamin, 1999, p.512).
10. The body is not a physical limit.
11. Process is the only valuable thing.
12. Do not attempt to simultaneously create and analyze. They are two completely different processes. (John Cage).

¿Tiene sentido un manifiesto en el siglo XXI?

El Manifiesto, como texto fundacional donde se publican doctrinas, no nos interesa. Más bien es una reapropiación irónica de una acción de la vanguardia que nos parece lo suficientemente divertida y motivadora como para transformarla. Acción prepotente que nos inspira en cuanto acto de libre expresión, de diversión, de transgresión; en cuanto deseo de cambiar el paradigma. Vivimos este proceso como juego textual y poético, ensayo y experimento. Supone un punto de partida de nuestros intereses, estímulos y referencias para poder compartirlos.

Este manifiesto fue creado en un proceso de escritura simultánea, por personas localizadas a kilómetros de distancia, en diferentes lugares del mundo, pero unidos en un espacio virtual común. La acción surge de lo imposible, del azar, de la conexión.

La repetición de puntos se debió a la simultaneidad de escritura durante el proceso; en lugar de ordenarlos y tomarlos como error, quisimos dejarlos para evidenciar el proceso y esquivar la pretensión de perfección que, en ningún caso, es nuestra meta. El orden no es jerárquico, sino enunciativo. Nos apropiamos de las citas de nuestros referentes culturales, que evidencian el relato como un intertexto, un remix, y a nosotras como personas compuestas por otras voces.

Edunoise es un ámbito de investigación y experimentación para el diseño de artefactos educativos basados en la escucha activa y la producción de ruido. **Diseñamos e implementamos experiencias y laboratorios para que el aprendizaje suceda, para jugar mientras se piensa.** Talleres en los cuales utilizar la creatividad y el ruido para liberar la mente, para relajar el ritmo urbano y perder el tiempo de manera sana. Acciones para liberar la imaginación.

Los nodos de esta red de aprendizaje son:

- ✕ La **educación**. Entendida como proceso participativo; acción y reflexión; un espacio-tiempo en el que la presencia activa de cada miembro y su experiencia vital es fundamental para el desarrollo de un conocimiento conjunto; un cuerpo mutante que se transforma según los intereses y aportes del grupo que participa.
- ✕ El **ruido (noise)**. Físicamente como la interferencia, la variación, el fallo. Y, metafóricamente, como la alteración de los sentidos, el valor de lo no controlado, la irrupción del pensamiento divergente, la activación de lo creativo y del acto mágico, el cortocircuito de la razón y la apertura a la imaginación, al azar y la sorpresa.

...Edunoise quiere ser una señal de ruido en la melodía del conocimiento

Does a Manifesto Make any Sense in the 21th Century?

The manifesto—as a foundational text where doctrines are published—does not interest us. Instead, we ironically re-appropriate an avant-garde practice. Something that seems sufficiently fun and motivating enough to be transformed. An arrogant action that inspires us as an act of freedom, of enjoyment, and of transgression: a desire to effect a paradigm shift. We live this process as a textual and poetic game; as a rehearsal and an experiment. Our actions presuppose a starting point for our interests, our stimuli, and our references.

This manifesto was created through a simultaneous process of writing, by people who live miles away but are united by a common virtual space. Action is born out of the impossible, out of chance, and connectivity.

The repetition of certain points in this manifesto is a consequence of the simultaneous process of writing. Instead of taking these repetitions as errors, we have decided to leave them intact, in order to evidence process and bypass pretensions of perfection. In any case, perfection has never been our goal. The ordering we propose is not hierarchical but pertains enunciation. We appropriate citations from our cultural references. This is an approach that evidences: narrative as an 'intertext' and a 'remix'; how we all consist of several indiscernible voices.

Edunoise is a hub for research and experimentation, focused on the design of educational artifacts—based on active listening and the production of noise. **We design and implement experiences and laboratories where learning can happen. Places to play while we think.** Our workshops use creativity and noise to liberate the mind, relax urban rhythms, and waste time in a healthy way. Actions to liberate imagination.

The Nodes for this Learning Network are:

- × **Education** Understood as: participative process; action and reflection; a space-time where the active presence and vital experience of each member is essential for the development of group knowledge; a mutant corpus that is transformed by the interests and contributions of its participants.
- × **Noise** Physically extant as: interference, variation, and breakdown. Metaphorically extant as: an alteration of the senses; the value of that which cannot be controlled; the irruption of divergent thinking; the activation of magic and the creative act; the short-circuiting of reason; an opening towards chance, surprise, and the imagination.
...EduNoise wishes to become a noisy signal within the melody of knowledge

- × La **escucha activa**. Una forma creativa y participativa de escuchar el mundo para conocerlo mejor y de escucharse a uno mismo para conocerse mejor.
En un mundo hipervisual, quizás sea el momento de escucharnos más
- × El **pensamiento mágico, el acto poético y el juego** para desarrollar sistemas de pensamiento alternativos al estrictamente racional y generar simbologías que nos permiten imaginar posibles futuros, diversos modos de ser o diferentes maneras de relacionarnos y expresarnos. Distanciado de la religión o el fanatismo espiritual, se acerca a la poesía, al pensamiento artístico, donde la analogía y la metáfora sirven para explicar cosas que suceden, que se sienten, pero que el lenguaje racional ha invisibilizado.
- × El **cacharreo** (*do it yourself*, **“hazlo tu mismo”**) como forma de empoderarse en el uso de la baja tecnología (*low tech*), destripando lo que no se destripa, jugando, experimentando, fallando... Tocar donde dice “no tocar”, soldar y des-soldar, montar, probar, desmontar ... hasta construir nuestros propios objetos sonoros.
La desmitificación de la tecnología.

- × **Active Listening** A creative and participative way to better know and listen to the world; thus, an equally creative and participative way to better know and listen to oneself.
In a hypervisual world, it may be the right time to better listen to ourselves.
- × **Magical Thinking, the Poetic Act and Play.** Modes to develop systems of thinking that extend beyond the strictly rational. Generating symbologies that allow us to imagine possible futures, diverse modes of being, or different modes to relate and express ourselves. Taking distance from religion or spiritual fanaticism, these modalities come close to poetry and artistic thinking. Analogy and metaphor help us explain things as they happen and as they are felt—things that rational language has made invisible.
- × **DIY**, as an empowering use of low-tech: disemboweling that which should not be disembowelled; playing, experimenting and failing... touching where we are told not to touch; soldering and de-soldering, assembling, trying-out, dismounting... paths that lead to the construction of our own sonorous objects.
Demystification of technology.

¿Qué tipo de conocimientos se dan en una conversación Entrelasartes?

María Elena Ronderos

La tarde del 6 de julio de 2015 participé con una intervención performativa en el Salón Regional Zona Centro/Escuela de Garaje, en una jornada del eje estructural *educación*. Me entusiasmó el proyecto novedoso de este salón/escuela, que plantea una mediación educativa dialógica y crítica. La construcción colectiva de conocimientos que propone, convida a los participantes a experimentar, discernir, disentir, decidir para hacer del salón un artefacto interactivo, en el que se subvierten los roles tradicionales de museo-público, educador-educando.

Subyace en este enfoque una tendencia artístico-política que viene ampliando el concepto de arte desde los años 1950 del siglo xx, al incitar al espectador a dejar de ser, como receptor de la obra de arte, consumidor pasivo, para convertirse en sujeto activo que se subleva e infiere interpretaciones “basadas en su bagaje cultural y en sus vivencias personales”¹.

1 Debord, Guy. movimiento artístico Situacionista (de 1957 a 1970), y Hans Robert, *Towards an Aesthetic of Reception*, 1967. En la misma línea, el lingüista Roland Barthes, 1968; Jean Baudrillard, 1978; el movimiento Fluxus, décadas del 1970 al 1980, hasta los años 1990 con Nicolás Bourriaud y su “Estética Relacional”. En: Eleonor Hartney, *Arte & Hoy*, Phaidon Press, Londres, 2013.

¿Qué tipo de conocimientos se dan en una conversación entrelasartes?
What kind of knowledge is produced in an entrelasartes Conversation?

TEORÍAS VARIAS

What kind of knowledge is produced in an *Entrelasartes* Conversation?

María Elena Ronderos*

The evening of July 6, 2015, I participated with a performance in the *Garage School* – Regional Arts salon of the Central Area of Colombia. This happened within the structural axis: “Education”. I was excited about this innovative Salon/School project in which educational mediation is dialogic and critical, and the construction of collective knowledge is crucial. As participants are invited to experiment, discern, dissent and decide, the Regional Salon becomes an interactive artifact where the traditional roles of museum–public and teacher–pupil are subverted. This approach is based on an artistic–political tendency which has been expanding the concept of art since the 1950s. This tendency compels the spectator to reveal and suggest interpretations “based on his cultural background and personal experiences”¹.

I became interested in the proposal of the salon/school because it promotes spaces and actions where participants may interact with cultural production engaging in imaginative and critical ways of thinking. In this

* Translation: Clara Ronderos. Dr. Literatura. Profesora, Lesley University. Boston.USA

1 Debord, G. Situationist artistic movement (1957–70); Hans Robert ‘Towards an Aesthetic of Reception’ (1967). Along this line: Roland Barthes (1968); Jean Baudrillard (1978); Fluxus (1970s–80s); until the 90s with Nicolas Bourriaud and his Relational Aesthetics. In Heartney, Eleanor, 2013. Arte & Hoy Phaidon Press, London.

La propuesta del salón/escuela me llamó la atención porque aboga por espacios y acciones donde se interactúe con la producción cultural, espacios que motiven el pensamiento imaginativo y crítico. En este sentido, la idea se relaciona con el modelo pedagógico que he venido experimentando con distintos proyectos durante años, y en los últimos tiempos en el Seminario-Taller anual Conversaciones Pedagógicas **Entrelasartes**, en equipo con maestros asociados a Entre las Artes ².

Esa tarde, en el espacio Odeón, me propuse entrevistar al artista Juan Erazo durante su intervención performática *La Tulpa*, sobre cómo ha venido madurando su práctica artística desde su infancia. ¿A qué jugabas cuando eras niño? fue la primera pregunta que le hice, mientras él atizaba el fuego de la estufa.

Me planteé el problema de motivar una experiencia de conocimiento en la que inicialmente entrara en diálogo con el maestro, y luego con los participantes directamente, a través de preguntas que estructuraran en forma progresiva esquemas mentales subyacentes al pensamiento creador.

Mi idea era que durante el suceso de *La Tulpa* la conversación suscitara pensamiento activo, imaginativo, creativo, que las respuestas del artista y del joven público expectante cuestionaran las hipótesis implícitas en las preguntas y que, mientras conversábamos, dejáramos fluir hacia regiones imprevisibles nuestra sensibilidad, en un diálogo íntimo, de intuiciones novedosas y proyecciones posibles.

“Es en la interacción social donde se construyen valores”, señala Raymond Williams ³. Este agudo enunciado entraña el corazón de lo que llamamos *cultura*. Trasladar al diálogo pedagógico esta aseveración, con el sentido de cultivar, reorientar, o generar valores significativos en los contextos particulares, cualifica la experiencia, da sentido de vida y hace de la práctica educativa una experiencia cultural.

Al meditar ahora sobre la práctica realizada en el marco del salón/escuela, comprendo que estuvimos inmersos en un entretejido aleatorio de narrativas paralelas, que incitó al conocimiento perceptual y analítico en el que ampliamos nuestro universo de símbolos, significados y valores.

2 Conocimiento situado en la necesidad de cualificar la experiencia cotidiana del grupo de estudio, condicionada por el contexto sociocultural en el que se encuentre. Para las memorias parciales de las Conversaciones: boletín virtual Conversaciones entrelasartes, en: <http://blogentrelasartes.weebly.com/>. Estructuras epistemológicas de la pedagogía de Entre las Artes, en la organización de información en distintos espacios de www.entrelasartes.org

3 Williams, Raymond, *Cultura y Sociedad 1780-1950: De Coleridge a Orwell*, Columbia University Press, 1958.

sense, the Salon/School is related to a pedagogical model that I have been experimenting with in different projects for several years. Lately, these experiments have turned into the annual workshop-seminar: *Entrelasartes Pedagogical Conversations*, which we develop along with a team of associate teachers².

That afternoon, during the working session for the Garage School at Odeon, I interviewed the artist Juan Erazo during his performance-intervention *La Tulpa*, asking how his actual artistic practice had matured from childhood. ¿What kind of games did you play as a child? This was the first question I asked him while he stoked the fire on the stove.

I set myself the task of motivating a knowledge-creating experience through dialogue. Initially, I directed my questions to the artist and later to the workshop participants, aiming all the time towards a progressive structuring of the mindset inherent to creative thinking.

The idea behind this type of dialogue was that during the event of *La Tulpa*, the conversation would spark an active, imaginative and creative thought process. Therefore, the responses given by the artist as well as those given by the young spectators would question the hypothesis implicit in the questions I posed. In this way, while we talked, we let our sensitivity flow to unforeseeable regions, in an intimate dialogue which provided novel insights and the possibility for further developments.

According to Raymond Williams, '*It is in social interaction where values are constructed*'³. This insightful statement comprehends the essence of what we call culture. By applying this insight to our pedagogical dialogue with the purpose of cultivating, reorienting, or generating significant values in particular contexts, we are able to qualify experience, give sense to life, and transform educational practice into cultural experience.

As I consider now what took place in the framework of the salon/school, I realize that we were immersed in a random weaving of parallel narratives. This weaving of narratives motivated perceptual and analytic knowledge through which our universe of symbols, meanings, and values expanded. I believe that during this workshop we wove three different narratives: First, the aesthetic scenery displayed in Erazo's performance in that specific time and place; secondly, the story of his own creative process which took place through our conversation on the stage of *La Tulpa*;

2 Partial memories of Talks in the *Boletín Virtual Conversaciones Entrelasartes*, available online: <http://blogentrelasartes.weebly.com/> Epistemological structures for *Entre Las Artes*' pedagogy; informational organization in different spaces of www.entrelasartes.org

3 Raymond, W. (1958). *Cultura y Sociedad 1780-1950* De Coleridge a Orwell. Columbia University Press.

A mi modo de ver, hilamos tres narrativas: el escenario *estético* manifiesto en el *performance* del maestro Erazo —en ese lugar, en ese momento—; la narración de su proceso creativo —en la *conversación*, en el escenario de la acción *La Tulpa*—; la *memoria evocadora* de valores ancestrales de *la tulpa* misma, como lugar de encuentro, recordados por el maestro en el relato de su devenir creativo.

La experiencia en el espacio Odeón nos exhortó, naturalmente, a hacer un ejercicio de asociación libre entre estas narrativas de manera paralela, sin que fuera un proceso inductivo con objetivos programados, lo que motivó orgánicamente en el público participante el comienzo de un proceso de conocimiento propio del pensamiento creativo artístico ⁴.

En el escenario *estético* manifiesto en el *performance* del maestro Erazo contemplamos los vericuetos, la mano de obra, las noches y los días, las lluvias y las resolas, los vientos, el pensamiento arquitectónico, los rastos mohosos del paso del tiempo en las paredes, la luminosidad que cubría la tarde, el fuego, las ollas, las expresiones de los otros, las impresiones subyacentes al espacio del patio donde sucedió *La Tulpa*.

La acción del maestro Erazo nos mostró lo inefable, lo in-habla, lo inexplicable, y nos reveló el amplio espectro de nuestra atención estética: experimentamos ese modo de conocer perceptual, patrimonio intangible, que da vía a la voz propia y fortalece el criterio personal al liberarnos de la ignorancia mayor: la de no saber qué nos dice y qué nos suscita el universo alrededor; la que nos provoca miedo a lo inexplicable, desconfianza y respuestas automáticas, la ignorancia que nos impide encontrarle sentido a la existencia.

La narrativa del proceso creativo del maestro Erazo se dio en una *conversación* que nos fue llevando hacia la conquista de la consonancia espiritual de quienes estábamos allí, teniendo como referente la experiencia vivida por el artista. Recreamos su infancia, sus motivaciones iniciales en el fogón de su abuela, desde donde intuyó las posibilidades de aproximación no discursiva y la puesta en escena en espacios de encuentro.

Ese día, nos adentramos en el tipo de conocimiento vital facilitado por la metáfora construida por cada uno al evocar la realidad que vivió el maestro, al asociarla a las propias vivencias y al seleccionar valores percibidos como significativos. En este contexto, comprendimos, de manera emotiva y práctica, el disfrute de la simbolización de una reunión, en una casa tradicional de la ciudad de Pasto, trascendiéndola.

4 Como ejercicio investigativo se habrían tenido que correlacionar las respuestas espontáneas que dieron por escrito los participantes individualmente, con las hipótesis implícitas en las preguntas, para validar, descalificar o reorientar el método aplicado. Las 3 preguntas invitaban a concretar instancias del proceso creativo que esperaba que se motivara en los participantes durante el evento. Varios de ellos y ellas las leyeron y comentaron, lo que alcanzó a darme luces para hacer el presente escrito.

and lastly, the evocative memory of ancestral values represented by the actual *tulpa* and remembered by the artist in the story of his creative evolution.

Our experience in the Odeon space naturally encouraged participants towards a free-association in the linking of parallel narratives. They were not connected through an inductive process aiming at specific objectives, but rather as an organic motivation for participants to begin a knowledge-producing process towards creative artistic thinking ⁴.

It was in that aesthetic scenery—set-up by Erazo's performance—where we observed the twists and turns; the labor; the days and nights; the rain and the glaring sunlight; the winds; an architectural way of thinking; the moldy traces of time imprinted on the walls; the luminosity of the afternoon; the fire; the clay pots; everybody else's expressions, and many other impressions implicit in the patio space where *La Tulpa* took place.

Erazo's performance told us the ineffable, explained the unexplainable and revealed the broad spectrum of our aesthetic capabilities. We experienced a perceptual mode-of-knowing; an intangible patrimony: the one that gives way to finding our own voice ; the one that strengthens our own criteria by liberating us from the worst of all ignorance: that of not knowing what the universe that surrounds us is telling us, what it is compelling us to do. This ignorance provokes our fear of things we cannot explain, our distrust and our automatic responses; this ignorance stops us from making sense of our own existence.

The narrative in Erazo's creative process took place through a conversation. This dialogue guided the achievement of a spiritual consonance amongst the participants as they referred to the artist's lived experience. We recreated his childhood and his initial motivations when he sat by his grandmother's stove. There he sensed the possibility for non-discursive forms of expression and for the creation of stages as meeting-spaces.

That day we were introduced to a vital kind of knowledge stimulated by each of the metaphors we created as Erazo evoked his own reality. We associated these experiences to our own by selecting values that we perceived as significant. In this context, we understood, both at an emotive and practical level, the enjoyment that can be achieved by transcending the symbolization of a meeting in a traditional house in the city of Pasto.

4 As an investigative research, I would have had to correlate the spontaneous written answers that the participants individually sent to me; with the implicit hypotheses in questions that validate, devalue, or reorient the methods we applied. The three questions aimed to instantiate concrete moments of the creative process, which were geared towards the motivation of its participants. Many of them read and commented. This gave me lights for the current text.

Mediante símbolos expresivos, el sujeto creador resuelve sus problemas de transmisión de sentido y, a la vez, problematiza la experiencia *con el otro* y le infunde a la realidad compartida múltiples sentidos, asociaciones novedosas y mayor comprensión. Una conversación como esta, compenetrada con la experiencia que se vivía, cargada de analogías y metáforas, da paso a una forma poética de conocimiento que transmite vivencias y cualidades imposibles de transmitir de otra manera.

El lenguaje metafórico del que se valen las artes humaniza, cualifica y recupera la vida, da vía al asombro, al humor, al juego. Crea climas cálidos, felices, de confianza. “La posibilidad de la metáfora surge de la infinita elasticidad de la mente humana, testimonia su capacidad de percibir y de asimilar nuevas experiencias como modificaciones de experiencias anteriores, de encontrar equivalencias en los más disparatados fenómenos. [...] Sin este proceso constante de substitución, ni el lenguaje del arte ni una verdadera vida civilizada sería posible” ⁵.

La *memoria evocadora* de valores ancestrales, en la práctica y en el relato del devenir creativo del maestro, nos invitó a experimentar la función cognitivo-simbólica de un ritual, y a comprender mejor las formas de vida que se dan en otro contexto cultural. Habitamos el espacio del fogón: “tres rocas medianas que simbolizan las tres montañas de fuego del sur, para la preparación de unos hervidos pastusos”, escribió el artista.

La experiencia nos hizo comprender más vivamente otras prácticas culturales al revivir un tiempo sin tiempo en ese ritual de *La Tulpa*. A la vez, la narración histórica lineal del maestro sobre costumbres antiguas de su región de origen, nos llevó a tomar distancia crítica para enriquecer representaciones “de país” que teníamos hasta el momento. El recuento de la dimensión histórica de la experiencia activó nuestro pensamiento analítico, e infundió aún más sentido a la vivencia estética.

El *performance* requirió “carbón, una vela, una olla, pulpa de mora y de maracuyá, un litro de licor de anís o aguardiente, vasos desechables de cartón o icopor, agua para la preparación, y disponer el espacio alrededor de la estufa para que el público se ubique ⁶”. Para su pleno desarrollo, esta obra también requirió de nosotros, el público. No solo vimos cómo se hacía el preparado, también colaboramos en su elaboración y, sobre todo, bebimos el delicioso sorbete caliente. Nuestra participación encarnó el ritual, dándole la particularidad única que tuvo esa tarde en el patio del Odeón.

5 Gombrich, Ernst H., “Metáforas visuales de valor en el arte”, en *Meditaciones sobre un caballo de juguete*, Barcelona, Seix Barral, 1968, p. 27.

6 Descripción y solicitudes de Erazo para su intervención a los organizadores del 15 Salón Regional de Artistas, zona centro.

The creative subject solves his or her own problems in the transmission of meaning through expressive symbols. At the same time, the subject questions his/her own experience with *the other* and enriches reality with a multiplicity of meanings, of new associations, and a heightened way of understanding. A conversation such as this-- imbued with the experience of the moment, charged with metaphors and analogies--opens a route towards a poetic mode of knowledge; one that conveys life's experiences and qualities that are impossible to express through other means.

The metaphoric language used by art humanizes, qualifies and recuperates life, allows for wonder, humor, and play. This language generates warm, confident, and happy atmospheres. 'The possibility of metaphor stems from the infinite elasticity of the human mind. It is a testimony of the human capability to perceive and assimilate new experiences as modifications of previous ones; a testimony of newfound equivalences among diverse phenomena. [...] Without this continuous process of substitution, language or art would not be possible; neither could a true or civilized life exist ⁵.

Evocative memories of ancestral values were present in Erazo's performance and in the tale of his creative process. He invited us to experience the cognitive-symbolic-function of a ritual; to better understand forms of life that come from other cultural contexts. We inhabited the space of the stove that, as the artist explains, was formed by 'three medium-sized rocks that are symbols for the three fire-mountains of the South and is used in the preparation of a "boiled" (drink) in the Pasto region'.

The overall experience helped us to vividly understand other cultural practices, through *La Tulpa's* revival of a timeless era. Likewise, the artist's lineal-historical narration of ancestral customs in his region offered the necessary critical distance to enrich our previous representations of our own country. Erazo's retelling of the historical dimensions of experience activated our analytic thinking, giving an even stronger sense to our aesthetic experience.

The performance required: 'coal, a candle, a pot, squashed blackberries and passion fruits, aniseed alcohol, disposable cups, water for the preparation, and some space for members of the public to sit down'⁶. In order to fully develop its purpose, this performance also required the presence of the public. We saw how the concoction was cooked, we helped cook it, and we drank the heavenly warm drink. Our participation embodied the ritual and gave it the unique identity it had that special afternoon at Odeon.

5 Gombrich, E.H. "*Metáforas visuales de valor en el arte.*," in *Meditation about a horse*. Barcelona

6 Descriptions sent by Erazo to the organizers of the 15 National Artists Salon.

T-e-l-e-f-o-n-o-r-o-t-o

Breyner Huertas

T-e-l-e-f-o-n-o-r-o-t-o - C-h-i-n-e-s-e-W-h-i-s-p-e-r-s

1.

Desfase.

Carlos Tamayo – Ilustración a partir de descripción textual de la obra “In just a blink of an eye”, de Xu Zhen. Se le había pedido al dibujante que no consultara en internet el registro de las obras y que las representara a partir del texto suministrado.

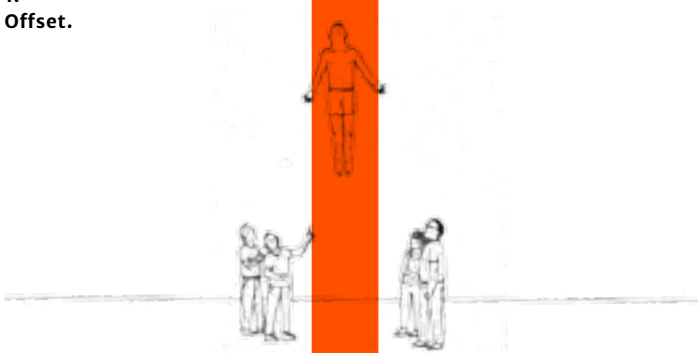
“Una persona flotando misteriosamente en el aire, congelado en el tiempo y el espacio como desafiando las limitaciones de la física. Las obras involucran nociones del cuerpo como materia y la materialidad del cuerpo, poniendo a prueba los límites de las posibilidades físicas y cognitivas a medida que tratamos de comprender lo que vemos”¹. (p. 211)

1 “In just a blink of an eye” de Xu Zhen: A person floats mysteriously in mid-air, frozen in time and space as if defying the constraints of physics. The works engages with the notions of the body as material and the materiality of the body, testing the limits of physical and cognitive possibilities as we try to comprehend what we see”. En : 14 Rooms Edited by Renata Catambas, Samuel Leuenberger, Texts by Klaus Biesenbach, Renata Catambas, Sophie Forbat, Greta Granderath, Jacques Herzog, Herzog & de Meuron, Sam Keller, Samuel Leuenberger, Talia Linz, David Malouf, Doroteha Neweling, Hans Ulrich Obrist, Marietta Piekenbrock, Fabian Schöneich, Tino Sehgal, Marc Spiegler, graphic design by Stefan Becker, Helen Dengler. German, English 2014. ISBN 978-3-7757-3915-3

C-h-i-n-e-s-e-W-h-i-s-p-e-r-s

Breyner Huertas

1. Offset.



Carlos Tamayo – Illustration of the textual description of Xu Zhen's work: *In Just a Blink of an Eye*. The draftsman was asked: not to consult any register of the work on the Internet; to represent the work starting from the text that was given to him.

2.

Gombrich

Es interesante cómo es visto el arte a través de los ojos de Gombrich que aclara siempre en sus libros que solamente refiere obras que ha visto personalmente y que puede reproducir en el libro. Un uso de las imágenes bastante ligado a la oralidad y a la escritura: veo y te cuento, como un relato de aventuras.

Ver a través del otro como condición de escucha; responder como condición de política.

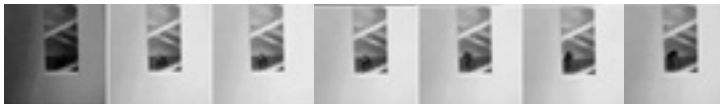
3.

1200 escudos

Si Dios inspirase a Vuestra Alteza Serenísima el pensamiento de concederme tan solo que los 1200 escudos que habéis tenido la bondad de fijar se convirtieran en una renta perpetua, sería feliz como Ramon Llull, y quizá con mayor merecimiento... Porque mi invención comprende el uso de la razón entera, un juicio para las controversias, un intérprete de las nociones, una balanza para las probabilidades, una brújula que nos guiará a través del océano de las experiencias, un inventario de las cosas, una tabla de los pensamientos, un telescopio para adivinar las lejanas, un cálculo general, una magia inocente, una cábala no quimérica, una escritura que cada uno leerá en su propia lengua que se podrá aprender en pocas semanas, y que en seguida se extenderá por todo el mundo. Y que llevaría consigo, adonde quiera que fuese, la verdadera religión ².

4.

Concepto bonito: El espíritu de la ley (o el espíritu de la letra)



Un hombre cansado en el MoMA

2. "If only God would again inspire your Highness, the idea which had the goodness to determine that I be granted 1200 emus would become the idea of a perpetual revenue, and then I would be as happy as Raymond Lull, and perhaps with more reason . . . For my invention uses reason in its entirety and is, in addition, a judge of controversies, an interpreter of notions, a balance of probabilities, a compass which will guide us over the ocean of experiences, an inventory of things, a table of thoughts, a microscope for scrutinizing present things, a telescope for predicting distant things, a general calculus, an innocent magic, a non-chimerical cabal, a script which all will read in their own language; and even a language which one will be able to learn in a few weeks, and which will soon be accepted amidst the world. And which will lead the way for the true religion everywhere it goes."

Leibnitz, Letter to Duke of Hanover, 1679. En Eco, Umberto, et al. (1991), *La ricerca della lingua perfetta nella cultura europea*. Prima parte: dalle origini al rinascimento, apuntes de la cátedra de Semiótica, Universidad de Bolonia, 1990-1991.

'A person mysteriously floats on thin air, frozen in space-time, defying the limits of physics'. The works involve notions of the body-as-matter and the materiality of the body, testing the limits of physical and cognitive possibility, while we attempt to understand what we are looking at ¹.

2.

Gombrich

It is interesting to think how Gombrich looks at art, when in his books he only refers to works that he has personally witnessed; works that can be reproduced in his book. This is a use of images that is thoroughly related to writing and the oral tradition: I look and I tell you what I see. Just like an adventure tale.

Seeing through the eyes of others, as a condition for listening; answering as a condition for politics.

3.

1200 Shields

If only God would again inspire your Highness, the idea which had the goodness to determine that I be granted 1200 ecus would become the idea of a perpetual revenue, and then I would be as happy as Raymond Lull, and perhaps with more reason... For my invention uses reason in its entirety and is, in addition, a judge of controversies, an interpreter of notions, a balance of probabilities, a compass which will guide us over the ocean of experiences, an inventory of things, a table of thoughts, a microscope for scrutinizing present things, a telescope for predicting distant things, a general calculus, an innocent magic, a non-chimerical cabal, a script which all will read in their own language; and even a language which one will be able to learn in a few weeks, and which will soon be accepted amidst the world. And which will lead the way for the true religion everywhere it goes ².

1 "In just a blink of an eye" de Xu Zhen: A person floats mysteriously in mid-air, frozen in time and space as if defying the constraints of physics. The works engages with the notions of the body as material and the materiality of the body, testing the limits of physical and cognitive possibilities as we try to comprehend what we see". En : 14 Rooms Edited by Renata Catambas, Samuel Leuenberger, Texts by Klaus Biesenbach, Renata Catambas, Sophie Forbat, Greta Grandérath, Jacques Herzog, Herzog & de Meuron, Sam Keller, Samuel Leuenberger, Talia Linz, David Malouf, Doroteha Neweling, Hans Ulrich Obrist, Marietta Piekenbrock, Fabian Schöneich, Tino Sehgal, Marc Spiegler, graphic design by Stefan Becker, Helen Dengler. German, English 2014. ISBN 978-3-7757-3915-3.

2 Leibniz, Letter to Duke of Hanover (1679). Cited in Eco, U (1995) The Search for the Perfect Language. The Making of Europe. Oxford, UK; Cambridge, Mass., USA: Blackwell. pp. xii

5.

“...había también en la casita tres sillas: una silla era real, otra silla era una foto de la silla y otra silla era una definición del diccionario de la palabra silla. Ricitos de Oro fue a sentarse en la silla real pero no la dejaron (era una instalación artística). Luego vio la foto de la silla pero ahí tampoco podía sentarse, era una representación. Entonces fue por la otra silla, en vano, si bien estaba cansada, lo último que quería hacer era ponerse a leer”³.

2004, en el marco de... mmm como Del Ulises a Ulises Carrión.

15 años de la muerte del escritor

6.

Las obras se exponen y también se narran. Se cuentan a otro. Se susurran y se trafican en su versión textual, en su versión relato.

7.

Elevator Speech

El Elevator Speech toma su nombre de una supuesta situación en la que, en lo que dura un viaje en ascensor (menos de dos minutos), debes despertar el interés de tu interlocutor por tu proyecto; ya sea un inversor, un cliente potencial o un posible colaborador. Debes tener claro que la finalidad no es vender sino generar interés sobre tu proyecto, lograr una entrevista o reunión para más adelante⁴.

8.

Ficha técnica (adivine usted)

Conspicuo, envuelto en ropa negra y como fondo una piscina de formol atestada de cadáveres humanos, posé con el cadáver de una bebé colgado a mi cuello con ademán de una deidad contemporánea. La bebé murió junto a su madre por pobreza extrema.

9.

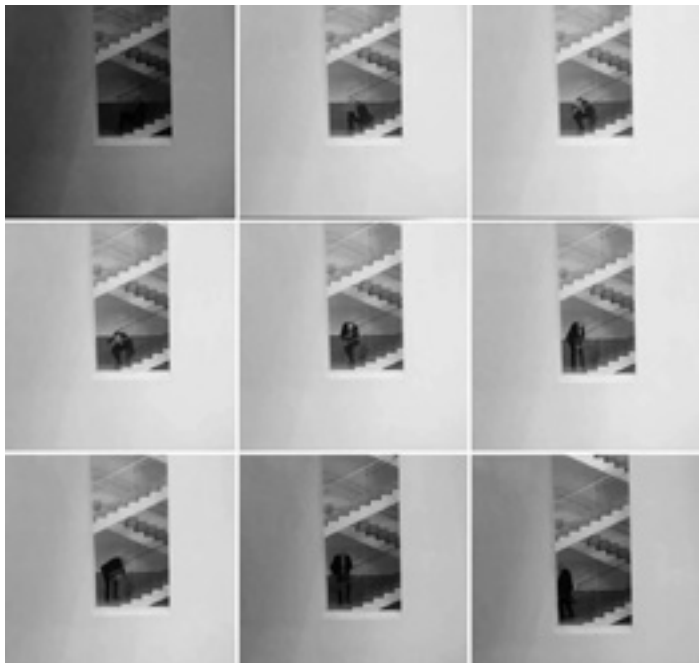
Hay fichas técnicas que deberían bastar como obras de arte

Por esta razón no es extraño que desde hace más de diez años Ramírez (Luis Fernando) recoja las fichas técnicas que se instalan en las exposiciones de un museo. Documentos que son los encargados de resolverle al espectador preguntas sobre quién, cómo y cuándo se hizo lo que está frente a sus ojos.

3 Acosta, Hermes. entrevista en el marco de la charla :“Historia del arte: El arte como expresión del tiempo”, 17 de marzo de 2004. UNAM, Ciudad de México.

4 Adrián Gómez. “Qué es un elevator Pitch y cómo prepararlo en 4 pasos”. (20 de febrero 2014) *Unimooc* (blog). Disponible en <http://unimooc.com/que-es-un-elevator-pitch/>

4.
Beautiful Concept: The Spirit of the Law (or, The Spirit of the Letter)



A Tired Man at MoMA

5.
'There were also three chairs in the living room: the first was a real chair, the second was a picture of the chair, and the third was a dictionary definition of the word "chair"'. Goldilocks tried to sit on the first chair to rest her feet, but she was stopped in her attempt: the chair was part of an artistic installation. So she attempted to sit in the second chair, but she realized she could not do it, since it was a representation. So she tried the last chair. Her attempts were useless, since she was tired and the last thing she wanted to do was to read a text³.

3 H. Acosta, interview for the lecture: "Historia del Arte: El Arte Como Expresión del Tiempo", 17 Mar 2004. UNAM, Mexico City.

Pequeñas tarjetas que, a pesar de su simpleza, legitiman históricamente cada una de las obras que acompañan ⁵.

10.

Lo obvio y lo obtuso

Hoy en día parece ser que en cuanto a la comunicación de masas, el mensaje lingüístico está presente en todas las imágenes: bien bajo la forma de titular, texto explicativo, artículo de prensa, diálogo de película, globo de cómic. Esto demuestra que no es demasiado exacto hablar de una civilización de la imagen. Aún constituimos y quizá más que nunca, una civilización basada en la escritura ⁶.

11. La hipótesis de la paradoja de la corte real



El arte siempre ha tenido (sido) texto si entendemos que el texto no solamente es el escrito que acompaña las exposiciones, los catálogos y la

5 Curaduría. Espacio Odeón Bogotá (6 de agosto 2015). Disponible aquí <http://www.espacioodeon.com/programacion/artesplasticas/curaduria>.

6 Today, at the level of mass communication it appears that the linguistic message is indeed present in every image: as title, caption, accompanying press article, film dialogue, comic strip balloon...Which shows that this is not very accurate to talk of a civilization of the image—we are still, and more than ever, a civilization of writing.” Barthes, Roland. “La retórica de la imagen”. [1964]. C. Fernández Medrano, trad. Barcelona: Paidós, 1995.

6.

Works are exposed and narrated. They need retelling. They are whispered and trafficked in their textual versions—in their narrative-versions.

7.

Elevator Speech

*An Elevator Speech takes its name from a hypothetical situation where: you must direct the attention of your interlocutor towards your project, during the length of an elevator ride (less than two-minutes). Your interlocutor may be a stakeholder, a potential client, or a possible collaborator. You must bear in mind that the ends are not consummated in the sell itself; they are rather focused on raising other people's interest on your project; on attaining an interview or a prospective meeting*⁴.

8.

Museum Label (Take a Guess)

Conspicuous, wrapped in black clothes and standing in front of a pool filled with human corpses that float in formaldehyde. I posed with the dead body of a baby hanging from my neck; shrugging with the indifference of a contemporary deity. The baby had died with her mother, as a consequence of their extreme poverty.

9.

Some Museum Labels Should Suffice as Works of Art

*This is the reason why, during the last 10 years, Ramírez (Luis Fernando) has been gathering labels that have been used in museum exhibitions. These documents are often put in charge of solving the spectator's questions. These questions address: who, how, and when was this thing made. Small cards that—in spite of their simplicity—historically legitimate their accompanying pieces*⁵.

10.

The Obvious and the Obtuse

'Today, at the level of mass communications, it appears that the linguistic message is indeed present in every image: as title, caption, accompanying press article, film dialogue, comic strip balloon. Which shows that it is not very accurate to talk of a civilization of the image: we are still, and more than ever, a

4 Gómez, A. "Qué es un elevator Pitch y cómo prepararlo en 4 pasos". (20 february 2014) *Unimooc (blog)*. Available at <http://unimooc.com/que-es-un-elevator-pitch/>

5 *Curatorship*. Espacio Odeón Bogotá (6 August 2015). Available at <http://www.espacioodeon.com/programacion/artesplasticas/curaduria>

crítica. Texto también es el marco de relaciones orales, conversacionales y reflexivas que se dan en torno a una obra, un objeto o un acontecimiento; de este modo se puede decir, contrario a lo que generalmente se piensa, que el arte siempre ha tenido texto como parte intrínseca a su condición de objeto que es percibido.

Quizá en ocasiones se piensa que antes de las vanguardias el arte no necesitaba de escritos al margen, de citas y referencias y que la obra se entendía muda, directa e instantáneamente como si el objeto fuera dueño de su hermenéutica.

La hipótesis aquí expresada es que nunca los objetos han estado exentos de texto y para ello se puede pensar en las siguientes circunstancias: en el hipotético mundo de las cortes y los reyes, aquellos que no pertenecían a los círculos de coleccionistas, nobles y mecenas tenían la necesidad de ser “textualizados” —eran “los otros” o *proto-espectadores*— sobre la pertinencia, la razón, la belleza, el valor o la explicación de la imagen. **La paradoja de la Corte Real** básicamente consiste en una exageración, plantea que el pasado se idealiza sobre todo por aquellos que se quejan que el arte contemporáneo no es nada sin la palabrería. Una época de disfrute y goce general, “fácil” de entender ya que pintura y escultura parecen poseer condiciones obvias de enunciación.

La paradoja es que aquel que cree en dicha obviedad se identifica con los nobles y los reyes y no con “los otros”. La paradoja de la Corte Real da cuenta de una existencia por fuera de las cortes, sea en feudos, campos, lugares de paso (que se convertirían en las ciudades) en donde los habitantes de estas esferas tenían experiencias estéticas por fuera del protocolo y que por ello la pintura y la escultura de corte quizá no era de su “disfrute estético” ni de su interés...

12.

Pinte un bosque y piérdase (Abra la A y diga boca)

“Lo que le permite el andar de su presente le será dado solamente por medio de sus enunciados. “Qué buena fortuna” dirá usted, pues con ello puede tener lo que quiera con solo decirlo. Pero se dará cuenta en cuanto sea aplastado por las cosas que pronuncia, cómo caerán del cielo cosas tan grandes como para machacarlo sin que valga la pena. No podrá clavar una puntilla con un martillo sin decirlo en voz alta y sin precisar el material, el peso y el tamaño de las herramientas; y cuando por fin lo haga desaparecerá la pared, pues su atención estará en su mano para no machucarse” ⁷.

7 Acosta, Hermes. entrevista en el marco de la charla: “Historia del Arte: El Arte como expresión del tiempo”, 17 de marzo de 2004. UNAM, Ciudad de México.

civilization of writing, writing and speech continuing to be the full terms of the informational structure'⁶.

11.

The Hypothesis of the Royal Court Paradox (p. 216)

Art has always been accompanied by text; if we understand text as something more than the ancillary writing that accompanies exhibitions, catalogs, and criticism. The text can also be understood as a framework for the oral, conversational, and reflective relationships that surround a work, an object, or an event. Against general opinion, we can say that text has always been intrinsic to art (understood as an object of perception).

The following thought is prevalent: that previous to the avant-gardes, art had no need for marginal texts, citations, or references; that the work would be understood in a mute, raw, and immediate way. As if an object could own its own hermeneutics.

The conjecture pursued by the present expresses how objects can never be exempt from being accompanied by text. We can think of the following circumstances: in a hypothetic world of courts and kingdoms, those who did not belong to closed circles of art-collectors, patrons, or noblemen had to be 'textualized'. These 'others' (proto-spectators) would thus be 'textualized' over notions of pertinence, reason, beauty, or value; in short, on the explanation of an image. The Hypothesis of the Royal Court Paradox basically consists on an exaggeration: it presupposes an idealized past, made by those who complain about contemporary art being nothing but excessive wordiness. A golden age of fruition and generalized enjoyment, where everything was 'easy' to understand; an age where painting and sculpture would be imbued with obvious conditions of enunciation.

The paradox being that, anyone who believes in this given 'obviousness' is complicit with the kings and the noblemen—notably excluding the 'others'. The Hypothesis of the Royal Court Paradox is an account of existence beyond the courts: in fiefdoms, fields, inns, crossing points (which would later become cities). The inhabitants of these places would thus enjoy aesthetic experiences that necessarily exceeded the realm of protocol. This is the reason why the paintings and sculptures of the courts would raise no interest, nor produce any aesthetic enjoyment.

6 Barthes, R. (1991) 'Rhetoric of the Image' in *The Responsibility of Forms: Critical Essays on Music, Art, and Representation*. Berkeley: University of California Press. p. 27

13.

"In just a blink of an eye", de Xu Zhen



*"Una persona flotando misteriosamente en el aire, congelado en el tiempo y el espacio como desafiando las limitaciones de la física. Las obras involucran nociones del cuerpo como materia y la materialidad del cuerpo, poniendo a prueba los límites de las posibilidades físicas y cognitivas a medida que tratamos de comprender lo que vemos"*⁸.

⁸ *In just a blink of an eye* de Xu Zhen: A person floats mysteriously in mid-air, frozen in time and space as if defying the constraints of physics. The works engages with the notions of the body as material and the materiality of the body, testing the limits of physical and cognitive possibilities as we try to comprehend what we see. 14 Rooms, exposición en vivo en Basel. (Junio 14-23, 2014) Biesenbach, Klaus and Ulrich Obrist, Hans (curadores).

12.
Paint a Forest and Get Lost (Open Your A and Say 'Mouth')
*'That which allows for the flow of the present will given to you only through enunciation. "Good fortune" you may say. You could have anything you wish for through the power of words. But you will realize that this is a curse: when you are crushed by the things you mention; with enormous things falling from the sky that will squash you without any explanation. You will be unable to use a nail and a hammer, without expressing it out loud; without the need for materials, the weight, and the size of your tools. When you finally need these elements, the wall will disappear. Your attention will be focused on avoiding to hurt your hand'*⁷.

13.
"In Just a Blink of an Eye" from Xu Zhen
*'A person floats mysteriously in mid-air, frozen in time and space as if defying the constraints of physics. The works engages with the notions of the body as material and the materiality of the body, testing the limits of physical and cognitive possibilities as we try to comprehend what we see'*⁸. (p. 220).

⁷ Acosta, H. interview for the lecture: "Historia del Arte: El Arte Como Expresión del Tiempo," 17 Mar 2004. UNAM, Mexico City.

⁸ 'Translator's version, [the first iteration of this quote has been] re-written from the Spanish as an alternative take from and further re-translation; honouring the ethos of a Chinese whisper.' *14 Rooms*, a major live-art exhibition in Basel (June 14 to 23, 2014). Biesenbach, Klaus and Ulrich Obrist, Hans (curators).

Algo en común

Carlos Edwin Rendón

Algo en común – Something in Common

...Allí sugiere que la historia debería ser contada, en primer lugar, por sus protagonistas y solo después por los especialistas; que la historia, antes de convertirse en densos volúmenes, sea elaborada primero como cuento, casi, se diría, como chismorreo de vecinos, en esas tardes largas y espaciosas en que las gentes comunes gozan amonedando en palabras los dramas y las maravillas del pasado y del presente...

William Ospina, *Colombia en el planeta*.

Esta descripción forma parte de las experiencias del macroproceso llamado “Museo y Territorios”, es una invitación a corazón abierto a que nos atrevamos hacer las cosas de manera diferente, y con el propósito de superar los paradigmas que poseemos, el afán de protagonismo que es tan común y nocivo en este tipo de acciones, nombrar las cosas de otra forma para salir del espacio de confort que anquilosa tanto nuestras áreas misionales, y apostar por la construcción colectiva del conocimiento; esto nos obliga a bajar los discursos hegemónicos y ser más cercanos e incluyentes a nuestras audiencias y comunidad de entorno. Los componentes aquí descritos son procesos de apropiación en contextos y localidades específicas de la ciudad

TEORÍAS VARIAS

Something in Common

Carlos Edwin Rendón

... It is suggested that history should be first made by its protagonists, and only then told by the specialists. It is suggested that, before entering the mass of dense volumes, history needs to be first elaborated as a story or, as the saying goes: almost as gossip among neighbors; in the long, joyful, and spacious afternoons where the common people enjoy turning into words all the dramas and marvels, past and present...

William Ospina, *Colombia en el Planeta*.

This description makes part of our experiences in the macro-process called: 'Museo y Territorios'. It is an open-hearted invitation to risk doing things in different ways, by trying out things differently, in order to overcome the paradigms that we currently hold in our possession; to leave behind a desire for prominence that is so common and toxic in the kinds of actions we produce; naming things differently, so that we can evacuate the comfort zone that stagnates our missionary areas; and committing ourselves to the collective construction of knowledge. The components that I have described are processes of appropriation that have taken place in contexts and specific locations of the city of Medellín (and elsewhere

de Medellín y del territorio nacional, en donde hemos logrado transitar, y hemos aportado a la solución de los problemas de base social, pues albergan iniciativas para definir territorios de conocimiento que generan aprendizajes y reconocimiento de su entorno y del otro, donde lo más importante es la colaboración, el reconocimiento, el intercambio y el compartir.

El patrimonio cercano

El arte y la cultura siempre serán un excelente escenario para aportar de manera directa a la construcción de ciudadanía, para consolidar nuestras identidades y patrimonios, pero esto requiere, sin duda, una apuesta política clara para ponerla en marcha. También es poseer unas incertidumbres acerca del rol que debe cumplir el arte y la cultura en la comunidad, es estar dispuesto a bajar el discurso hegemónico y anquilosado que poseen las instituciones, es jugarnos la alternativa de la construcción colectiva del conocimiento, es afrontar el reto con un equipo profesional con humildad intelectual, es apostarle al arte y la cultura como un medio de transformación social.

Al momento de abordar el territorio para iniciar los procesos socioculturales que dialogue de manera directa con las necesidades de las comunidades, se debe determinar en qué proposición nos deseamos parar cuando hablamos de trabajo comunitario, pues estamos en todo el derecho de trabajar: **para** la comunidad, **por** la comunidad, **con** la comunidad o **en** comunidad. Nuestra experiencia de trabajo ¹ se consolida en las preposiciones **con** y **en**, pues en estos escenarios se puede generar un verdadero acercamiento, democratización, accesibilidad, participación, sentido de pertenencia y, por ende, construcción de ciudadanía en los trabajos comunitarios.

Esto implica siete premisas.

Primera: los proyectos no se construyen desde el escritorio.

Segunda: las estrategias didácticas deben ser dinámicas y construidas directamente en campo, deben exigir permanente actualización, coevaluación, interevaluación y autoevaluación. El que tiene pedagogía siempre está buscando la forma de hacerse entender y que los demás comprendan, reflexionen y cuestionen dicha información.

1 Proceso liderado por más de diez años en el área de Museo y Territorios del Museo de Antioquia en Medellín (Colombia), en compañía de un excelente equipo de trabajo, colaboradores y amigos de viaje.

in the Colombian territory). We have had the chance to move around and help solve problems, rooted in their social bases. These problems harbor initiatives that define knowledge territories; which in turn generate understanding and recognition of others and of the environment. Here the most important things are: collaboration, recognition, exchange, and sharing.

Neighboring Patrimony

Art and culture will always be excellent scenarios for directly contributing to the construction of citizenship; for consolidating our identities and patrimonies. However, a clear political tendency that is able to take this path is required. This means: owning uncertainties in relation to the role that culture and the arts play in the community; willing to lower the tone on the hegemonic and stagnant discourse owned by the institutions; betting on the alternative of a collective construction of knowledge; facing the challenges with a professional team that is intellectually humble; betting on art and culture as means for social transformation.

When dealing with the territory—in order to start sociocultural processes that can directly dialog with the necessities of the communities—it is crucial to determine the position we wish to take in, when we speak of community work. Since we have all the right to work: for the community, with the community or, in community. Our work-experience¹ is consolidated on the prepositions ‘with’ and ‘in’, since these scenarios can generate: a true rapprochement, democratization, accessibility, participation, a sense of belonging—and thus—the building of community along with community-work. This brings us to seven premises:

First: projects cannot be constructed on a desktop.

Second: didactic strategies must be dynamic and must be directly constructed on the field; they need permanent updating, co-evaluation, inter-evaluation, and self-evaluation. Those who have pedagogies are always looking for ways to be understood; and for ways to allow others to understand, reflect, and question any given information.

Third: treating the community with respect and dignity. This is fundamentally achieved through the use of active listening, where we: set out proposals; respond to the necessities of the territory; adjust ourselves to

1 10 year old process in the ‘Museum and Territories’ area, Museo de Antioquia en Medellín (Colombia), lead by myself, collaborators, fellow travelers, and an excellent working team.

Tercera: tratar a la comunidad con dignidad y respeto, lo cual se logra fundamentalmente con una escucha activa, donde las propuestas planteadas respondan a las necesidades del territorio, que se ajusten a las variables intrínsecas y extrínsecas que hacen que cada comunidad sea diferente la una de la otra, así pertenezcan a la misma región; por consiguiente, las estrategias deben ser a la medida y no responder a un modelo genérico.

Cuarta: desmontar el rol de educando y educadores y apostarles a las comunidades de aprendizaje, de esta manera se concibe la construcción colectiva del conocimiento.

Quinta: los horarios de encuentro no son nuestros horarios de oficina, sino los de disponibilidad de las comunidades, el tiempo de ellos donde se logre la mayor participación.

Sexta: el planteamiento del objetivo general, los objetivos específicos, seguimiento e indicadores, se generan directamente con la comunidad participante. Investigación acción participativa debe ser el baluarte de trabajo.

Séptima: los logros alcanzados se deben sedimentar con la construcción de sentido de pertenencia frente a las acciones que se estén realizando para la evolución del espectáculo, la tarea extramural o el asistencialismo, a una verdadera capacidad instalada en los territorios con autonomía, sentido de pertenencia y continuidad.

Reflexión, cuestionamiento y trabajo continuo en pro de estas premisas permiten compartir acciones que trasciendan los límites del escritorio y los muros institucionales, lo cual nos hace más escuchas, permeables, porosos, receptivos a lo cotidiano y las tradiciones territoriales; logramos comprender que el patrimonio es móvil, camina, puede ser espontáneo, variable; puede ser creado en la esquina, en la vereda, en los caminos, en las carreteras, en las fábricas, en las huertas, en la escuela, en el hogar, incluso en las empresas. Es la cultura presente en los barrios, en los lugares donde vive la gente, personas que por su marginalidad cultural veían el patrimonio como algo totalmente ajeno, indiferente; pero al actuar con propuestas, acciones y procesos socioculturales claros que responden a los intereses concretos de las comunidades se logra otra forma de construcción colectiva de sentidos, de proyecto propios, de reconstrucción de lo público, valoración del patrimonio y el papel protagónico e indispensable del individuo en los temas artísticos culturales en el territorio.

the intrinsic and extrinsic variables that differentiate every community (even if these communities live in the same region). Therefore, strategies must be tailored and should not respond to a generic model.

Fourth: taking apart the roles of educated/educators; betting on communities of learning. In this way, a collective construction of knowledge can be envisaged.

Fifth: the meeting schedules are not the same as our office schedules. Rather, these schedules should follow the availability of the community; the times when their members can be more participative.

Sixth: setting out a general objective: specific objectives, following-up, indexes. These are all directly generated with the participant community. Participative action research should be the bastion of work.

Seventh: the goals attained should be solidified through the construction of a sense of belonging; facing actions that are realized for the evolution of the spectacle, an extramural task, or assistentialism; a true capacity that is installed in autonomous territories; a sense of belonging and continuity.

Continuous work towards reflection and questioning allows us to share actions that transcend the limits of the desktop workspace and institutional boundaries. This work makes us more receptive to listening, more permeable, porous, and receptive towards the quotidian and towards territorial traditions. In this way, we understand that the patrimony is mobile: it walks, it can be spontaneous and variable. The patrimony can be created: in any given corner; in any district; in any path; in any road; in the factories; in vegetable gardens; at school; even at companies. The patrimony is culture, as it exists in the present of the neighborhoods. It may exist in the places where people live; due to their cultural marginality, these people felt the patrimony as something distant and indifferent. By acting with proposals, actions and clear sociocultural processes that respond to concrete interests of the communities, we can achieve new ways to: collectively construct our senses, and our own projects; reconstruct publicness; value the patrimony and the fundamental and indispensable role of the individual in the cultural artistic matters of the territory.

I finalize this text with questions, paying homage to Paulo Freire and his pedagogy of the question:

Finalizo con preguntas, en homenaje a Paulo Freire y su pedagogía de la pregunta:

- × *Cuando decimos patrimonio hoy, ¿qué es lo que realmente estamos nombrando? ¿No será el momento de intentar una nueva definición de la palabra **patrimonio** en nuestras ciudades latinoamericanas?*
- × *¿Son los museos preservadores del patrimonio de una sociedad o generadores y transformadores de esos patrimonios?*
- × *¿Para qué un museo en una ciudad en conflicto? ¿Qué aporta un museo a una ciudad en transformación?*
- × *Los museos en el mundo, tradicionalmente, se han hecho como un envoltorio para obras de marca, o para dar marca, reconocimiento, a esas obras. ¿Cómo son nuestras ciudades y sus contextos, ello se ve reflejado en nuestros museos? ¿Las colecciones que alberga el museo están en diálogo directo con el museo que somos o con el que queremos ser? ¿Qué es lo que realmente considera como patrimonio en un museo?*

- ✕ *When we name 'patrimony' today, what is it that we are really naming? Should we rather attempt to create a new definition for the word 'patrimony', from the perspective of our Latin American cities?*
- ✕ *Are museums spaces for the preservation of the patrimony of a society, or are they generators and transformers of these patrimonies?*
- ✕ *What role does a museum have in a city in conflict? What could a museum contribute with, in a city that is continuously undergoing transformation?*
- ✕ *Traditionally, museums throughout the world have been made as brand oriented wrappings, or as branding markers of recognition for the works they hold. How can our cities and their contexts be understood? Are these understandings reflected in our museums? The collections held in the museum: are they in a direct dialog with the museum that we embody (or with the museum that we want to become)? What could be considered as part of the patrimony in a museum?*

Una maratón

Nodo Duitama > Boris Terán

Justo en este momento, viendo el título, pienso en cómo se va a entender este escrito en el contexto de un libro de arte y educación. ¿Qué propósito tiene escribir sobre la maratón?

Posiblemente se piense que es una estrategia metafórica, donde, a través de la maratón vamos a obtener enseñanzas para la práctica de arte contemporáneo, y aunque, podría haber algo de eso, la idea no es esa.

También cabría pensar que la maratón se entienda como práctica artística. Todo los discursos de moverse, errar, derivar, andar como práctica artística, aparecen y se dá la tentación de incluirla en esa postura pero no lo veo de base como la formalización de una obra de arte/práctica artística que se enuncia y socializa, precisamente porque se caería en expandir el arte a todas las formas de la praxis, nuevamente llevándonos a una mirada unívoca del mundo. Por un lado, porque no se trata de una entrega a la contemplación o la deriva, en la maratón sí hay un recorrido fijo, un tiempo de preparación y una meta definida; cosas que, siento no siempre le gustan al arte.

Encuentro que hay una tendencia a ampliar el área personal del conocimiento a todo tipo de comprensión del mundo, para el científico todo es científico, medible, comprobable, replicable. Siento que en el campo de las artes se nos impone la agenda de las ciencias sociales y por ejemplo en las convocatorias nos preguntan por hipótesis, justificación,

A Marathon

Nodo Duitama > Boris Terán

Just as I read the title, I think about the potential reception of this writing, within the context of a book on art and education. I think about what it means address the marathon, in writing.

This may be seen as a metaphoric strategy, where learning would flow afterwards: from the marathon, all the way into contemporary art practice. This could happen, but I am not concerned if it does so at this moment.

One could also think the marathon as an artistic practice. All discourses that treat drifts, movement, ambulation, and walking as artistic practices show up here. Any temptation to include the marathon within the group of artistic practice is there, indeed. But I do not see any basis, for an understanding of the shape that the marathon takes as an enunciative artistic practice that is to be socialized.

On the one hand, what matters is not letting oneself go adrift in contemplation. In the marathon, there is a defined path, a preparation, a defined goal... I believe art does not always have to be like this. I have noticed an on-growing tendency: where an amplification of our personal areas of comprehension of the world are sought after. For the scientist, everything is science; everything is measurable and everything has a proof.

For instance, I have the feeling that, in the arts, we are imposed the agendas of the social sciences. We are asked for hypotheses, justifications,–

cronograma y resultados esperados, que posteriormente son medidos con indicadores cualitativos y cuantitativos, discriminando otros modos de comprender y acercarse al mundo, produciendo epistemicidios. Lo mismo creo que puede pasar en la visión de arte expandido, la tentación de ver todo como arte: la política, lo social, las prácticas cotidianas y por qué no, las maratones. ¡Faltaba más!

Entonces ¿a cuenta de qué gastar tinta y papel hablando de maratones en un contexto de arte y conocimiento? Porque creo que para hacer arte hay que ser persona, y sé que de primerazo esto suena moralista; como decir: “Mijito, arréglese la camisa que así no parece persona”.

Más bien, pienso en el “suma qamaña”, expresión en aimara que se traduce como: “buen vivir” y que ha sido aprovechada por gobiernos progresistas extractivistas de izquierda, que sin ver o sin querer ver, que la descontextualizan al separarla de su aforismo original: “Vivir bien es hacer como gente y comportarse como gente”.

La condición de tener que ser persona para hacer arte parecería una postura antropocentrista, o aún más discriminatoria. Para los colonos de los llanos guahibiar, matar indígenas guahibos, era lícito porque no los veían como personas. Particularmente no solo considero a los humanos personas, sino también a los animales y seres de la naturaleza, creo, por ejemplo, que el cerro cercano a mi casa es pacha y es persona, y los aimaras también lo creen.

Una definición sencilla de “persona” es que es lo que persuena, lo que genera personancia. Las máscaras griegas tenían la doble función de proponer una apariencia y redefinir potenciando la voz. Siento entonces que estar presentes en relación activa con el mundo, en la praxis genera una nueva personancia, una nueva persona, una constante redefinición y de eso creo que se trata el arte.

Lo que afirmaré a continuación es una sensación muy personal, que no quiero justificar, porque los sentimientos no están a discusión. Tampoco usaré citas en este texto para no terminar cayendo en una estructura legalista de justificaciones y disculpas que nos joden la cabeza y la voz, una leguleyada del conocimiento. Siento que los artistas cada día estamos más separados de nosotros mismos, más esquizofrénicos, sumidos en unos estándares del “deber ser” que nos alejan de la vida. Se pasa de un mamagallismo pseudoiconoclasta y posudo de no tener pose, a posiciones heroicas donde se sublima el ser-estar. El efecto de extrañamiento se traiciona y se usa para darle a las acciones un tono sagrado, superior, circunspecto cuando se habían pensado

timetables and expected outcomes, which will be measured with qualitative and quantitative indicators, discriminating against other ways of understanding and approaching the world.

The same can happen with art in the expanded field. The temptation to see everything as art: politics, the social, quotidian practices. So, why not marathons? Just what we needed.

Why do I then should we waste ink and paper in order to speak about a marathon, in the context of art and knowledge production? Because I believe that one has to be a person, in order to make art. I know this sounds moralist: 'come on lad, tuck in your shirt, you don't look like a decent person'.

I also think about the *suma qamaña*, an Aymara phrase that is often translated as: the good life. This word has been hijacked by progressive-extractivist leftwing governments of the continent. Without wanting to de-contextualize the term, in order to detach it from its original aphorism. The good life means: doing what people do; behaving like people behave.

Being a person in order to make art. This phrase seems anthropocentric or discriminatory. The settlers of the Llanos region considered it was legal to kill the Guahibo natives, since they did not consider them to be persons. Particularly, I do not only consider humans as persons. In my definition I include animals, beings, and nature. I believe that the hill lying beside my house is *pacha*; it is also a person. Aymaras believe this, too.

A simple definition of a person is something that per-sounds (*personare*: 'sound through'); something that is generative of resonance.

Greek masks had a double function: they proposed an appearance and potentially redefined the voice. I feel that art is about being present in an active relation with the world; in the praxis that generates a new resonance, a new *persona*: continuous redefinitions.

I will claim something that stems out of a very personal feeling. Without wanting to justify it, given that feelings are not open to discussion. I will also refrain from using citations in this text, in order to avoid falling into a legalistic and justificatory structure that fucks up our heads and voices; a pettifoggery of knowledge. I feel that, as artists, we are more and more, separated from ourselves. Every day that passes, we become more and more schizophrenic, submersed by standards of what 'should-be'; standards that banish us from our lives. We oscillate between a pseudo-iconoclastic clusterfuck where we lack postures, and heroic positions that sublimate being. An estrangement-effect is betrayed and it gives our actions a sacred, superior, and circumspect tone. These actions were initially thought as possible modes of being-here; they served us to leave the mesmerizing impositions of our heads and society.

para poder simplemente estar presentes y salirse del envidio en que nuestra cabeza y la sociedad nos ponen.

Este ensayo, que aún no inicia, trata de maratones simplemente porque me gustan, no sé si habla de cuerpo, presencia, acción o cuál es la articulación entre práctica cotidiana y propuesta artística, pero correr me encanta. Genera una experiencia de belleza; no solo porque al salir por las mañanas en las calles de Duitama veo hermosos amaneceres y le puedo medir el pulso, día tras día, a la ciudad que he escogido para desarrollar mi práctica y propuesta artística; sino porque, al ser una práctica significativa, me devela un horizonte de valores y valoraciones sociales que redefinen mi concepto de “persona”, y mi autoconcepto como ser humano.

También porque al bajar de 4:20 minutos por kilómetro tengo experiencia infantil de vuelo, y porque se afina la percepción del cuerpo en general, se entiende todo el rango de matices que hay entre el dolor de los huesos de los pies —que han sido atrofiados por los zapatos con tacón y/o amortiguados que nos separan de la tierra— y el dolor de un desgaste óseo, de una contractura, de una tendinitis, de la sobrecarga muscular o de una fascitis plantar.

Me gusta que estando obeso mi cuerpo reacciona, mi postura cambia al cambiar la pisada. Sobre todo, me salgo del juego de autocensura social al que nos sometemos los artistas, hombres, heterosexuales con pose de despreocupados y de estar fuera del sistema capitalista en el que paradójicamente terminan culo en pompas vendiéndose y traicionándose a sí mismos, eso sí, sin vender obras de arte bonitas porque “¡qué feo!, ¡qué salido de lugar!, ¡qué loser!”. Del mismo modo en el que nos malalimentamos, desconociendo el origen de nuestras comidas y sin caer en cuenta de que lo que comemos es también una declaración plástica y política, mientras mantenemos una postura políticamente correcta comiendo productos “orgánicos” y erigiendo discusiones sobre colonialismos y denominaciones subjetivas respecto a temas como semillas, que en este momento resulta tan fácil y autoevidente.

De la maratón me gusta que aprendo cosas como que la diferencia entre correrla en 4 horas y 3 horas 40, reside en una serie de cambios de vida. Así, lo que parece algo simplemente cuantitativo, correr más rápido y en menos tiempo en este caso, se resuelve tomando decisiones que alteran nuestra forma de vida. En principio, cambio de hábitos como la alimentación, empezar a reconocer el entorno, las épocas de cosechas y los ciclos de productos de temporada para estar seguros, más en mi caso como vegetariano, de que tenemos el aporte necesario de carbohidratos, prótidos y lípidos.

This essay—which has not yet started—talks about marathons, simply because I like them. I do not know if the essay speaks about the body, about presence, about actions, or what can articulations between everyday practices and artistic proposals be. Whatever: I love to run. Running generates an experience of beauty. Not least, because when I go out every morning in Duitama I see beautiful sunrises; I can put my finger on the everyday pulse of the city where I chose to develop my artistic practice. Running is a significant practice for me, since it opens up a horizon of values and social assessments that redefine my concept of what a person is; and thus, running redefines my own self-conception as a human being.

When I go under 4:20 minutes per kilometer I experience a childish joy for flight. Perception of my own body is sharpened: a range of nuances related to the pain of my bones, as they have been atrophied by the shoes that separate us from earth; or the pain stemming from bone wear, of contractions, tendinitis, muscular overload, and a *plantar fasciitis*.

I like the fact that my fat body reacts; that my posture changes when I modify my rhythm. Above all, I feel like I leave social self-censorship aside. The one that we are subjected to—as male heterosexual artists and carefree posers who claim to have exited the capitalist system. In the end, we cocky bastards end up selling out on a pathetic act of self-treason. That is, without selling ‘nice’ artworks because that would be: ‘oh so bad!’, ‘so completely out-of-place!’ ‘Oh dear, such losers!’. At the same time, we fail to properly nourish ourselves: by ignoring the origin of our food; without acknowledging what we eat as a plastic and political declaration; while we keep a politically correct posture by eating so-called organic products; while we tower on discussions on colonialism and subjective denominations regarding seeds. All of this seems so easy and self-evident...

Coming back to the marathon, I like the fact that I learn stuff about finishing one in 4 hours rather than 3 hours 40 minutes: this resides on a change in our lifestyle. Something that seems quantitative—such as running faster, during a shorter period of time—is often solved through decisions that alter our lifestyle. In principle: changes in dietary habits; in recognizing our environment; harvest times and seasonal productive cycles, to assure ourselves that we have sufficient carbohydrates, proteins, and lipids.

This is defined through changes in a life project, such as: What is my aim in life? Do I fight for my own goals, or for somebody else’s goals? Which things can I eliminate on an everyday basis? To what extent do I alienate myself, by fulfilling expectations of my milieu? By leaving behind my desires? How can I make a living by doing only what I like to do? These questions demand pragmatic answers—without them feeding my ego or

Pero más allá de eso se define en cambios en el proyecto de vida cuestionándose: ¿A qué le estoy apostando mi vida? ¿Eso por lo estoy luchando es un reto mío o de alguien más? ¿Qué de lo que estoy haciendo puedo eliminar? ¿Hasta qué punto estoy alienándome al cumplir expectativas tácitas del medio y estoy dejando de lado mi deseo? ¿Cómo hago para ganarme la vida haciendo solamente lo que me gusta? Y responder esto pragmáticamente, no para alimentar el ego o la tristeza sino con ánimo resolutivo, nos hace cambiar cosas: “Me voy a otra ciudad, renuncio a ese trabajo, me separo, inicio un negocio, reduzco o aumento mis gastos”; en resumen “libero mi deseo”.

Reconozco, con un poco de morbo, que me gusta la ridiculez de mis pintas matutinas, mallas de compresión, camiseta y zapatillas de deditos, de las que amigos del barrio se burlaran, y que tanto dista del uniforme negro de artista que he ido viendo evolucionar estos años.

Como artista otra opción sería proponerse *runner*, el término europeo agringado *hipster* acuñado en los últimos años; o más pretencioso aún es plantearse como Chaski o Tarahumara¹, me faltaría vergüenza para compararme con ellos a quienes admiro intentando comprender sin idealizar.

Al correr, que termina siendo lo mismo de siempre, poner un pie delante de otro separado por un corto y añorado momento de vuelo, que se potencia levantando las piernas hasta que el talón casi toque el culo –¿se han dado cuenta lo raro que suena la palabra “culo”, fuera de un contexto disruptivo, manifestación *queer* o apreciación estética?– estoy en el mismo espacio del señor de rojo que me pasa y sobrepasa, que es abogado y que por las mañanas se pone su traje de corredor y también hace la tarea diaria de 10 kilómetros. Y así mismo me encuentro con el operario de la empresa que, por una hora al día puede ser él antes de que el sol empiece a pegar tan duro.

1 En quechua *chaski* es postillón o también puede ser correo, persona de relevo; era un corredor joven que llevaba un mensaje o recado en el sistema de correos del Tahuantinsuyo, desplazándose a la carrera de una posta a la inmediata siguiente. Fuente, *Diccionario Quechua Castellano de la Academia Mayor del Cusco* (1995) y *Diccionario Quechua castellano* de Francisco Carranza Romero.

Tarahumara: también es como se conoce en castellano a la lengua de este pueblo. Esta denominación es la castellanización de la citada palabra *rarámuri*, que debe pronunciarse con una erre (“r”) al principio, inexistente ya que en este último caso se deformaría la pronunciación original, sin doble erre “rr”. Según el historiador Luis Alberto González Rodríguez, *rarámuri* etimológicamente significa “pie corredor” y en un sentido más amplio quiere decir “los de los pies ligeros”, haciendo alusión a la más antigua tradición de ellos: correr. Ellos mismos se hacen llamar “los de los pies alados”.

my sadness. They are questions that demand a resolution. A will to make us change things. For instance: I move to a different city; I quit my job; I get divorced; I start my own business; I reduce or increase my expenses; I liberate my desire.

I confess—this is probably my own morbid fascination—that I like my foolish everyday look: running tights, t-shirt and Vibram *fivefinger* shoes. My neighbors probably laugh at me. These looks are different from the black artist uniform whose evolution I have witnessed for the last years.

Another possibility I have as an artist, is to call myself a 'runner': the gringo-european-hipster term that is now trending. More pretentiously, I could call myself *chaski* or *tarahumara*, but this would make me feel ashamed; I do not want to compare myself with those whom I admire and try to understand, without idealization¹.

Running is always the same thing: one foot in front of the other, separated from a short and beloved mini-flight; propelled by raising up our heels, all the way up to our butts. By the way, have you—reader—ever thought of how weird the word 'butt' is? That is, beyond a disruptive context, a queer manifestation, or an aesthetic appreciation. Whatever...When running, I end up occupying the same space as the man in a red shirt who overcomes me and whom I overcome later on. This guy is a lawyer and does his daily 10 km task, every single morning on his training clothes. I also bump into a guy who works in a local business. For an hour each day this guy could be him, before the sun begins to shine.

Running a marathon for the first time means that one has never run a marathon before. This seems obvious, but it is more complex than it seems. For a 10km journey you find yourself making 10 km runs. When you prepare yourself for a marathon you never run 42 kms—only if you are from Kenya—and regardless, this never happens in your first marathon. The reason being: the test is so intense that your body gets damaged. Your heart, lungs, kidneys, muscles, and bones are affected.

¹ *Chasqui* (from Quechua *chaski*): mail, relief runner; a young runner who brought a message or an errand across different posts in *Tawantinsuyu*. Source: *Diccionario Quechua Castellano de la Academia Mayor del Cusco* (1995); *Diccionario Quechua Castellano de Francisco Carranza Romero*.

Tarahumara: The language spoken by the *Tarahumara* people. The word *tarahumara* is the Spanish version of the word *Rarámuri*, which should be pronounced with a mute 'r' at the beginning. This sound does not exist anymore. A strong 'r' would deform the original pronunciation. According to historian Luis Alberto González Rodríguez, the etymological meaning of *Rarámuri* is: 'runners on foot', which also means 'light-footed people'. Meanings which allude to the olden tradition of running. They call themselves: 'those who run fast'

Una maratón se corre por primera vez sin haber corrido una maratón antes. Esto parece obvio pero es más complejo; para una prueba de 10 kilómetros casi desde el inicio estás haciendo tiradas de 10 kilómetros. En la preparación de la maratón no haces rodajes de 42 kilómetros, a menos que seas kenia y en todo caso nunca en tu primera maratón. La razón es que la prueba es tan intensa y exigente que tu cuerpo se daña; se afecta el corazón, pulmones, riñones, músculos y huesos. Entonces te reservas para la competencia. La maratón se completa haciendo los deberes, la tarea, no hay sentido en engañarte, hay un proceso de preparación, que bien puede ser diseñado por ti o para ti, por eso la semana anterior bajas tu ritmo de entrenamiento, y porque lo hecho está hecho.

Hacer la tarea es algo que olvidamos hacer, siento que tenemos la fantasía del éxito rápido de ser artistas jóvenes y olvidamos el valor de la experiencia, que si las cosas se hacen bien es después de los 50, que si no hemos endosado al sistema, a las galerías o al medio artístico un estilo, es el momento cuando tenemos los insumos, la gramática y la experiencia para hacer propuestas. Entonces ahí es donde se sabe quién hizo o no los deberes.

Finalmente, aún no sé cómo se corre una maratón, sé que lo sabré el día que corra mi primera. Pero sé que planteo un texto en un libro de arte acerca de la maratón porque correr con sentido, con una meta definida, a un nivel de esfuerzo muy muy exigente, me da una emoción que no sentía desde niño, me cambia a mí y mi mirada del mundo, y despierta un deseo por compartir lo que solo yo puedo sentir. ¿No se trataba de esto ser artista?

You refrain until the competition comes. You can only run a marathon if you do your homework. There is no point in lying to yourself. There is a preparation process: you can perfectly design it on your own, or get somebody to do it for you. This is why, in the weeks previous to running, you need to lower your rhythm. What's done is done.

We often forget to do our homework. I feel like we are deluded by a quick urge to be successful young artists. We often forget the value of experience. Good things are only done when we are 50. If we resist the system, the galleries, the artistic milieu, or a particular style, we will then have the resources, the grammar, and the experience to produce proposals. Now when we reach that point we will see who failed to do their homework.

Finally, I still do not know how to run a marathon; I will know this the day I run the first one. But I know that I am writing a text about the marathon for an art-book. The reason being: that running with a sense, a set goal, with immense effort, makes me very happy. I am reminded of my childhood. Running changes me and my outlook of the world; it wakes up a sense of sharing that only I can feel. Is this not what being an artist is about?

Cómo romper una cámara

Beatriz Santiago Muñoz

Como romper una cámara – How to Break a Camera

1.

Hace dos años heredé un libro de un familiar fallecido. El libro se titula: *El control de la naturaleza mediante la palabra*. Podría ser el título de una historia universal de la palabra, pero trata principalmente sobre objetos rituales, rimas y conjuros que mediante su forma, su orden o desorden manifiestan un deseo. Aunque el título del libro nombra *la palabra* como el campo al cual se circunscribe el estudio, al interior las hojas están repletas de ilustraciones de objetos y de objetos-palabra: piedras dibujadas, santos, tijeras cubiertas de cera negra, instrucciones escritas a mano. Las palabras y los objetos funcionan de la misma manera; la palabra es una cosa, es material, suena, depende de un cuerpo, un soporte, una forma. Y ocupa los sentidos al igual que una tijera, un diente de tiburón o un grito.

Hasta hace poco pensaba que si algo era más *palabra* que cualquier otra cosa, era la palabra.

La palabra parece ser algo que no tiene otra función que significar, pero no siempre es así. Un dramaturgo de Montreal llamado Étienne Lepage que conocí recientemente describe a sus personajes como gente que en vez de hablar porque tienen algo que decir, *dicen algo porque tienen la necesidad de hablar*. Hablar en lenguas, abrir la boca y gritar,

TEORÍAS VARIAS

How to Break a Camera

Beatriz Santiago Muñoz

1.

Two years ago I inherited a book that was previously owned by a family member who passed away. The title of the book is: *Controlling Nature Through Words*. The title would seem to suggest the telling of a universal history of words. Instead, the book is about ritual objects, rhymes, and magic spells that manifest desires—through form, order, and disorder. Even if this title designates the word as a circumscribed object of study, the pages of the book are filled with illustrations. These illustrations depict objects and word-objects: hand-sketched rocks, saints, scissors covered with black wax, hand-written instructions... Words and objects operate in the same way—the word is a material thing. The word resonates; it depends on a body, on a support, on a shape... The word occupies the senses in the same way as other things would; a pair of scissors, a shark's tooth, a loud yell.

Until recently, I thought that 'word' was the most paradigmatic word among all others.

A word seems to be something that has no function beyond signification, but this is not always the case. I recently met Étienne Lepage, a playwright from Montreal who describes his characters as people. These characters speak because they feel the necessity to speak, not because they have something to say. Speaking in tongues in order to respond—

recitar, ocupar la posición del que habla, para responder, aunque no se diga nada, es la forma más silvestre de la palabra. La palabra es más cosa que signo. En el balance objeto-palabra, la palabra es más frecuentemente cosa que palabra.

2.

El diente de tiburón es un buen amuleto en contra del mal de ojo *porque su punta afilada rompe la mirada*.

3.

El diente de tiburón no es una palabra cuando duerme adentro de la boca del tiburón, pero cuando cuelga de una cadena de plata es cosa-palabra. No tengo claro cuando las palabras se comenzaron a pensar como parte de un sistema cerrado llamado lenguaje como si aparecieran sin cuerpo, sonido, material, sin automáticamente ligarse al que habla o a la luz de ese momento del día, o al lugar en donde primero se escucha.

No hay correspondencias claras, porque la palabra es una tecnología igual que la cámara y una cosa que suena y se escucha de una misma manera que un grito o un pisapapeles. El lenguaje y las cosas no ocupan campos distintos.

4.

Cuando hablo de *romper una cámara* quiero ponerlo todo junto: la acción de romper el lente, los pedazos puntiagudos del lente roto, la cámara, la imagen, la persona que rompe, el lugar, la relación cámara-sujeto, la expectativa de la imagen circulada, y más. Es posible romper la mirada de la cámara, ese conjunto humano-tecnológico-ideológico, comenzando por romper el objeto cámara, y por desarticular lo que pensamos como la relación entre el sujeto/operador, el objetivo y el que consume la imagen en circulación.

5.

La cámara rota es un accidente, un obstáculo: provoca una nueva estructura azarosa. Tenemos que encontrar un lente que podamos romper. Llegamos a un museo informal de la fotografía en una calle del centro de la ciudad. Los lentes son bellos, pesados. En Puerto Rico todos tendrán hongos verdes al interior, acá no. Andrés me cuenta que este museólogo aficionado le compró gran parte de la colección a un cura jesuita. Llevamos dos lentes. No queremos romperlos. Los usamos de maneras azarasas, inexpertas, los hacemos un poco inútiles, tomamos fotos bellas, hablamos en el patio. Romper una cámara no es solo romper el

opening one's mouth, shouting, reciting, occupying the position of the speaker; this is the wildest form of the word, even when nothing is said. The word is more of a thing and less of a sign. In the word-object balance, the word is a thing, more frequently than it is a word.

2.

A shark's tooth is a remarkable amulet; *its sharp tip cuts straight through the gaze of an evil eye.*

3.

A shark's tooth is not a word when it rests on the mouth of a shark. Things change when it hangs on a silver necklace. I do not know when words began to register as part of that closed system called 'language'. Appearing as if they held no sound, body, or material presence; without automatically being linked to a speaker, the light of a given moment in a random day, or to a place where a word is heard for the first time.

There is no clear correspondence. The word is a technology, in the same way that a camera is. A thing that sounds and is heard; just like a yell or a paperweight. Language and things do not occupy different fields. [Pregunta para BS: *Es esta una analogía al título de Foucault? en ese caso la traducción debe ser:* The order of things indicates that language and things do not occupy different fields.]

4.

When I speak about breaking a camera I want to bring everything together: breaking the lens; the sharp splinters of the broken lens; the camera, the image; the subject that breaks the camera; the place; the relationship between the camera and the subject; the posterior expectation of a circulating image; everything else... The gaze of the camera—this human-technological-ideological set—can be broken. Starting by breaking the camera-object; dismantling our preconceived relation between subject/operator; the objective that consumes an image that circulates.

5.

The broken camera is an accident, an obstacle; it provokes a new contingent structure. We need to find a lens that begs to be broken. We arrive to an informal photography museum, in a street downtown. Lenses are beautiful; heavy. In Puerto Rico, they may host green mold colonies within them. Not here. Andrés tells me that an amateur museologist bought a substantial section of his collection from a Jesuit monk. We have two lenses now. We do not want to break them. We use them in contingent and unskilled ways; we

lente, ¿qué tal si salimos y caminamos por la ciudad? Rompemos también la clase, el taller.

6.

El taller que organicé para la Escuela de Garaje se llamó “Cómo romper una cámara”. Al igual que romper una mirada, el trabajo requiere de objeto-palabras. La manera en que la cámara como objeto-palabra construye el lugar está entrelazada con otras tecnologías e ideologías de dominación.

7.

Juntos pensamos cuáles son los aspectos de la forma “escuela” que son importantes. Agrupar unas personas dispuestas a pensar sobre un tema juntos. Reunir gentes: compartir taller, materiales, libros. Disponerse a pensar de nuevas maneras. Prestar atención, distraerse juntos.

8.

Sabíamos que el primer paso debía ser reconocer el lugar, sus materiales, formas, climas, conocimientos, formas de pensamiento. Salir del aula. Plantearse “educación” dentro de todos los espacios posibles. No sabíamos que estar juntos y dormir en hamacas colgados de las palmas era necesario. Lo hicimos así porque no teníamos dinero y no queríamos cargar con casetas de campaña. Ha sido lo más importante.

9.

Ahora tenemos otra idea para la escuela: El primer año lo dedicaremos a aprender a construir un bote de vela. El segundo año lo lanzaremos al mar y recorreremos la costa de la isla de Puerto Rico. El tercer año, le enseñaremos a otros a hacer botes de vela. El cuarto año lo dejaremos abierto porque no poderemos adivinar lo que podremos hacer con nuestro bote de vela.

10.

Hay otras maneras de romper una cámara. Hace un año ofrecí una clase de fotografía a un grupo de estudiantes en un programa universitario dentro de una cárcel estatal. La clase solo tenía dos días de duración. La situación fue algo confusa. Estos estudiantes tienen penas largas. Entré a la cárcel con mi pasaporte en mano, y mis tenis cerradas. Cuatro amigos me prestaron sus cámaras. Organicé una clase de fotografía como una clase de mecánica automotriz. Nada me daba más placer que pensar que todos tendrían un conocimiento intuitivo de los aspectos técnicos. Quería que entendieran perfectamente por qué la imagen en el interior aparece a la inversa, la relación entre la apertura y la profundidad de

turn them into semi-useful things; we take beautiful pictures; we talk on the patio. Breaking a camera does not only imply breaking a lens. What if we go for a walk around the city? We break the classroom; we break the workshop.

6.

The title of the workshop I organized for the Escuela de Garaje was: How to Break a Camera. The work requires of object-words; it is just like breaking a gaze. The way in which the camera—qua object/word —constitutes a place immediately relates to other ideologies and technologies of domination.

7.

Together we think about important aspects of the school-form. Grouping people who are willing to delve on a topic together. Gathering people: sharing a workshop, materials, books. Attempting to think in new ways. Paying attention, sharing a common distraction.

8.

We knew the first step would imply a recognition of the place, its materials, forms, atmospheres, knowledge, ways of thinking. Leaving the classroom. Propose being *educated* within all possible spaces. We did not know that it would be necessary to be together, nor to sleep in hammocks that hung on palm trees. We did so, because we had no money and refused to bring our camping tents. The most important thing, after all.

9.

Now we have another idea for the school: our first year will be dedicated to building a sailing boat. We will sail on to the sea during the second year, and we will go around the coast of Puerto Rico. During the third year, we will teach others how to build their own sailing boats. The plan for the fourth year is still open, because we still do not know what to do with our sailing boat.

10.

There are other ways to break a camera. One year ago I gave a photography class to a group of students for a university program in a state prison. The class only lasted for two days. The situation was somehow confusing. These students are serving long sentences. I entered the prison with my passport on my hand, along with my tightly knotted shoelaces. Four friends lent me their cameras. I designed a photography lesson in the same way that I would have designed a lesson on automotive mechanics. Nothing was more stimulating than thinking that the pupils would have an intuitive knowledge

campo, la relación de lo análogo a lo digital. Solo toma dos días. Después de dos días me llevé las cámaras, le envié las fotos a la profesora que organiza el programa académico completo y he estado pensando por tres meses: “¿Para qué sirve enseñarle a usar una cámara a una persona que no va a poder tener una en sus manos por las próximas dos décadas?”. Estamos acostumbrados a pensar que todo ha sido fotografiado, pero realmente el sujeto operador de la cámara es uno bastante estable casi nunca ha sido un preso.

11.

Cuando tuve hijos y fueron de edad preescolar me propuse la tarea ridícula de investigar filosofías pedagógicas para preescolares y así llegué a interesarme por Reggio Emilia.

En el pueblo llamado Reggio Emilia, de Italia, cuando después del fin de la guerra no quedaban más escuelas, un grupo de madres se organizó y comenzó a construir una escuela y de los escombros de tanques y fábricas bombardeadas recogieron materiales. Les dieron algún orden a las partes sueltas de ambos sueños: el militarismo, la modernidad y las industrias de manufactura. De todas estas partes y de una filosofía que nace realmente desde el lugar, no desde un pensamiento abstracto y cuyo componente principal es la idea de respetar la inteligencia de los niños se formó lo que se conoce más o menos como el acercamiento Reggio Emilia. Eso suena perfecto y tan complicado como un llamado a la paz, pero es bastante más difícil de lo que parece. Así se formó un grupo de escuelas municipales en ese condado, desde el principio cuenta la leyenda que en joven aprendiz de maestro llamado Loris Malaguzzi escuchó que un grupo de mujeres andaba armando una escuela nueva, se montó en su bicicleta y allá fué a conocerlas. Entre los preceptos de la filosofía Reggio Emilia está la noción de que el lugar es el “tercer maestro”. Todos formamos conclusiones y aprendemos a ordenarnos en relación a lo que indican y ordenan los espacios físicos, los materiales, las experiencias sensoriales.

12.

Para frustrar el deseo de instrucción y dirección, tengo que estar dispuesta a sentirme perdida.

of most technical aspects. I wanted them to perfectly understand: why the image on the interior is reversed; the relations between the aperture of the camera and depth of field; the relations between analog and digital photography. It only takes two days. After two days I took the cameras and sent the pictures to the teacher who was coordinating the academic program. Afterwards, I was left thinking for three months: what does it mean to teach the operation of a photographic camera to somebody who will not be able to hold one on his hands in the next two decades? We are used to think that everything has been photographed; and yet the subject who operates the camera is a stable subject, one who has never been imprisoned.

11.

When my children were old enough to go to kindergarten, I proposed myself a ridiculous task: to investigate pedagogical philosophies for pre-school students. This is how I got interested in Reggio Emilia.

Towards the end of the war, which had destroyed most of the schools in Italy, a group of mothers gathered to build a school in a little town called Reggio Emilia. The school was made up of leftovers from military tanks and materials gathered from bombed factories. These mothers organized a bunch of loose strings; the leftover dreams of militarism, modernity, and the manufacturing industries. The loose formulation that is now known as the Reggio Emilia Approach was thus formed. These leftovers gave the approach its shape as a philosophy that is borne out of a specific place; beyond its existence as an abstract mode of thinking. The principal component of the Reggio Emilia Approach is cemented on respect for the intelligence of the kids. This sounds perfect and complicated, just like reaching a peace agreement. It is nevertheless, much more difficult than it initially seems.

This is how a group of municipal schools was formed. Right from the beginning—or so the legend goes—the young teacher apprentice Loris Malaguzzi grabbed his bicycle to go and meet the mothers who had been setting up a new school. Among the precepts of the Reggio Emilia philosophy, the notion of place as the ‘third teacher’ is remarkable. We all come to conclusions and organize ourselves in relation to the indications and orderings of physical spaces, materials, and sensory experiences.

12.

In order to frustrate my desires for instruction and direction, I need to be able to feel disoriented.

Desescolarizar la escuela

María Angélica Madero

“Desde muy niño tuve que interrumpir mi educación para ir a la escuela”.

Bernard Shaw

1.

Para empezar, una historia muy corta de la educación o una lectura de algunas de las palabras que la fundan. El “gimnasio”, del griego *gymnos*, desnudo, propone la desnudez ¹; el “liceo”, del griego *lykos*, el lobo, propone más experiencia que especulación; el Cynosarges, la escuela peripatética, del griego *peripatêin*, “pasear”, sugiere un lugar para pasear, discurrir. Están las “escuelas” (del griego *skhole*, “lo que se hace cuando se tiene tiempo libre”) cuyo significado se transforma de “un lugar donde se hace lo que vale la pena” a “estudio”, lo opuesto a jugar (ya desde Platón y Aristóteles). También están las ‘academias’ (del griego *Akademia*, un héroe ateniense cuyo nombre significa “distrito silencioso”) que en el medioevo designaron a grupos de académicos y, por último, las “universidades”, del francés *universite*, “universalidad”, o del latín medieval *universitatem*, “el todo” ².

1 En el gimnasio, la desnudez se entiende como espiritual.

2 El uso desmedido de la retórica y las etimologías no intenta reducir la educación a esas palabras, sino poder ver cómo en su inicio eran más lúdicas. Las etimologías que aquí se citan provienen de varios diccionarios, entre ellos, <http://etymonline.com>

Deschooling the School

María Angélica Madero

‘From a very early age, I’ve had to interrupt my education to go to school’.
Bernard Shaw

1.

To begin with: a short history of education, or a reading of some of the words that bring it into being. ‘Gymnasium’, from Greek *gymnos* (nude), proposes nudity¹; ‘lyceum’, from the Greek *lykos* (wolf), proposes experience instead of speculation; the peripatetic school *Cynosarges*, from the Greek *peripatein* ‘to walk about’, suggests a place to stroll, to ponder. There are ‘schools’ (from Greek *skhole*, ‘that which is done in spare time’) whose meaning shifts from ‘a place for meaningful activity’, to ‘study’, as that which is opposed to play (ever since Plato and Aristotle). There is also ‘academia’ —from Greek *akademeia*: An Athenian hero whose name means ‘silent district’—which was used to name groups of academicians in the Middle Ages. Finally, there are ‘universities’, from the French *université* (universality); or *universitatem*, ‘the whole’ in medieval Latin².

1 The gymnasium understands the spiritual aspect of nudity.

2 The excessive use of rhetoric and etymology is not intended to reduce education to a simple play of words. The idea is to look through the playful character of these words. The etymologies cited here derive from various dictionaries, including <http://etymonline.com>

En las escuelas medievales se reunían un maestro y unos discípulos con un fin religioso, y más adelante, en la Ilustración, la razón reemplaza a la religión ³. En ese momento cuando los saberes se normatizan y el arte queda por fuera de la universidad, y solo hacia el año 1800 finalmente se incorpora en el ámbito de las artes y ciencias sociales, o artes liberales. Esta exclusión temporal implicó no reconocer el arte como parte del conocimiento. En el auge de la razón, se funda el pensamiento moderno y con él, la razón como nuevo mito.

En la modernidad se ve un esfuerzo importante por mostrar que la racionalidad y el progreso pueden ser un arma en contra de nosotros. Se invoca a la irracionalidad de manera constante (*El sueño de la razón produce monstruos*) para evidenciar que la racionalidad conlleva una irracionalidad inherente. Esto se da igualmente en filosofía. Entonces surgen ideas como que el inconsciente no es diferente del consciente, o que para conocer se necesita lo desconocido, invocar lo irracional; o, como se piensa en la Escuela de Fráncfort, el arte tiene que imaginarse mundos que luego la sociedad persigue (Ernst Bloch).

Es paradójico que precisamente cuando el arte se vuelve institución, logra escapar (o mediar su rol) en la modernidad a través de la idea de experiencia —arte y vida—. Es ahí donde se sale del espacio de normalización porque pretende romper las reglas (a veces formales, a veces sociales, a veces políticas). Justo después de la modernidad el arte deja de estar en el espacio de la experiencia ⁴. De cierta forma ese espacio se transformó —bueno, no se transformó porque el arte dejó de tener ese espacio en la sociedad— migró al lugar de la educación artística. Ahora tenemos que preguntarnos por qué.

Una primera inquietud es ¿por qué se plantea una escuela (de garaje) y no un Salón de Arte? ⁵ Una segunda sería: ¿Cómo llegamos a la escolarización del arte? Cuando decae el modernismo aparecen este tipo de

3 Para profundizar más este tema ver *Dialéctica de la Ilustración* de Theodor W. Adorno y Max Horkheimer.

4 No que realmente la modernidad haya terminado, o que haya sido abandonada, o que haya sido reemplazada por la postmodernidad.

5 Esta pregunta me lleva a la cuestión de la relación binaria entre ¿qué se quiere aprender? y ¿qué se quiere enseñar?, que absuelve la manera intuitiva como se aprende/enseña. Esta inquietud también nos lleva a la pregunta de la escuela de garaje y lo que implica —primero, el rol del arte como la vehiculación de los sentidos (vinculado a la idea de comunicación); segundo, los espacios informales o marginales desde los cuales se aprende y se tiene la experiencia del aprendizaje; tercero, sobre el garaje como depósito para acumular conocimiento; y cuarto, teniendo en mente a Foucault, la escuela, como la sala de espera o el garaje, ya no de vehículos, sino de sujetos que la sociedad planta ahí para prepararlos para la vida, sino para retrasar el momento dado el déficit laboral—.

Masters and disciples gathered in schools for religious ends. Later on, during the Enlightenment, reason comes to replace religion ³. It is precisely during this latter moment that knowledge becomes normative and art is left behind by the university. Finally, around 1800, art is incorporated into the sphere of arts and the social sciences (or liberal arts). This temporal exclusion implied a failure to recognize art within the constitution of knowledge. Modern thinking comes along with the rise of reason. And in turn, reason is promoted as a new myth.

There is an important effort in Modernity, which aims to show that reason and progress can turn against us as weapons. Unreason is constantly invoked (*The Sleep of Reason Produces Monsters*), evidencing the inherent unreason within reason itself. This also happens in philosophy. And thus, ideas of the like emerge: that the unconscious is not different from consciousness; or that, in order to learn, one must unlearn and invoke the irrational; or according to the Frankfurt School, art needs to imagine worlds that shall later be pursued by society (Ernst Bloch).

It is rather paradoxical that art becomes an institution precisely when it manages to escape (or mediate its own role in) modernity—through the idea of experience (art and life). Here art exits the space of normalization, because it manages to break rules (sometimes formal, sometimes social, and sometimes political). Right after modernity, art leaves the space of experience ⁴. In a certain way, this space was transformed—well, it was not transformed because art ceased to have that space in society—migrating to the place of artistic education. Now we have to ask ourselves why.

One first question is: Why propose a (garage) school and not an art salon? ⁵ A second question would be: How did we arrive to the schooling

3 See Adorno and Horkheimer's *Dialectics of Enlightenment* for a more detailed approach to this topic.

4 This does not mean that modernity has ended, nor that its project has been abandoned, nor that it has been replaced by postmodernity.

5 This question leads me to the question regarding the binary relation between What does one intend to learn? vs What does one intend to teach? This question dissolves an intuitive approach towards learning/teaching. This inquiry leads us to the question of the Garage School and its implications. First: the role of art as a vehicle for the senses (which links to the idea of communication). Second: the informal and marginal spaces for learning and experiencing the process of learning. Third: regarding the garage as a deposit of knowledge. And fourth: (following Foucault) on the school as a waiting room; or the garage as a space for subjects (rather than cars), who are parked in order to slow down a deficit in labor.

muletas. Las funciones que tenía el arte (la de abrir mundos posibles, o pensar lo impensable) se pierden debido a que ya no forma parte de un entramado que pueda abrirle campo a la sociedad. Con esa pérdida, la idea de “estética” entra en crisis porque se agotan aspectos del arte como su capacidad redentora, su belleza o su potencial emancipador. Pues el que crea que el arte redime una vida es un ingenuo.

2.

Es así como el arte encuentra en la educación un refugio, o quizá una justificación. Las formas como el arte genera conocimiento son cuestionadas y tienen que ser reguladas. Pero el arte no tiene que dar explicaciones, el arte no tiene que defender nada. Finalmente, ¿qué hacemos en una escuela? Si antes el arte tenía una función estética en cuanto mostraba nuevas posibilidades, ahora tiene una función educativa.

El pedagogo y ensayista Iván Illich escribe: “Al alumno se le “escolariza” [...] para confundir enseñanza con saber, promoción al curso siguiente con educación, diploma con competencia, y fluidez con capacidad para decir algo nuevo. A su imaginación se la “escolariza” para que acepte servicio en vez de valor”⁶. En otras palabras, cambiamos la idea de vida por la de servicio, pensando que si nos educamos estamos aprendiendo, o si vamos al médico estamos siendo curados, o si hacemos servicio social estamos creando comunidad. Entonces, la vida se reduce a estos servicios, y sin estos servicios estamos en la pobreza. Illich critica radicalmente la educación que institucionaliza la vida y la sociedad.

En uno de sus textos tardíos, y en una crítica a “La sociedad desescolarizada”, Illich escribe que el título “desescolarizar la sociedad”⁷, puesto por la editorial Harper, es un error que trasciende a la mala interpretación del libro, pues él en ningún momento quiere acabar con la educación. Por el contrario, propone que la escuela sea replanteada y liberada del monopolio de la “escolaridad”, la academia o la academización (retomando el primer punto, “lo opuesto al juego”). Explica además que muchos rituales surgen del proceso de secularización y él siente que

6 Illich, Iván, “La sociedad desescolarizada”, en *Obras Reunidas I*, Fondo de Cultura Económica, 2006.

7 En inglés el título del libro es *Deschooling Society* (Harper and Row Publishers, 1971).

of art? These crutches arrive with the downfall of modernity. Art's previous functions (of opening up possible worlds, of thinking the unthinkable) are lost, with art ceasing to make part of a weaving that can open itself up to society. With this loss, the idea of 'aesthetics' enters a crisis, given that some of the aspects of art—its redemptive capacity, its beauty, or its emancipatory potential—are drained. Whoever thinks that art can redeem a life is plainly naive.

2.

This is how art finds shelter in education; or rather, a justification. The forms that art employs to generate knowledge are questioned and must be regulated. But art has nothing to explain; art has nothing to defend. Finally, what do we do in a school? If previously art had an aesthetic function—inasmuch as it conveyed new possibilities—it now has an educative function.

Pedagogue and essayist Ivan Illich writes: 'The pupil is thereby "schooled" to confuse teaching with learning, grade advancement with education, a diploma with competence, and fluency with the ability to say something new. His imagination is "schooled" to accept service in place of value' ⁶. In other words, we change the idea of life for the idea of service, thinking that we learn when we educate ourselves; that we are cured when we go to the doctor; or that we create a community when we simply enroll in social service. And thus, life is reduced to these provisions, and without these services we appear to be pauperized. Illich radically criticizes an education that institutionalizes life and society.

In one of his late texts—a criticism of the 'deschooled society' ⁷—Illich writes that the title *Deschooling Society* is an error that transcends the misinterpretation of the book, given that he does not attempt to abolish education. On the contrary, he proposes that university should be redefined and liberated from the monopoly of 'scholarship', academia or academicization (linking to the first point, as 'that which opposes play'). Illich explains how a wide range of rituals emerge out of a process of secularization. He believes that this is exactly what happened to

6 Illich, I. (1973) *Deschooling Society*. Harmondsworth, Middlesex.

7 Hence the title: *Deschooling Society* (Harper and Row Publishers, 1971).

esto fue lo que le pasó a la sociedad cuando dejó de lado las creencias y quiso volcar su fe a la educación (y la razón) ⁸.

Así mismo, Illich reconoce que el error es querer desempoderar las escuelas, cuando el problema real está en entender la escuela como necesidad, en vez de pensarla según lo que significaba en su origen: “descanso”, “tiempo libre”, “ocio gratificante”. Illich se da cuenta de que la escuela es solo el mecanismo para pasar esa ideología “escolarizante” a la sociedad, porque ya en la vida misma había vestigios de métodos de instrucción para vivir, como, por ejemplo, hacer a la gente pagar para ser educado en el sexo, en la sensibilidad, en la cultura, o en cómo saber más sobre las vitaminas, cómo jugar, etc. Entonces la vida se convierte en una constante demanda por “saber” de acuerdo con las necesidades, lo que transforma a la sociedad en un espacio polucionado por el mal sabor de la educación ⁹.

Si el problema es que la educación se reduce a una necesidad en vez de ser lo que se hace en libertad, es importante volver a la dicotomía necesidad-voluntad que describe Friedrich Schiller en las *Cartas sobre la educación estética del hombre*, y proponer una solución. A partir de esto, se establece una relación entre el concepto de desescolarizar la vida y la estética como educación, por medio de la experiencia.

8 En la crítica que hace Iván Illich a su obra, reconoce que no tiene respuestas contemporáneas al tema de la educación. Escribe entonces que prefiere hacer un análisis histórico y preguntarse lo que comunican (en vez de lo que hacen) herramientas como la educación (o la salud, o el transporte). Es decir, la preocupación por lo que estas instituciones le dicen a la gente, y no lo que hacen por la sociedad. Por eso “Un alegato en favor de la investigación sobre el alfabetismo laico” es la historia de las rupturas epistemológicas que suceden en el paso de la oralidad al mundo escrito, basado en el alfabeto (griego) y el surgimiento de un espacio alfabetizado. Ver: Illich, Iván, “Un alegato en favor de la investigación sobre el alfabetismo laico”, *Revista de educación*, N° 288, 1989, págs. 45-61.

9 Illich critica que la alfabetización de la sociedad es la máxima de la educación porque el texto (o la pantalla del computador) se han convertido en la forma de percibirse a uno mismo. La mentalidad lega es radicalmente diferente a la habilidad para leer y escribir (mentalidad letrada) marcada por una cantidad de certezas que empiezan en tiempos medievales. En el siglo XII y XIII se introduce la idea de que el texto no es simplemente una línea de letras, sino que contiene espacio. Influenciado por otros orígenes (entre esos, el árabe) la página aparece. El advenimiento de la página es un evento importante como inicio de la modernidad porque genera una nueva concepción de “individualidad” (conciencia y memoria, entender el pasado). Esto se ignora en la historia de la educación que centra casi siempre su investigación en la interpretación (lectura y escritura) de clérigos, pero ignora el espacio individual.

society when it left its beliefs behind, in order to turned towards faith in education (and reason)⁸.

In that way, Illich recognizes that the error lies in attempting to dis-empower schools. He thinks the real problem lies in understanding the school as a necessary institution, rather than thinking about it through its origins ('rest', 'spare time'gratifying leisure'). Illich realizes that the school is only a mechanism to slip through a schooling ideology into society, given that life itself is full of vestiges and instruction manuals for living. For example, making people pay for the education of their sexual lives, of their sensibility, of their culture, for how to increase their knowledge on vitamins, how to play, etc. Life becomes a continuous demand for 'knowledge' that responds to necessities; which in turn transforms society into a space polluted by the bad taste of education⁹.

If the problem is the fact that education is reduced to necessity, rather than being that which is done freely, then it is important to return to the dichotomy described by Friedrich Schiller in his letters *On the Aesthetic Education of Man*. Namely, to the dichotomy between necessity/will. Starting from this dichotomy, a relation is established between the concept of deschooling life and aesthetics as education, which is mediated by experience.

8 In the critique made to his own work, Ivan Illich recognizes that he has no contemporary answers to the question of education. He writes that he would rather do a historical analysis, and ask himself which tools (such as education, health, or transportation) communicate, rather than what they can do. Meaning, worrying about what these institutions tell people, rather than what they do for society. This is why 'A Plea for Research on Lay Literacy' retells the history of the epistemological breaks that occur when an oral world shifts to a written world (based on the Greek alphabet and the surge of an alphabetic space). Illich, I. (1987) A Plea for Research on Lay Literacy. *Interchange*. 18 (1-2), 9-22. pp.45-61.

9 Illich criticizes the fact that the alphabetization of society has become the maximum expression of education; given that the text (or the computer screen) has become a way to perceive oneself. A lay mentality is radically different from the capacity to read and write (the lettered mentality), since it is marked by a plethora of certainty that has been inherited from medieval times. In the 12th and 13th Century, the idea of a nonlinear text is introduced—as a continuous line with spaces among the letters. The page comes about through the influence of other origins (Arabic among them). The accession of the page is an important event that inaugurates modernity, since it generates a new conception of 'individuality' (consciousness and memory, an understanding of the past). A fact often ignored in the history of education, which almost always centers its research on the interpretation (reading and writing) of monks, but always happens to ignore an individual space.

3.

Schiller escribe desde una modernidad en crisis en la que el hombre vive una división de las facultades, como son la razón y la sensibilidad o la sociedad y el individuo (crisis como la que se describe al principio de este texto). Es por eso que el hombre debe buscar la armonía entre opuestos —por ejemplo, entender que la razón no está por encima de lo sensible—¹⁰. En el *Discurso filosófico de la modernidad*, Jürgen Habermas explica que la educación estética tiene la labor de comunicar —lo que llama la ‘acción comunicativa’—, que es educativa porque no va al individuo, sino a una fuerza solidaria de comunicación que inaugura una colectividad.

De la misma manera, la educación estética configura un espacio de emancipación y colectividad en las personas que cambia un estado de necesidad —dependencia en la facultad del deseo en las sensaciones— a uno de libertad. Es decir, la educación estética no cambia a los individuos sino que transforma las formas de vida que las personas comparten, inaugura una colectividad porque reconoce a cada individuo presente como parte de una comunidad. Es así como el arte funda un estado estético (utópico) y es a través de este que se encuentra la libertad, de ahí que esto se consiga en la educación y no en el arte mismo, no con la intención de estetizar la existencia, sino de revolucionar las relaciones humanas.

La crítica de Schiller a la sociedad se divide en cuatro puntos. Critica el aspecto económico pues la vida se da en la separación de trabajo y goce, medio y fin, esfuerzo y recompensa; critica el aspecto político porque el Estado clasifica a los ciudadanos y los subsume bajo leyes; el aspecto científico, porque la ciencia está intelectualizada y superespecializada en aras de su espíritu especulativo y, un último aspecto, el espíritu de negocios, que es una forma de pensar donde la imaginación, encerrada en una profesión, no puede expresarse en formas de representación “extrañas”.

Este último punto, la falta de extrañamiento, es fundamental —sin dejar de lado la división del trabajo y el placer, el ciudadano como respuesta a una categoría y la instrumentalización de la ciencia— porque reconoce las apariencias, la capacidad de extrañamiento o imaginación¹¹. Las apariencias se relacionan con la facultad crítica en el ejercicio de la imaginación a través del juego. El hombre vive en una oposición abstracta, en la dualidad entre

10 Ver: Schiller, Friedrich, *Kallias, Cartas sobre la educación estética del hombre*, Anthropos Editorial, 1990.

11 “Aspirar a la apariencia autónoma exige más capacidad de abstracción, más libertad de corazón y más fuerza de voluntad de las que necesita el hombre para subsistir dentro de los límites de la realidad”, Schiller, Friedrich, *Kallias, Cartas sobre la educación estética del hombre*, Anthropos Editorial, 1990, p. 59.

3.

Schiller writes from the perspective of a modernity in crisis, where Man lives through a division of the faculties—such as reason and sensibility, or society and the individual (a crisis like the one described towards the beginning of this text). This is why Man should seek a harmony in oppositions—for instance, understanding that reason does not lie above the sensible¹⁰. In *The Philosophical Discourse of Modernity* Jürgen Habermas explains that an aesthetic education should communicate its educative aspects—through what he calls: a communicative action. Meaning, that aesthetic education is educative because it responds to a force of solidarity; as communication that establishes a collectivity.

Analogously, an aesthetic education configures a space for emancipation and collectivity. Among people, the aesthetic education shifts a state of necessity—understood as the dependency of desire upon sensation—for a state of freedom. Namely, rather than changing individuals, an aesthetic education transforms shared forms-of-life among people; it establishes a collectivity because it recognizes the presence of each individual within a community. In this way, art founds an aesthetic (and therefore Utopian) state. Freedom is thus found through the latter—which explains why this is achieved in education rather than through art. The aim being the revolutionizing of human relationships, instead of aestheticizing existence.

Schiller's critique of society is divided into four aspects. Schiller criticizes: an economic aspect, since life occurs in the division between work and leisure, means and ends, effort and compensation; the political aspect, whence the State classifies citizens and subsumes them under laws; the scientific aspect, since science is intellectualized and extremely specialized in its promotion of a speculative spirit; lastly, in the business spirit, a way of thinking that forecloses the imagination and confines professions. The latter cannot expound on 'strange' forms of representation.

This last point—regarding a lack of estrangement—is pivotal due to its recognition of appearance, imagination, and the capacity of estrangement; without leaving behind a fashioning of the citizen that comes as the response to a category and an instrumentalization of science¹¹.

10 See: Schiller, F. (2012) *On the Aesthetic Education of Man*. Courier Corporation. / Schiller, Friedrich, Kallias, Cartas sobre la educación estética del hombre, Anthropos Editorial, 1990.

11 "Aspirar a la apariencia autónoma exige más capacidad de abstracción, más libertad de corazón y más fuerza de voluntad de las que necesita el hombre para subsistir dentro de los límites de la realidad"; Schiller, Friedrich, Kallias, Cartas sobre la educación estética del hombre, Anthropos Editorial, 1990, p. 59. [Aspiring to an autonomous appearance requires the furthering of our capacity to abstract; more freedom of the soul and a stronger will. These exceed Man's capacity to subsist within the limits of reality].

las pasiones y la razón (sensibilidad y entendimiento, física o moral, externo e interno, natural dinámico y racional ético). Como explica Habermas, es en medio de las contradicciones que un tercer impulso estético emancipa todo. Este impulso es el arte porque “trabaja calladamente un tercer reino, en el jocundo reino del juego y la apariencia, en que libera al hombre de las cadenas de toda esa clase de relaciones y lo emancipa de todo lo que pueda llamarse coerción, así en lo físico como en lo moral”¹².

4.

El juego, que no es otra cosa que un conflicto entre dos fuerzas (racional y sensorial), genera tensiones y formas. De ahí que la emancipación suceda en el arte y no en la política. Mientras que el juego lleva a la libertad, la filosofía política se queda en especulaciones —Schiller entiende la crisis política como una renuncia a la imaginación—¹³. Como ya se explicó, la utopía estética no quiere estetizar la existencia, sino revolucionar las relaciones de entendimiento entre sujetos. El arte tiene que ver con la autonomía de las apariencias porque no necesariamente tiene soporte en la realidad, sino, muchas veces, en la ficción (o en la ciencia ficción). La división entre la realidad y la ficción crea un espacio para la imaginación en medio de los conflictos materiales e ideológicos, un espacio que se opone al mundo de hechos y se abre a la especulación.

Crear es una actividad en la que, para Schiller, se supera la dualidad en la que vive el hombre moderno. El arte revela mundos posibles, moviliza la intuición, genera multiplicidad, establece nuevas configuraciones, agenciamientos, produce subjetividad y colectividad, persuasión, distribución, entre muchos otros. No es singular, sino que inaugura comunidad (porque no es completamente subjetivo; el juicio estético no tiene que ver con la verdad, sino con el contexto histórico). Se puede pensar aún más allá, en que no es un juicio estético, sino un juicio ético que funda esta colectividad. A pesar de que las posibilidades en torno a la teorización de Schiller son infinitas, el problema final es que está en cada individuo conseguir la libertad y cada individuo es dependiente de

12 Habermas, Jürgen, “Excurso sobre las cartas de Schiller acerca de la educación estética del hombre”, en *El discurso filosófico de la modernidad*, Taurus Humanidades, 1989, p. 65.

13 Schiller vivió la Revolución francesa. En la época de la Revolución los que tomaron un atajo para conseguir la libertad como principio racional encontrarían una forma violenta de reprimir las pasiones. La educación estética se plantea como una solución en la medida en que el arte es el ejercicio de las facultades humanas acogiendo el antagonismo para contenerlo.

Through the consummation of play, appearances relate to the faculty of criticism in the exercise of the imagination. Man lives in an abstract opposition, in the duality between: passions and reason; sensibility and understanding; physics or morals; internal and external; natural and dynamic; ethical and rational. Habermas explains how, amidst contradictions, a third impulse will be able to emancipate everything. This impulse is called art, since it '[builds] a third joyous realm of play and of appearance, in which it releases man from all the shackles of circumstance and frees him on everything that may be called constraint, whether physical or moral' (Habermas, 2007, p.48)¹².

4.

Play is nothing but a conflict between two forces (rational, sensorial), which in turn generates tensions and forms. This is why emancipation happens in art, and not in politics. While play leads to freedom, political philosophy remains stalled in speculation. Schiller understands political crisis as a withdrawal of the imagination¹³. Following the aforementioned argument: an aesthetic Utopia does not seek to aestheticize experience; it aims to revolutionize the relations of understanding between subjects. Art is related to the autonomy of appearance, because it does not necessarily support itself in reality, but rather in fiction (or science fiction). The division between reality and fiction generates a space for the imagination, amidst material and ideological conflicts—a space that opposes the world of facts and is open to speculation.

For Schiller, creation is an activity that overcomes a duality faced by modern Man. Art reveals possible worlds: it mobilizes intuition, it generates multiplicity, it establishes new configurations, assemblages; it produces subjectivities and collectivities, persuasion and distribution, among others. Art is not singular: it establishes a community (because it is not completely subjective; aesthetic judgment has nothing to do with truth, but rather with historical context). One can even go further, by claiming that art is not an aesthetic but an ethical judgment that founds a given collectivity.

12 Habermas, J. (2007) 'Excursus on Schiller's "Letters on the Aesthetic Education of Man"', in *The Philosophical Discourse of Modernity: Twelve Lectures*. Reprinted Cambridge: Polity Press.

13 Schiller lived through the French Revolution. In the Age of Revolution, those who took shortcuts to achieve freedom through rational principles would end up finding violent forms to repress the[ir/others?]' passions. An aesthetic education is posed as a solution, inasmuch as art remains being an exercise of human faculties; an exercise that takes in antagonism in order to contain it.

la educación estética. En la carta decimosexta Schiller explica que de la acción recíproca de dos impulsos contrapuestos surge lo bello para encontrarlo en la alianza de la realidad y la forma. Sin embargo, este equilibrio es inalcanzable ¹⁴. En otras palabras, el fin de la estética no es entender cómo la realidad es, sino cómo puede ser. Finalmente, el arte no dictamina (ni juzga) el derecho de las cosas, en cambio, comparte colectivamente momentos de ruptura (retomando a Iván Illich).

Quedan por concluir ideas en torno a la imaginación, la ciencia ficción y el juego. Queda en cada lector la tarea de volver a una idea de arte y ficción, de replantearse el papel de la imaginación (tan subvalorada en las academias de arte), encontrar estrategias de juego y prácticas de ficción que puedan emancipar.

14 Ver: Schiller, Friedrich, *Kallias, Cartas sobre la educación estética del hombre*, Anthropos Editorial, 1990.

Even though the theoretical possibilities surrounding Schiller's work are infinite, the final problem lies in the achievement of freedom by every individual; every single individual depends on an aesthetic education. In his sixteenth letter, Schiller explains how beauty emerges from the reciprocal action between two antagonistic impulses; beauty is thus found in the alliance between reality and form. But, their equilibrium is never attainable¹⁴. In other words, aesthetics does not aim to address reality *as it is*, but rather reality *as it may be*. Finally, art does not pass judgment on the rights of things. Instead, it collectively shares moments of rupture (recalling Ivan Illich).

Now, some ideas await conclusion in regards to: the imagination, science fiction, and play. Each reader has the task to return to an idea of art and fiction; to rethink the role of the imagination (which is so undervalued in art schools); to find strategies of play and to find emancipatory practices of fiction.

14 See: Schiller, Friedrich, *Kallias, Cartas Sobre la Educación Estética del Hombre*, Anthropos Editorial, 1990.

Un informe para una academia

Lucas Ospina

Un informe para una academia – A Report to an Academy

Un informe para una academia: empiece con la primera casilla de la primera columna, pase después a cualquier otra casilla de la columna II, de ahí a otra en la III y después a la IV, las que prefiera.

Siga luego por cualquier otra casilla de la primera columna y continúe así, de columna en columna, sin que importe el orden; obtendrá un discurso fluido.

I	II
Queridos colegas Dear colleagues	la realización de las premisas de los eventos interdisciplinario the realization of the premises of our interdisciplinary events
Por otra parte, y dados los condicionamientos actuales On the other hand—given the current conditions—	la complejidad de los estudios realizados en el contexto histórico, geográfico y cultural the complexity of the studies undertaken in the current historical and geographic milieu

TEORÍAS VARIAS

A Report to an Academy

Lucas Ospina

A Report to an Academy: Start from the first cell on the first column; then go to any other cell in column II; proceed to cell III; then IV... Whichever you prefer.

Continue by reading any other cell from the first column and so on—column by column. There is no need to follow a specific order. You will obtain a fluid discourse.

III	IV
nos obliga a un análisis exhaustivo y riguroso oblige us to generate an exhaustive and rigorous analysis	de las condiciones investigativas y creativas existentes. of the existent creative conditions for research.
cumple un rol esencial en la formación honors an essential role in the formation	de las directivas de desarrollo para el futuro of future development directives

I	II
Así mismo, In the same way,	el aumento constante en cantidad y extensión de nuestra actividad universitaria the continuous increase in the quantity and extension of our activity
Sin embargo, no olvidemos que Nevertheless, let us not forget that	la estructura actual del sistema educativo de formación integral en su reforma curricular correlativa the current structure of the educational system, whereby comprehensive training is taken in its correlative curricular reform
De igual manera Equivalently,	el nuevo modelo de actividad en la universidad, generado históricamente en el marco de las dialécticas y transformaciones socioculturales, the new model of university-activity—which has been historically generated under the framework of dialectics and sociocultural transformations
La práctica de la vida cotidiana prueba que The practice of everyday life proves that	el desarrollo continuo de distintas formas de una actividad seria de crítica, que sea nuestra y de nuestros integrantes, es lo que intelectualmente the continuous development of diverse forms of serious critique (one which truly belongs to us and our community members) is something that intellectually

III	IV
exige la precisión y la determinación <i>demands the precision and determination</i>	del trabajo en equipo <i>of team-work</i>
ayuda a la inserción de los saberes en los complejos ordenamientos y entrecruzamientos <i>aids in the insertion of knowledge in the complex ordering and cross-linking</i>	de actitudes propicias en los investigadores y creadores que los conducirá hacia los fines ineludibles planteados por la razón. <i>of adequate action in the hands of the researchers and creators, and will lead them to unavoidable ends, as reason ordains</i>
garantiza la preparación de un grupo importante, de alta calidad en la formación, que propicia la intermedialidad y el discernimiento de las diferencias <i>guarantees the preparation of an important and highly educated group and thus, promotes intermediality and the acute differential discernment</i>	de las nuevas proposiciones multidisciplinarias. <i>of new multidisciplinary propositions</i>
optimiza deberes importantes en la determinación <i>optimizes crucial knowledge, for the determination</i>	de las direcciones educativas, investigativas y de incidencia en la vida nacional inherentes a cualquier fase de progresión dentro de los paradigmas históricos determinados <i>of academic and research pathways, that have an impact on national issues—inherent to necessary stages of progression, within our current historical paradigms</i>

I	II
No es indispensable argumentar el peso y la significación de estos problemas, ya que It is not—necessarily speaking—imperative to discuss the weight and signification of these problems, given that	nuestra actividad de información y difusión de contenidos en su estrategia para el seguimiento normativo our informational activity, which aims to scatter the contents of our normative follow-up strategies,
Las experiencias ricas y diversas muestran que Rich and diverse experiences have shown that	el reforzamiento y desarrollo de herramientas metodológicas específicas the reinforcement and development of specific methodological tools
El afán de organización pero sobre todo An eagerness to organize, but above all, that	la consulta con los numerosos pares académicos es un indicador de apreciación que a partir de mecanismos de control y valoración the consultation of a number of academic peers, should operate as a sample that indicates how, a mechanism of assessment and control
Incluso bien pudiéramos atrevernos a sugerir que Furthermore, we could risk saying that	un replanteamiento específico de todos los sectores académicos implicados the specific reappraisal of the implied academic parties

III	IV
facilita la implementación desde una posición eminentemente autorreflexiva eases such implementation, from the perspective of an eminently self-reflective stance	de un sistema de formación de cuadros que corresponda a las necesidades de políticas expeditas y de normativas estatutarias para la asignación de cargos según grupos ocupacionales claramente definidos. of a system of cadre training that corresponds to clear and statutory political norms for the allocation of posts; which in turn, responds to clearly defined occupational groups
obstaculiza la apreciación de la importancia becomes an obstacle for the appreciation of the importance	de la explicitación de estrategias relativas a poner en práctica las políticas de la Institución. of pursuing the strategies that are relative to the embrace of a politics of the institution; which need to be made explicit in every single case
ofrece un ensayo interesante de verificación offers an interesting trial for verification	del esquema de desarrollo comunicativo intrainstitucional. of a framework for intra-institutional communicational development
habrá de significar un auténtico y eficaz punto de partida para la episteme implies an authentic and efficient starting point for an episteme	de las premisas básicas adoptadas. of the basic premises that have been adopted.

I	II
Es obvio señalar que It is obvious that	la superación de las experiencias periclitadas the overcoming of declined experiences
Pero pecaríamos de insinceros si soslayásemos que But we would be rather insincere if we dodged the fact that	una aplicación indiscriminada de los factores concluyentes an indiscriminate application of the concluding factors
Como elemento definitivo esclarecedor, cabe añadir que As a clarifying addenda, it will be convenient to further state that	el proceso consensuado de unas y otras implicaciones concurrentes en relación a los ambientes de construcción hermenéutica del sentido the consensual process of a range of concurring implications—which relate to the atmosphere of a hermeneutics of sense-making
El principio superior de excelencia así como The superior principle of excellence, inasmuch as	el inicio de formación de pensamiento analítico, crítico y creativo the initial stages where an analytic, creative, and critical thinking are bred

III	IV
permite explicitar las razones fundamentales allows for explicitly exacting fundamental reasons	de toda una casuística de amplio espectro. of a full-spectrum casuistic analysis
asegura en todos los casos un proceso sensible de inversión y problematización secures—in every single case—a sensible problem-inducing process of inversion	de los elementos generadores. of all generative elements.
deriva de una directa incidencia superadora derives from a direct overcoming incidence	de toda una serie de criterios sistematizados en un frente común: la formación crítica y ética de la conciencia y las responsabilidades cívicas, así como el compromiso con el análisis y la solución de los problemas del país of a wide range of criteria that have been systematized in a common front: the critical and ethical upbringing of civic responsibility; and an ensuing compromised analysis that aims to solve the country's problems
implica el proceso de reestructuración y de actualización implies a process of actualization and re-structuring	de las formas de acción of every single form of action

Hacerlo con otros

n otros D

Dentro del territorio del arte y la educación, conceptos como *autoría* y *propiedad* son de difícil aplicación; la copia y la imitación son la base del aprendizaje, siempre se construye sobre el esfuerzo y el conocimiento de muchos. Otras de las condiciones de este territorio son el flujo, la interacción y la recursividad —de aquellos que lo habitan, así como de los objetos, figuras y significados—. Condiciones que afectan la manera como nos relacionamos con el entorno, no siguiendo una única línea sino desviando su rumbo para que aparezcan otras posibles; proponiendo modos desobedientes de producción de conocimiento; transgrediendo la lógica interna de las estructuras e inventando o defendiendo espacios de pensamiento y acción libre.

Esta sección traduce en ejercicios los formatos que sucedieron en la Escuela: talleres, charlas y grupos de estudio, donde los resultados no podían ser previstos. Ahora están descritos para que puedan ser replicados, editados y hackeados por otros. Las escuelas deben ser espacios donde la experimentación sea fundamental, donde todavía importe más el proceso que el resultado.

Concepts like *authorship* and *property* are difficult to apply within the territory of art and education. Copies and imitation form the basis for learning; we always construct based on the effort and knowledge of others. Other conditions of the aforementioned territory are: flux, interaction, and resourcefulness (of its inhabitants, objects, figures, and significations). Conditions that affect the way in which we relate ourselves with the environment. Instead of following a specific direction, we ward off our course in order to allow for new possibilities emerge. Proposing disobedient modes of knowledge production; transgressing the internal logic of existing structures and inventing or defending spaces for thinking and free actions.

This section translates formats that were invented in the School into exercises: workshops, talks, and study groups where we were unable to foresee the results. Now they have been described, so that they can be replicated, edited, and hacked by others. Schools should be spaces where experimentation has a fundamental role, where the process is more important than the result.

Do it with others

Índice

1. Saludo al sol
2. El lobo
3. Tras la cortina
4. Cómo romper una cámara
5. Hervido pastuso
6. El corto verano de la anarquía
7. Diversión crítica
8. Lo doy porque quiero
9. Arma tu pizza (con masa madre)
10. Turismo cultural y cocina ancestral
11. Licor clandestino
12. Autogestión colectiva
13. Drawdio
14. Do it itself
15. Crítica en vivo
16. Memoria encantada
17. Aforismos tropicales
18. Confrontando imágenes
19. Performance discursivo
20. Escuela en casa
21. La faltante
22. Islas flotantes
23. WhatsApp
24. Cena subjetiva
25. Antes que se vuelva pedagogía
26. El club de los mentirosos
27. Zine aceleracionista
28. Baile zombi
29. Lectoescritura
30. La vida de una idea
31. Catálogo de sueños
32. M.U.R.A.
33. Pachamanca
34. Arroz negro
35. Autotatuaje

Index:

1. Sun Salutation
2. The Wolf
3. Behind The Curtain
4. How to Break a Camera
5. Mulled 'Pastuso'
Beverage
6. The Short
Summer of Anarchy
7. Critical Enjoyment
8. 'Lo Doy Porque Quiero'
[I offer myself because
I like it]
9. Make Your Own Pizza
(with ancestral dough)
10. Cultural Tourism and
Ancestral Cuisine
11. Clandestine Liquor
12. Collective Self-
management
13. Drawdio
14. Do It Itself
15. Live Criticism
16. Haunted Memory
17. Tropical Aphorisms
18. Confronting Images
19. Discursive
Performance
20. Home Schooling
21. The Missing One
22. Floating Islands
23. WhatsApp
24. Subjective Dinner
25. Before Becoming
Pedagogic
26. Club of Liars
27. Accelerationist Zine
28. Zombie Dance
29. Reading and Writing
30. The Life of an Idea
31. Dream Catalog
32. M.U.R.A.
33. Pachamanca
34. Black Rice
35. Self-Tattoo

1. Saludo al sol

Antes de comenzar, es importante geolocalizar el Este y ubicar su cuerpo mirando hacia esa dirección. Cuanta menos ropa use durante el ejercicio, mejor.



Pranamasana

Respiración normal / Postura de rezo /
*Con la espalda recta, junte los brazos en posición de rezo
Normal breathing / Praying position /
*Straight back and join hands in praying position



Hastha Uthanasana

Inspire / Postura con brazos elevados /
*Levante los brazos con las palmas abiertas y doble su espalda hacia atrás flexionando las rodillas
Inhale / Raise arms position / *Raise arms with open palms and arch your back bending your knees



Pada Hastasana

Expire / Postura con manos en los pies /
*Con brazos estirados, lleve la cabeza a tocar las rodillas manteniéndolas estiradas
Exhale / Hands to the feet position / *With straight arms, take the head to your knees keeping them stretch

1. Sun Salutation

Before beginning, you should geo-locate the East and point your body towards that direction. The fewer clothes you wear during the exercise, the better.

Ashwa Sanchalnasana

Inspire / Postura con una rodilla al piso / * Extienda su pierna derecha hacia atrás con la rodilla y los dedos del pie tocando el suelo. Presione vientre y abdomen contra su pierna izquierda. Levante su cabeza tanto como le sea posible y mire hacia arriba

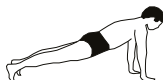
Inhale / One knee on the ground position / *Extend your right leg to the back with knee and toes touching the ground. Press your belly and abdomen against the left leg. Raise your head as much as you can and look up

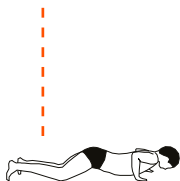


Chaturangasana

Retenga el aire / Postura de tabla / * Extienda su pierna izquierda hacia atrás, levante la rodilla derecha del piso y adopte, con su espalda y piernas, la rigidez de una tabla

Hold your breath / Plank position / *Extend your left leg to the back, raise the right knee from the ground and with back and legs adopt a plank stiffness





Ashtanga Namaskara

Exhale / Postura del pez / * Lleve las rodillas al suelo y las palmas de las manos a los costados del pecho. Este debe tocar el suelo; el abdomen y la pelvis deben quedar flotando

Exhale / Fish position / *Take the knees to the ground and the palms to the sides of your chest. The chest must touch the ground, your abdomen and pelvis must float



Urdhwa Swana Asana

Inspire / Postura de cobra / *Baje la cintura, al tiempo que eleva el torso estirando los brazos y mirando hacia arriba

Inhale / Cobra position / Low your waist and raise the torso stretching the arms and looking up



Adhomukha Shvanga Asana

Exhale / Postura perro mirando el piso / *Estire ambas piernas hacia atrás y mantenga los dedos pulgares de los pies, tobillos y rodillas juntos. Los pies y las palmas de las manos deben estar en el suelo, arquee su cuerpo elevando la cintura hacia arriba

Exhale / Dog looking down position / *Stretch both legs to the back and keep your big toes, ankles and knees together. Keeping only your feet and palms on the ground arch the body raising the waist up

Aswa Sanchalan Asana

Inspire / Postura perro mirando el piso /
*Inspire y extienda su pierna izquierda
hacia atrás con la rodilla y los dedos del
pie tocando el suelo. Presione vientre
y abdomen contra su pierna derecha.
Levante su cabeza tanto como sea posible
y mire hacia arriba



Inhale One knee on the ground position
/ *Extend your left leg to the back with
knee and toes touching the ground. Press
your belly and abdomen against the right
leg. Raise your head as much as you can
and look up

Pada Hastasana

Espire / Postura con manos en los pies /
*Con los brazos estirados, lleve la cabe-
za a tocar las rodillas manteniéndolas
estiradas



Exhale / Hands to the feet position /
*With straight arms, take the head to
your knees keeping them stretch

Hastha Uthanasana

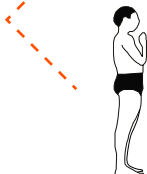
Inspire / Postura con brazos elevados
/ *Levante los brazos con las palmas
abiertas y doble su espalda hacia atrás
flexionando las rodillas



Inhale / Raise arms position / *Raise arms
with open palms and arch your back ben-
ding your knees

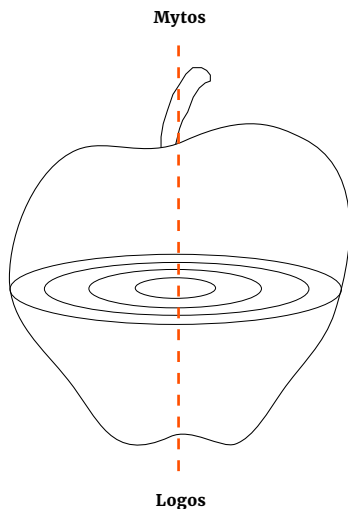
Pranamasana

Espire / Postura de rezo / *Con la espal-
da recta, junte los brazos en posición de
rezo para volver a comenzar

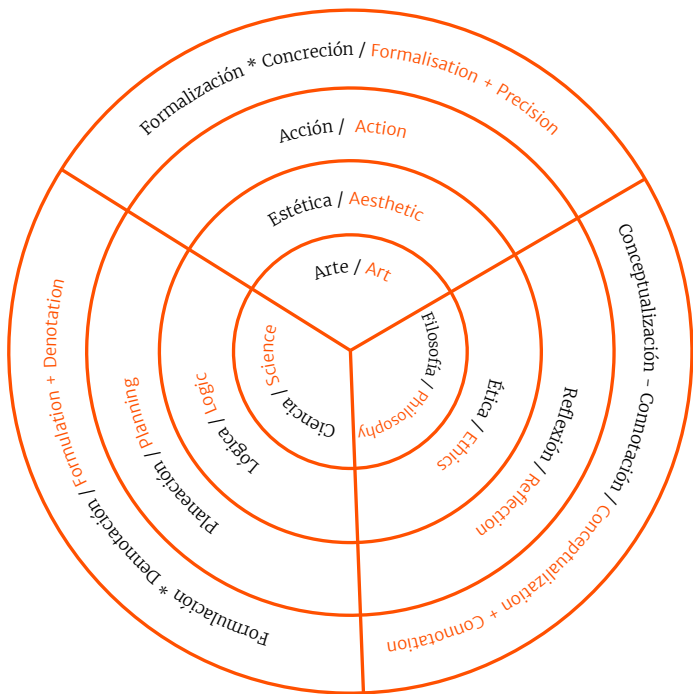


Exhale / Praying position / *Straight
back and join hands in praying position
to start again

**1.1. De la manzana viene el uno,
del uno viene el dos, del dos viene
el tres, del tres vienen diez mil
cosas más**



1.1. Number one comes out of the apple. Two comes after one, three comes after two, and ten thousand things come after three.



Todos los participantes de la sesión de estudio deben llevar consigo una manzana. Todas las manzanas reunidas serán evidencia de un eje de realidad, probarán que un trípode es una estructura resistente a cualquier terreno.

Sobre la mesa no habrá una sola manzana igual a la otra, y aún así todos pueden describirlas formalmente, es decir, desde una aproximación **científica**. Al mismo tiempo, todos pueden hacer una lista de los significados de la manzana, desde el universo de las ideas, de las historias, de la **filosofía**. El hecho de nombrar un objeto, de introducirlo en el lenguaje, es un primer hecho de transformación, de muchos más, que atraviesa los dos tipos de descripciones hechas previamente; es la tercera pata de nuestro trípode: **arte**.

Partiendo de esta tríada se puede generar un diagrama, una herramienta que en sus conjugaciones nos permite la formulación, la conceptualización y la formalización de cualquier cosa.

Grupo de Estudio #1 Oscar Roldán.

Lecturas: TAZ: *La zona temporalmente autónoma*, Hakim Bey / *Algo muy grave va a suceder en este pueblo*, Gabriel García Márquez / *Del rigor en la ciencia*, Jorge Luis Borges

Martes 30 de Junio 2015

All the participants in the studio session should bring an apple. The sum of all collected apples will evidence an axis of reality, proving that a tripod is a resistant all-terrain structure.

Take all the apples gathered on top of the table; each will be different from the rest. And yet, all the participants can formally describe the apples, from a **scientific** perspective. Simultaneously, all participants can make a list, compiling all the meanings of the word 'apple'; taking stock from the universe of ideas, history, and **philosophy**. The naming of an object—its insertion into language—is a first transformational step (among many). The act of naming traverses the two kinds of descriptions noted above. I refer to the third leg in our tripod: **art**.

We can generate a diagram with this triad; with its conjugations, the diagram-tool allows us to formulate, conceptualize, and formalize pretty much anything.

Study Group #1 Óscar Roldán.

Readings: 'TAZ: La Zona Temporalmente Autónoma', Hakim Bey / 'Algo Muy Grave Va a Suceder en Este Pueblo', Gabriel García Márquez / 'Del Rigor en la Ciencia', Jorge Luis Borges
Tuesday, 30 June 2015

2. El lobo

Taller de talleres o Meta-taller

Objetivo: Intercambiar entre los participantes experiencias de talleres que han formulado y hecho previamnete

Metodología: Diálogo abierto, constructivo y respetuoso.

Mecánica: Tres sesiones de dos horas cada una e imposición de tareas para realizar en casa.

Materiales: Los materiales y utensilios serán aportados por los participantes.

Importante: En el taller no se tratarán prácticas, ni teorías sobre el arte.

Primer día. Para comenzar, el tallerista o facilitador se presenta, con el fin de generar confianza entre las personas, seguido de la presentación del taller y de cómo este se desarrollará en los tres días. Los participantes se presentarán, por escrito, llenando una hoja con las preguntas: “¿Cuál es su nombre?”, “¿En qué año nació?”, “¿Dónde vive?”, “¿A qué se dedica, en qué figura y desde cuándo?” La tarea es hacer un autorretrato; cada quien en su casa, de manera que el efecto alfa no condicione las maneras de hacer de unos con las maneras de hacer de otros.

2. The Wolf

Workshop on Workshops, or Meta-workshop

Objective: exchange of experiences from workshops that the participants have previously drawn up and done before.

Methodology: open, constructive, and respectful dialog.

Mechanics: three two-hour sessions and an imposed homework routine.

Materials: materials and utensils will be brought by the participants.

Important: the workshops will not address artistic practices or theories.

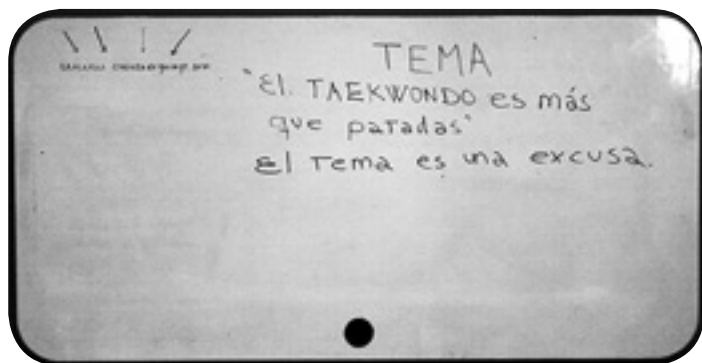
First day. To begin with, the workshop leader or facilitator presents herself, in order to seed confidence among the participants. Following, an introduction to the workshop and an explanation of its development throughout the next three days. Participants will present themselves by writing, filling a sheet with answers to the following questions: What is your name? Which year were you born in? Where do you live? What do you do in life, What is your profession? The homework will be to create a self-portrait; each person in her own place, so that the Alpha effect cannot interfere and condition the ways of doing of some, nor the ways of doing of others.

Segundo día. Se comienza presentando las tareas, seguido de la presentación del Lobo y la exploración de temas de discusión. La tarea es escribir los temas propios que cada quien desarrolla en la realización de un taller, teniendo en cuenta estas preguntas: “¿Cuál es el objetivo de su taller?”, “¿Qué tipo de taller hago yo?”, “¿Cuál es la ventaja de un taller?”, “¿Quién hace el taller?”, “¿Cómo siendo la metodología la misma, es siempre un taller diferente?”

Tercer día. Consiste en la organización de mesas de trabajo teórico donde se debaten los temas identificados previamente, y se construyen sus posibles soluciones. Para terminar, cada mesa presenta su tema y se redacta un documento con los puntos de un taller ideal.

Taller “El lobo”, Antonio Caro.

Jueves 2, viernes 3 y sábado 4 de julio de 2015

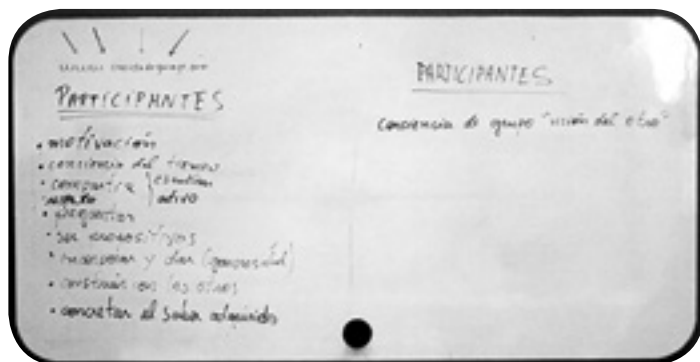


Second day. The working day begins with a presentation of the tasks at hand. A presentation of the 'Lobo' (the Wolf) follows, along with an exploration of topics that will be discussed. The task will consist on a description of topics that correspond to the development of each participant (throughout the workshop). The following questions are to be taken into account: What is the objective of your workshop? What kind of workshop will I propose? What is the advantage of a given workshop? Who leads the workshop? How is it that every workshop is different, while the methodology remains the same?

Third day. The working day consists on an arrangement of theoretical working tables, where previously identified topics will be debated, and their possible solutions will be proposed. To wrap the workshop up, every working table will present the topics it has developed; towards the end, a document including the requisites for an ideal workshop will be written.

El Lobo (The Wolf) workshop by Antonio Caro.

Thursday 2, Friday 3, Saturday 4 July 2015



3. Tras la cortina

Guía para una conferencia acusmática*

Experiencia inspirada en la rebelión de los acusmáticos en época de Pitágoras**.

***Acusmática:** “akousma” en griego, significa “percepción auditiva”.

****Pitágoras:** Filósofo griego que vivió en el siglo V a.C., y fue considerado el primer matemático puro. A la hora de dar sus discursos, solía hacerlos de forma acusmática al ubicarse tras una cortina; el objetivo de ocultar todo tipo de referencias visuales o “externas” a lo audible no era únicamente para evitar distracciones, sino más bien resaltar la importancia del silencio, y de aprender a escuchar, y con ello encontrar el verdadero mensaje oculto y codificado en la palabra hablada.

1. Disponer la sala con sillas puestas en diferentes direcciones: dos sillas mirando hacia la pared, dos sillas enfrentadas, grupo de cuatro sillas con las espaldas juntas y mirando hacia afuera, dos grupos de tres sillas mirando hacia dentro, seis sillas en fila, uno al lado del otro, de espaldas a la cortina, si hay más personas, que se sienten en el suelo. (Nota: adecuar según contexto y recursos).
2. Usar una cortina y situarse detrás, de tal manera que como emisor no se tenga contacto visual con la audiencia.

3. Behind The Curtain

Guide for an acousmatic* conference.

Experience inspired on the acousmatic rebellion on the Pythagorean age**.

***Acousmatic:** Greek Akousma, meaning aural perception.

****Pythagoras:** Greek philosopher from the 5th Century B.C. thought to be the first ‘pure’ mathematician. Pythagoras would deliver his lectures in an acousmatic fashion, standing behind a curtain. His objective was premised on the canceling all kinds of visual references that were ‘external’ to audition; besides avoiding distraction, this strategy underscored the importance of silence—of learning how to listen—and thus, finding a true hidden message that is codified in the spoken word.

1. Arrange the room, with chairs facing different directions: two chairs should face the wall; two chairs should face each other; there should be a group of four chairs that face outwards and are situated against each other; there should be two groups made up of three chairs that look inwards; six chairs should go in a line-formation; participants must sit one beside the other with their backs towards the curtain if more people arrive, they should sit on the floor. (Note: adapt the workshop according to context and your available resources).
2. Use a curtain; situate yourself behind in order to avoid visual contact with the audience.

3. Usar micrófono para espacializar la voz y ubicar estratégicamente parlantes que generen un ambiente *surround*.
4. Reducir la interacción al sentido de la escucha, considerando sus posibilidades performáticas o de potencia de acción como práctica colaborativa.
5. Entenderse como proceso experimental.
6. El compositor programará un guion relato con referentes sonoros que se contrasten entre sí, cortándolos, pegándolos y efectuando tratamientos en los sonidos con el fin de que no sean reconocibles sino como sonidos extraordinarios.
7. Ir más allá de la experiencia dualista occidental entre cuerpo y mente, razón y sentimiento, alta y baja cultura, discurso hablado y sensaciones.
8. Acudir al silencio.
9. Dividir la sesión en: Primer acto: estímulo auditivo; segundo acto: participación; tercer acto: colectividad, diálogo, colaboración.
10. Desarrollar acciones de ruido y escucha (auditivo y corporal); de menos a más, de lo individual a lo colectivo.
11. Situarse entre el rito, el arte y el juego.
12. Enunciar un manifiesto.
13. Ser máquinas en la paradoja de lo visible y lo audible.

Jornada "Tras la cortina", Jorge Barco.
Miércoles 8 de julio de 2015

3. Use a microphone to give a spatial-depth to your voice; strategically locate loud speakers that generate a surround system.
4. Reduce interactivity to your sense of hearing: consider sound's performative possibilities and its active potential as a collaborative practice.
5. Tackle this exercise as an experimental process.
6. The composer will program a script/tale that is filled with contrasting sound-references. The composer will cut and paste these sounds and operate sonic treatments on them; the aim will be to make these sounds unrecognizable and present them as extraordinary.
7. Overcome the dualist Western experiences of body/mind, reason/sense, highbrow/lowbrow, logos/sensation.
8. Resort to silence.
9. Divide the session in: First Act—Audio—Stimuli; Second Act—Participation; Third Act—Collectivity, Dialog, Collaboration.
10. Develop actions for noise and listening (audition/corporeality). From: small to large, from the individual to the collective.
11. Situate yourself between ritual, art, and play.
12. Enunciate a manifesto.
13. Becoming-machines within the paradox of the visible and the audible.

Behind The Curtain workday by Jorge Barco.

Wednesday, 8 July 2015

4. Cómo romper una cámara

Una cámara es una máquina de visión, un aparato que registra todo lo que está, y algunas veces lo que no está al alcance de la vista propia. En ese sentido, es un objeto social, que nos permite acercarnos y relacionarnos con un entorno o con otras personas, casi que con una carga ritual, su uso entabla relaciones que producen diferentes posibilidades en sus formas de uso mismo.

Para romper la cámara no es necesario dañar la máquina, pero sí quebrar la lógica racional del artefacto. ¿Cómo no hacer la imagen que está predeterminada por el funcionamiento de la cámara? ¿Cómo trabajar con ella en contra de esa tecnología? ¿Qué tipo de visualidad, narrativas o gramática podemos construir con la cámara sin usarla? Al tratar de romper la idea de que el video es para verse; es posible que el video sea, más que nada, para hacerse. Para estar juntos, para mirarnos de otra manera, para no ver.

- × En primer lugar hay que darse la licencia de habitar un espacio que lo ponga en situación para llevar a cabo el ejercicio. Hay que recordar que la cámara no es un aparato autónomo. Escoja un espacio para recorrer y estar, puede existir una idea previa, un interés que lo lleve a este lugar, pero es necesario que no exista un guion completo para ser registrado o representado.

4. How to Break a Camera

A camera is a vision-machine; an apparatus that registers everything that lying in one's own field of vision—and sometimes, it also registers what lies beyond this field. In this sense the camera is a social object that allows us to come close and relate with an environment or other people. With an almost ritual-like onus, its use establishes relationships that allow different modes of use and further possibilities.

Breaking a camera does not entail breaking the machine; it implies breaking the rational logic of the artifact. How not to produce the image that is predisposed by the functioning of the camera? How to work with the camera against its own technology? Which kinds of viscosity, narratives, or grammars can we construct with a camera (and also, without using it)? Trying to break the idea that videos are meant to be seen; videos are—above anything else—meant to be made: in order to be together; to see each other in a different way, to suspend the fact of seeing.

- × First of all, we need to allow ourselves to inhabit a space that propitiates a situation for the development of an exercise. Let us recall: cameras are not anonymous apparatuses. Choose a space to wander around and be in. Previous ideas and a previous interest on the chosen place are allowed. You should not have a complete script to register or represent.

- × Tómese la mayor cantidad de tiempo posible para estar en el lugar que haya escogido. Preste atención y observe, no solo las formas que construyen el lugar, sino todos los eventos, grandes o pequeños, que constituyen este lugar: flujos de movimiento, sonidos, conversaciones, formas que se repiten, accidentes, patrones de acción, permanencia, impermanencia, etc. Se vale hablar con desconocidos, o conocidos, escuchar y malescuchar.
- × Repita su recorrido varias veces; puede traer la cámara consigo, pero procure no ver a través del aparato, después de un tiempo y gracias a su observación, puede hacer que el aparato vea a través suyo y las relaciones que haya entablado con el entorno.
- × Si a partir de las visitas y su tiempo habitando el espacio ha empezado a construir un guion, es posible que ya haya sacado la cámara, y que su presencia haya desencadenado otras posibilidades y relaciones. ¿Cómo crear una imagen de eso sin depender de una huella, de una carga previa? Tal vez el ejercicio le haya dado pistas para romper con el plano de la cámara usando otros objetos como extensión de la visión del lente: espejos, luces, papeles, etc. Lo importante es pensar que los eventos que constituyen la imagen pueden ser indicios de una imagen nueva, cambiando su escala, doblándola, quebrándola.

Taller “Cómo romper una cámara”, con Beatriz Santiago Muñoz.
 Jueves 9 y Viernes 10 de julio de 2015

- × Take as much time as you possibly can in your chosen place. Pay attention and observe: not only to that which forms the place, but to all the events that constitute it—regardless how big or small. These elements can be: movement flows, sounds, conversations, repeating forms, accidents, activity-patterns, permanence, impermanence, etc. You are allowed to speak to strangers or people you know already; hearing and mishearing are equally allowed.
- × Repeat the trajectory a few more times. You can bring the camera with you, but try not to see through the machine. After some time—thanks to observation—the machine will be able to see through you and through the relations that you have established with your environment.
- × If you have begun to write a script (following your visits and the time that you have spent inhabiting the chosen space) then you have probably taken out your camera. It is also possible that your presence has also unchained other possibilities and relations. How to create an image of this situation, without depending on a trace or a previous loaded connotation? Presumably, this exercise has provided clues to help you break the level of the camera. Most probably: through the use of objects that extend the scope of the lens, such as mirrors, lights, paper, etc. Here, it is essential to consider how the constitutive events of an image may further indicate the production of a new image (i.e. changing its scale, twisting the image, breaking the image...).

5. Hervido pastuso

Acciones para una estética de la escucha a principios del siglo XXI

¿Cómo abordamos las cosas con el diálogo, cómo en el escenario hermético de la academia, cómo en el barrio? Quizás las respuestas están cuando repensamos a qué jugábamos cuando éramos niños.

La reunión alrededor de un fogón de leña es el momento para abordar las cosas por medio del diálogo, como tradicionalmente se hace entre familias campesinas. En la casa, el fogón está ubicado en la habitación principal, pero se traslada al patio para hacerlo en comunidad. El fogón es también llamado *tulpa*, que viene del *quechua* y consiste en cada una de las tres piedras entre las que se enciende el fuego, que se ubican en forma de pirámide truncada de tal manera que formen un triángulo, donde se pone la olla o vasija para preparar los alimentos o el tradicional hervido pastuso, bebida caliente de pulpa de fruta o jugo espeso de mora, maracuyá, lulo o piña, un poco de canela y licor como aguardiente, chapal o guarapo.

Una *tulpa* para un hervido *pastuso* (gentilicio del departamento de Nariño, región del suroriente de Colombia) se hace a partir de las tres rocas que simbolizan los tres volcanes: el Galeras, el Patascoy y el Morasurco, protegiendo del fuego al centro que viene siendo la ciudad de Pasto, capital de Nariño. El

5. Mulled ‘Pastuso’ Beverage

Actions for an aesthetics of listening in the early 21st Century.

How do to address things through dialog? (for instance, in the hermetic space of academia; as if it were a local ‘barrio’). We may find the reasons through a reconsideration of our childhood games.

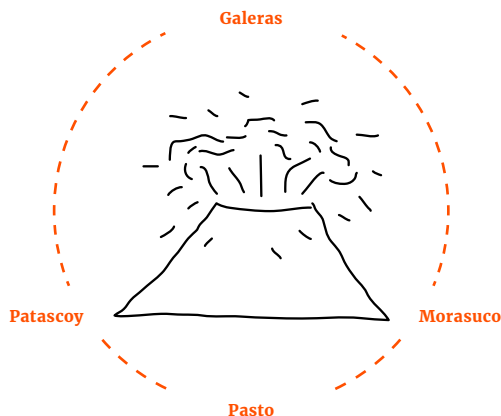
A meeting around a wooden stove: the right moment for dealing with things through dialog (just like peasant families traditionally do). At home, the stove is usually located in the main room. Only later, the stove was architectonically transferred to the patio, in order for the community to meet. The stove is also called *tulpa* (a Quechua word). A *tulpa* consists on three rocks, organized in a truncated pyramidal arrangement; a triangular disposition that surrounds the center where the fire is lit. Pots and containers serve to heat diverse kinds of food, including the traditional mulled ‘Pastuso’ beverage: a warm drink made with fruit-pulp (or a dense blackberry juice), passion fruits, *lulo*, pineapples, cinnamon, and liquor (such as *aguardiente*, ‘chupil’, or ‘guarapo’). [*Local fruits and drinks.]

The *tulpa* is the stove used for cooking the ‘Pastuso’ beverage (or ‘hervido Pastuso’, as it is called in Nariño, the southeastern department of Colombia). The three rocks that make up this stove symbolize the three volcanoes of the region: Galeras, Patascoy,

momento de la tulpa como un escenario pedagógico, es el momento de reunión entre estos tres picos geográficos que generan una experiencia de memoria, una motivación o mediación para recordar las vivencias estéticas y contribuir en un territorio volviéndose habitante, como una educación que por la forma misma recordará las formas de relacionarnos.

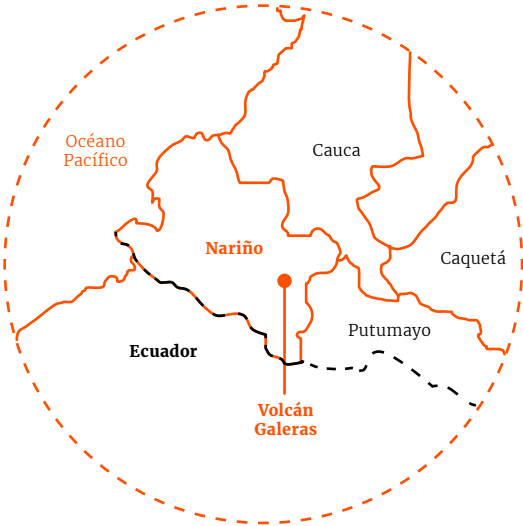
Jornada “Créditos mínimos”, Juan Erazo.

Lunes 6 de julio de 2015



Morrasurco. These mountains protect Pasto—the capital of Nariño—from the raw underground fire. The moment around the *tulpa*—understood as a pedagogic scenery—is the convergence point for these three geographic peaks. They generate an experience of memory; a motivation or a mediation for the remembrance of aesthetic life-experiences. The moment also evokes our contributions to a territory, through becoming-inhabitants; an education that recalls modes-of-relating.

Minimum Credits Workday, Juan Erazo.
Monday, 6 July 2015



6. El corto verano de la anarquía

Primera semana como director de un Departamento de Arte en una facultad universitaria:

- × Subir las cortinas de la oficina del director del Departamento de Arte en la universidad.
- × Servir vino para los cocteles de todas las exposiciones y eventos de los estudiantes dentro de la universidad.
- × Entregar bolsas de trabajo para proyectos propios de los estudiantes del departamento y convocatorias abiertas para que otros propongan más proyectos.
- × Comprar 18 copias de “El Maestro Ignorante” para que cada profesor del departamento tenga su copia.

Rendición de cuentas como exdirector del Departamento de Arte en una facultad universitaria:

- × Nunca temerle a la institución sobre la cual se rinden cuentas.
- × Hacer público el presupuesto que se proyecta y el presupuesto real con el que cuenta su departamento de Arte.
- × Argumentar las reformas y decisiones que se tomaron con el programa, basado en la historia del mismo, las necesidades de los estudiantes, la economía del pénsum y la correspondencia con otros profesores y agentes del plantel.

Jornada “Créditos mínimos”, Lucas Ospina.

Lunes 6 de julio 2015

6. The Short Summer of Anarchy

First week as the director of the art department in a university faculty:

- × Open the curtains of the office, where the director of the Art department at the university works.
- × Serve wine in every single exhibition opening and event that has been organized by students within the University.
- × Deliver grants for self-organized student projects and establish open calls, so that students can propose further projects.
- × Buy 18 copies of Jacques Rancière's *The Ignorant Schoolmaster*, one for each and every teacher in the department.

Matters of accountability, as an ex-director of the art department in a university faculty:

- × Never to fear the Institution towards which one is accountable.
- × Publicly unveil the discrepancies between the Art Department's projected budget vs its real budget.
- × Argumentatively defend previous reforms and decisions taken, based on: the history of the department; student's necessities; an economy of the curriculum; correspondence with other teachers and campus agents.

Minimum Credits Workday, Lucas Ospina.

Monday, 6 July 2015

7. Diversión crítica



¿Cómo hacerlo? ¿Cómo lo haría usted?

Carrito

- × Cuatro tablas que servirán de paredes del carrito/contenedor.
- × Cuatro ruedas atornilladas a una de las tablas.
- × Doce prensas para ensamblar las paredes.
- × Un parasol y unas telas que ayuden a armar el tenderete en un espacio al aire libre.
- × Calcomanías que den una identidad y carácter.
- × Una cuerda sujeta a un extremo del carrito para transportarlo.

7. Critical Enjoyment



How to do it? How would you do it?

Trolley

- × Four wooden boards that will serve as walls for the trolley/container.
- × Four wheels, attached to each of the wooden boards.
- × Twelve presses to be used for assembling the walls.
- × A parasol and some fabric that will be used for building a tent in an open space.
- × Stickers to give the assembly its identity and character.
- × A rope attached to one side of the trolley for transportation.

Recolecta

- × Recoger materiales, autopublicaciones, camisetas, dibujos, discos, esculturas, libretas rayadas, pinturas, entre otros elementos. Esculcar la basura, la bodega y el cuarto de trastos, suyos y de otros.
- × Tener en cuenta la basura cultural (todo aquello que un artista desecha, en calidad de *readymades* o materiales reutilizables).
- × Recibir donaciones como capital explotable.
- × Pensar en el poder público que tiene un artista y el poder creador que tiene el público.
- × Es importante, en lo posible, romper con las políticas y límites de representación, aparición y legitimación.

Montaje y circulación

- × Salga a la calle con el carrito a plantear nuevas formas de acción.
- × Participe de espacios de exhibición que operen fuera de los procesos de intermediación y regulación del mercado institucional.
- × Utilice el carrito como una plataforma de uso informal para propiciar el encuentro, el intercambio de ideas y la educación autodidacta.
- × Invente formatos o actividades que puedan generar experiencias independientes y alternativas a los circuitos convencionales del medio artístico.

Gathering

- × Gather: materials, DIY publications, t-shirts, drawings, vinyl discs, sculptures, jotted pads, paintings, and other elements. Skim through rubbish, warehouses, and rooms filled with junk (your own and other people's).
- × Take cultural rubbish—stuff that has been discarded by artists—as ready-mades or recyclable material.
- × Donations serve as exploitable capital.
- × Think about the public power wielded by an artist, and the creative power that the public possesses.
- × It is important to break with the politics and limits of representation, appearance, and legitimation (to all possible extents).

Installation and circulation

- × Go to the streets with the trolley, seeking for new modes of action.
- × Participate in exhibition spaces that operate outside the processes of mediation and regulation of the institutional market.
- × Use the trolley as a platform for informal use; in order to allow for encounters, exchanges of ideas, and auto-didactic education.
- × Invent formats and activities that may generate independent and alternative experiences, beyond the conventional circuits of the artistic milieu.

- × Promueva la autonomía con lo que tenga a la mano.
- × Básese en las prácticas culturales/comerciales del contexto inmediato y popular.
- × Divulgue su acción y promoción usando el megáfono, la tiza, la poesía concreta y el rumor.
- × Ponga precios de 100 pesos.
- × Expanda experiencias individuales y consolide iniciativas comunales.
- × Haga de este un saber replicable en escuelas, museos, plazas, mercados, su casa y la calle.
- × Haga rutas de experimentación en las que la comunidad participante proponga usos estéticos, culturales, comerciales y funcionales que degeneren el “tesoro” inicial.
- × Incluya el guaro u otra bebida en esta experiencia.

Residencia Versión Satélite #1, Lechona Art Institute: Mercadito & Mentidero
 Sábado 11 a sábado 18 de julio 2015



- × Promote autonomy with whatever lies at hand.
- × Base your actions on cultural/commercial practices of your surrounding popular context.
- × Disseminate your action and promotion yourself through megaphones, chalkboards, concrete poetry, and rumors.
- × Price your items with 100 Pesos (**roughly 0.1 USD).
- × Expand your individual experiences and consolidate communal initiatives.
- × Make this process a repeatable one: in schools, museums, plazas, markets, your own home, and on the streets.
- × Trace experimental routes so that the participating community can propose aesthetic, cultural, commercial, and functional uses, that de-naturalize your initial 'treasure'.
- × Include an alcoholic drink—such as '*guaro*'—for this experience.

Lechona Art Institute Residency, Satellite #1 Version: *Mercadito & Mentidero*
Saturday, 11–18 July 2015

8. Lo doy porque quiero

La transmisión de información y su transformación en conocimiento puede suceder en cualquier lugar; no es necesaria un aula ni un ambiente determinado, un emisor y uno o más receptores son los que generan un espacio para estar y compartir certezas y preguntas, sobre todo preguntas. *Lo doy porque quiero* es una forma de hacerlo, sucede en un bar dos noches por semana en Medellín, el escenario propone una relación horizontal, todos podemos ser emisores y receptores, propicia la conversación informal y lo más importante, cualquier conocimiento puede ser especializado.

Replicar el ejercicio requiere abrir el micrófono en cualquier lugar, insistimos en tener en cuenta los lineamientos descritos anteriormente.

“Parresía” significa en griego antiguo “libertad de poder decirlo todo”, de hablar libre, abierta y públicamente, sin juegos retóricos, sin ambigüedades y, sobre todo, hacerlo cuando es arriesgado. Foucault describe la práctica de la “parresía” sirviéndose de numerosos ejemplos de la literatura griega antigua como el movimiento de una técnica política a una personal. La forma más antigua de parresía como técnica política corresponde al decir la verdad públicamente como derecho

8. 'Lo Doy Porque Quiero'

[I offer myself because I like it]

The transmission of information and its ensuing transformation as knowledge can occur anywhere. A classroom and a specific atmosphere are thus, unnecessary. Transmitters and receivers generate a space for being and sharing; a space to share certainties and questions (questions, above all). 'Lo Doy Porque Quiero' is a way of doing this: the event takes place in a bar, twice every week in Medellín. The scenario proposes a horizontal relation—we can all be transmitters and receivers—that propitiates an informal conversation. Most importantly, all knowledge discussed can be specialized.

Replicating the exercise requires us to open up our microphone anywhere. We insist in taking into account the aforementioned guidelines.

The greek word Parrhesia means: freedom to say anything; to speak freely; openly and in public; without rhetoric games; without ambiguity; and above all, to do so when it is risky. Foucault describes the practice of 'parrhesia' by taking numerous examples from classical Greek literature. For instance, exemplified in the shift from a political technology to a technology of the self. The most antique form of parrhesia—qua political technology—corresponds to the institutional right of publicly speaking

institucional. La parresía se dirige –según las formas de Estado– a la asamblea en el ágora democrática, al tirano en el patio monárquico. Se entiende aquí, en todos los sentidos, como proveniente de abajo y dirigida hacia arriba, sea la crítica del filósofo al tirano o la del ciudadano al grueso de la asamblea. En una inclinación con un único sentido entre aquel que temerariamente lo dice todo y el soberano criticado, se encuentra la potencialidad específica de la parresía.

Gerald Raunig, *Prácticas Instituyentes: Fugarse, Instituir, Transformar*. 2006.

Banquete “Lo doy porque quiero”, Andrew Smith
Viernes 10 de julio 2015

the truth. According to State practices, parrhesia addresses: the assembly in a democratic 'Agora'; the tyrant in the monarchic backyard. 'Parrhesia' is understood here as movement that comes from below and addresses what lies above: be it the philosopher's criticism of the tyrant; or a citizen's address to the assembly. The specific potentiality of parrhesia is to be found in this one-directional inclination; between those who boldly state everything, and the criticized sovereign.

Gerald Raunig, 'Prácticas Instituyentes: Fugarse, Instituir, Transformar' 2006.

Lo Doy Porque Quiero Banquet, Andrew Smith

Friday, 10 July 2015

9. Arma tu pizza (con masa madre)

El aire es el más inaprensible de los cuatro elementos porque no podemos verlo, y tiene algo de mágico cuando se introduce en los alimentos para transformarlos, por ejemplo en la masa de pan para hacer una pizza, que gracias al aire se infla. La elaboración de la masa para el pan es una técnica ingeniosa para convertir semillas en un alimento nutritivo y delicioso, de cierta forma, es una de las primeras tecnologías de procesamiento de alimentos, es una combinación de cocina, biología y química.

Para hacer la masa madre solo son necesarios dos ingredientes, harina integral de cualquier cereal, trigo, centeno, avena y agua. Es importante que el recipiente que se use para hacer la mezcla sea más alto que ancho.

Se mezcla la misma cantidad de agua que de harina en volumen; se toma medio vaso de harina que va al recipiente, seguido por medio vaso de agua, se revuelve hasta obtener una mezcla homogénea.

Se tapa la mezcla con un trapo limpio y se deja reposar a temperatura ambiente durante 24 horas. Este procedimiento debe repetirse sobre la misma masa durante los próximos tres días.

La química se hace visible, el pan está vivo antes de ser horneado, pues en este lapso de tiempo empezará a burbujear en un proceso de fermentación; allí

9. Make Your Own (sourdough) Pizza

Air is the most in-apprehensible element among all four elements: we cannot see it, and it has magical qualities when it changes and is introduced in foods. For example: the dough used for cooking a pizza, which grows thanks to the air. The making of dough comes from an inventive technique used to turn wheat seeds into nutritional and delicious food. In a certain way, this was one of the first technologies for the processing of foods. It is a combination of cooking, biology, and chemistry.

In order to make the starter dough you will need two ingredients: wholemeal flour made up of cereals (wheat, buckwheat, oatmeal) and water. The recipient used to make the dough must be tall, rather than wide.

The same amounts of water and dough should be mixed together. First, pour half a cup of flour into the recipient. Immediately afterwards, add half a cup of water. Mix everything until you get a homogeneous mixture.

Use a clean cloth to cover the recipient and let it rest for 24 hours, room temperature. This procedure should be repeated on the same dough for the next three days.

Chemistry is visible in this process: the bread will be alive before going to the oven. Throughout this time-lapse, during the fermentation process, the

nace un ecosistema que combina bacterias y levaduras, una comunidad de microorganismos produciendo dióxido de carbono, con un ligero olor ácido.

Una buena manera de pensar en este proceso de crecimiento, es imaginar a un montón de bacterias que espiran dentro de globos, y cuanto más espiran dentro, más grandes se hacen los globos, haciendo que la masa crezca el doble o hasta el triple de su tamaño original. Hacia el final del proceso, se puede ver una acumulación de líquido que sale a la superficie que debe ser removido cuidadosamente con una cuchara. En el último día solo debe agregarse medio vaso de harina, mezclar y dejar reposar por unas horas antes de empezar a amasar para hornear.

Lo maravilloso de esta masa es que puede conservarse para seguirla usando, siempre puede seguir creciendo. Si se utiliza de vez en cuando, hay que guardarla en frío y tapada, el día que se use se saca de la nevera con antelación para atemperarla, así se despiertan las levaduras y bacterias que están adormecidas por efecto del frío. Cuando se utiliza parte de la masa madre, se debe añadir harina y agua en partes iguales para restituir su volumen inicial.

Banquete Versión Satélite #1, Turismo Cultural / Escuela Taller de Boyacá
Domingo 12 de Julio 2015

bread will produce bubbles. Here we have an eco-system of bacteria and yeasts—a community of microorganisms producing carbon dioxide (which gives the bread a light sour smell).

A good way to think about this process is to imagine a bunch of bacteria breathing inside balloons. The more these bacteria exhale, the bigger the balloons. The dough thus grows two or three times bigger, in relation to its original size. Towards the end of the process some liquid will accumulate on the surface of the bread. You should carefully remove it with a spoon. In the last day, you only need to add half a cup of flour; then you can mix the whole thing, and let the dough rest for a few hours before you knead the bread and bake it.

The most wonderful thing about this dough is the fact that it can be preserved and used over and over again; the dough will always continue to grow. If the dough is used less frequently, it can be stored in cold temperature with a lid on. The day it is used, it can be taken out of the fridge, with some time in advance, until it reaches a mild temperature that will wake up the colonies of yeast and bacteria who have been sleeping throughout the cold season. When using one part of the starter dough, equal amounts of flour and water should be added, in order for the batch to attain its initial volume.

10. Turismo cultural y cocina ancestral

No queremos llegar a una ciudad desconocida e ir a visitar el lugar cultural más reconocido de la ciudad, más visitado y revisitado por los extraños viajeros, no queremos ser turistas, queremos encontrarnos con nuevos o viejos amigos.

Los paradigmas del turismo, el folklore y todos sus elementos protegidos por esa institución Cultural, forman parte del discurso de la memoria, que no depende de organizaciones públicas, privadas, gubernamentales, de cooperación etc., pero de tradiciones orales compartidas de maneras más naturales y corrientes. Es probable que los lugares que terminamos visitando son aquellos que espontáneamente aparecen en medio de lo no planeado, del abandono y el pasado raído o el futuro impreciso como patrimonios difusos.

Se da el nombre de *Patrimonio difuso* a aquellos bienes que al ser referentes históricos, culturales o identitarios de una comunidad o grupo social, poseen un valor patrimonial a pesar de no ser oficialmente reconocidos y amparados como patrimoniales, debido a que no son ampliamente identificados, no tienen un carácter monumental y se encuentran dispersos en el territorio.

10. Cultural Tourism and Ancestral Cuisine

We do not want to arrive to unknown cities in order to visit their ‘most relevant’ cultural hot-spot, which has already been visited and re-visited by strangers/travelers. We do not want to be tourists; we want to meet new and old friends.

The paradigms of tourism, folklore, and all the other protégées of the Culture-institution are part of a discourse on memory. This discourse does not depend on public, private, governmental, or cooperative organizations. Instead, it depends on oral traditions that are shared in natural and mundane ways. It is probable that the places we end up visiting will be those that spontaneously pop up in the midst of our lack of planning; in our neglect and the frayed past; or the imprecise future—a diffuse patrimony.

‘Diffuse Patrimony’ denominates goods that possess patrimonial values—such as the historic, cultural, and identity referents of a community. They may not be officially recognized as having a patrimonial status; they may not have a monumental character; and they are often dispersed throughout the territory.

¿Cómo denominar un lugar como patrimonio difuso?

- × Recorrer, descubrir y reconocer*, caminar del centro a la periferia y de la periferia al centro.
- × Coincidir y estar juntos en un lugar.
- × Llegar al diálogo desinteresado con los que lo habitan.
- × Permitir la tradición oral y despojarse de los paradigmas de modernidad, progreso y desarrollo.
- × Reconocer las actividades que se relacionan con el lugar, sus funciones y hábitos pero también sus desapegos y oportunismos.
- × Ir en colectivo al lugar llevando una práctica tradicional** que rescate algún hábito o costumbre.
- × Siempre es bueno que sepa a bueno.

*M.U.T.U.A, Museo Territorial Urbano de los Andes Nororientales, lleva una práctica que permite que estos lugares tengan una permanencia y no se tumben sus paredes, para mantener su memoria. Además, colectivamente, edita una versión digital que permite visitar virtualmente estos espacios y los relatos de su valioso pasado. <http://cibermutua.co/>

**Un ejemplo, sería el paseo de olla, una práctica tradicional entre las familias colombianas durante fines de semana soleados y calientes que usualmente se hace cerca de un río y que tiene como objetivo el esparcimiento en un entorno natural mientras se cocina en una olla la tradicional sopa llamada Sancocho.

Desplazamiento “Paseo de Olla”, Versión Satélite #1,
Turismo Cultural / Escuela Taller de Boyacá
Miércoles 15 de Julio 2015

How to denominate a space as being part of a diffuse patrimony?

- × Traveling, discovering, recognizing*; walking from the center to the periphery and back again.
- × Coinciding and being-together in the same place.
- × Arriving to uninterested dialogues with those who inhabit that place.
- × Allowing for oral traditions; getting rid of the paradigms of modernity, progress, and development.
- × Recognizing activities that relate to a place, to its activities and its habits (without failing to notice its detachments and opportunisms).
- × Collectively going towards a traditional practice** that recovers a given habit or tradition.
- × It is always good if it tastes good.

*M.U.T.U.A, Museo Territorial Urbano de los Andes Nororientales (MUTUAL Territorial Urban Museum Of Northeastern Andes): their practice advocates for permanence in the places they engage with; maintaining these places' walls, in order to keep their memory. Collectively, MUTUA edits a digital publication that allows users to read tales from the valuable past of these spaces. <http://cibermutua.co/>

**An example would be the '*paseo de olla*': a typical traditional practice among Colombian families that takes place in warm and sunny weekends. This trip usually takes place in the shores of a nearby river. The objective is to spread along a natural environment, while cooking a traditional stew called *Sancocho*

Paseo de Olla Displacement, Satellite Version #1,
Cultural Tourism / Escuela Taller de Boyacá
Wednesday 15 July 2015

11. Licor clandestino

El licor clandestino (biche) no es equivalente al polvo blanco (cocaína) ni al metal amarillo (oro), porque unos a otros se llevan ventajas en su forma y manera de obtener ganancias, pero son equivalentes al juego que comparten del siglo XIX que aún es vigente: juego de acciones de intercambio de valores en la economía, la cultura y la producción como productos que encuentran maneras ambiguas y hasta irracionales de significar, segregar y dominar un contexto local: familias, ríos, comunidades. Entregados a relaciones entre la ilegalidad, la violencia y los monopolios, son sistemas de producción que aún así logran desafiar el mercado y acribillar la economía.

Esto ocurría en el siglo XIX en las costas del Pacífico muy cerca del Cauca, como un juego de equivalencias, para Michael Taussig, en su libro *Mi Museo de la Cocaína*, hay una correlación entre los productos biche/cocaína/oro y las acciones del juego piedra/papel/tijera donde la tijera corta, el papel cubre y la piedra rompe. Ahora, si para Taussig el biche/cocaína/oro son los productos que cortan/cubren/rompen lo clandestino, ¿cuáles son esas tres acciones que podrían estar entre las realidades y ficciones relacionadas a los sistemas del campo del arte?

11. Clandestine Liquor

Clandestine Liquor (viche) has no equivalence in white powder (cocaine) nor the yellow metal (gold); one outshines the other in the ways and forms they use to obtain value. These elements are, nevertheless, equivalent to the game that they share in the 19th Century: a game of actions and exchanges of value within a broader economy—going all the way to culture and production—as products that find ambiguous and irrational ways of signifying, segregating, and dominating a local context. Families, rivers, communities; all submitted to relationships between illegality, violence, and monopolies; all productive-systems that dodge the market and riddle the economy.

For Michael Taussig, this game of equivalence occurred in the 19th Century in the Pacific coast, very close to the Cauca region. In his book *My Cocaine Museum*, Taussig correlates the products viche/cocaine/gold with the actions of the scissors/paper/rock game, where the ‘scissors cuts paper; paper covers rock; rock smashes scissors’ (Taussig, 2004, p.118). Now, if according to Taussig, viche/cocaine/gold are products that cut/cover/smash the clandestine, which three actions would match the realities and fictions, as they relate to systems within the artistic field?

En ambos contextos, los lujos son ilusorios y gracias a sus profundas raíces en la prehistoria son productos que se mueven en un paisaje de encuentros y desencuentros con el capital; ambos se encuentran con el engaño, la legalidad y las desigualdades.

R//

Juego de intercambios clandestinos

Mercancia / Acción / Sistema del arte

BICHE / corta
exhibir

BICHE / cuts
exhibit



Grupo de Estudio #3, Leonardo Herrera.

Lecturas: Licor clandestino en *Mi Museo de la Cocaína*, Michael Taussig

Martes 21 de julio 2015

In both contexts, luxury is illusory. Thanks to the product's own roots in prehistory, they are able to move along in a landscape of encounters and missed encounters with capital; both encounter foolishness, legality, and inequality.

R//

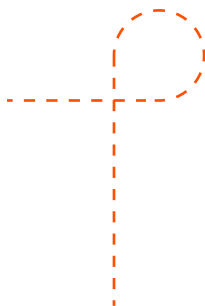
Game of clandestine exchanges

Commodity / Action / Art system



ORO / rompe
distribuir

GOLD / breaks
distribute



COCAINA / cubre
producir

COCAINE / covers
produce



Study Group #3, Leonardo Herrera.

Readings: 'Licor Clandestino' in *Mi Museo de la Cocaína* Michael Taussig [cited version: Taussig, M. T. (2004) *My Cocaine Museum*. Chicago: University of Chicago Press.]
Tuesday, 21 July 2015

12. Autogestión colectiva

Lo importante no es la obra, sino el cambio en la estructura de su producción, que diluye la noción de autor e incluye al espectador en el campo de la “reproductibilidad”. Así se dinamita el modo en que circula la producción, pues esta circula por cuanto es reproducible y es apropiada cor el contexto, ya sea, o no, en la institución del arte. (Walter Benjamin. 1936).

La autogestión no es una orden, es una forma de organización que siempre busca la repartición de los bienes socialmente producidos juntando esfuerzos colectivos, y une muy íntimamente tres cosas:

1. La forma como se organizan las personas siempre es horizontal, todas las personas tienen el mismo derecho de opinar e intervenir en las decisiones y acciones que se implementan en lo colectivo. El efecto de la intervención de cada persona en la decisión final que se toma, es directamente proporcional al grado en que esta última afecte a cada quien.
2. El tipo de producto o servicio que genera la organización busca siempre mejorar la calidad de vida de las personas: se produce para la subsistencia de todos. Es fundamental entender

12. Collective Self-management

The important thing is not the artwork, but the change in its production structure, that dilutes the author notion and includes the spectator into the 'reproduction' field. The way the production circulates is wrecked, though it circulates when its reproducible and taken over by the context, even under art institution. (Walter Benjamin. 1936).

Self-management is not an order; it is a mode of organization that seeks to gather collective efforts for the distribution of socially produced goods. It is intimately linked to three things:

1. The way in which people organize themselves is always horizontal. Every single person is allowed to express their opinion and intervene in the actions and decisions that are implemented on a collective level. For every final decision taken, the effect of every person's intervention is directly proportional to the degree to which this decision affects the others.
2. The kinds of products or services generated by organization seeks to improve people's living standards. These products are delivered for everyone else's subsistence. It is crucial to understand that

que el valor de uso de este producto es más importante que el posible valor de cambio que pueda tener.

3. El tipo de ideales que se defienden, garantizan que el colectivo sobreviva en el tiempo, que las personas que se organicen ganen conciencia y se empoderen al replicar sus acciones, ya sea para que la comunidad crezca en número de participantes y beneficiarios, o para generar nuevos colectivos. En ese sentido siempre debe prevalecer lo común sobre lo individual.

Jornada “Traducción cotidiana”, Jimena Andrade.

Miércoles 22 de julio 2015

the use-value of this product is more important than the exchange-value it may have.

3. The kinds of upheld ideals warrant the survival of the collective in the long run: so that the people who have gathered together can raise their consciousness and feel empowered to replicate their actions. This replication can aid: the growth of the community (its number of participants and beneficiaries), or the generation of new collectives. In this sense, the common must prevail over the individual.

Quotidian Translation workday, Jimena Andrade.

Wednesday, 22 July 2015

13. Drawdio

El Drawdio es un sintetizador de sonidos electrónicos incorporado a un lápiz, el circuito reproduce un tono o ruido con una frecuencia que varía en función de la resistencia entre dos puntos. El alambre envuelto alrededor del lápiz es un punto, y la propia mina de lápiz es otra. Cuando se dibuja con el *drawdio* en la mano, tu cuerpo se convierte en parte del bucle resistivo, al tiempo que rayas en un papel, pon tu dedo en el grafito sobre el papel y esto cerrará el circuito y generará el ruido.

Materiales:

- × Chip ne 555.
- × Condensador cerámico de 103.
- × Densador cerámico de 104.
- × Resistencia de 100k y resistencia de 2.2k.
- × Condensador electrolítico de 10uf a 25v.
- × Un metro de cable para hacer puentes.
- × Jack hembra - mono.
- × Placa para circuito.
- × Un lápiz.
- × Batería de 9 voltios.
- × Portapilas para 9v.

Taller de "Cacharreo", Jaquer Escool. Platohedro.
Jueves 23, viernes 24 y sábado 25 de julio 2015



13. Drawdio

Drawdio is an electronic sound synthesizer that has been incorporated into a pencil. Its circuit reproduces tones or noises with a frequency that shifts, according to the function of a resistor that is located between two points. The coil surrounding the pencil is the first point; graphite, the second. When you draw with *drawdio*, your body is integrated into the coil of the resistor. As you scribble on top of a paper, put your finger in the surface, in order to close the circuit and generate some noise.

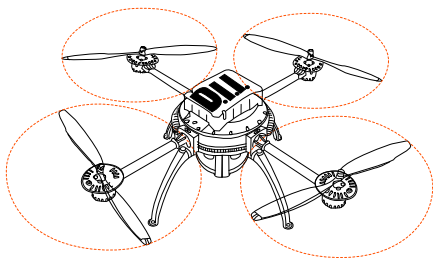
Materials:

- × ne 555 chip.
- × 103 ceramic condenser.
- × 104 ceramic capacitor.
- × 100k resistor and 2.2k resistor.
- × 10uf, 25v electrolytic condenser.
- × 1m cable for bridging.
- × Female mono jack.
- × Circuit board.
- × 1 pencil.
- × 9v battery.
- × 9v battery compartment.

Bricolage Workshop, Jacquer Escool (h4ck3r 5chool), Platohedro.
Thursday, 23; Friday, 24; Saturday, 25 July 2015



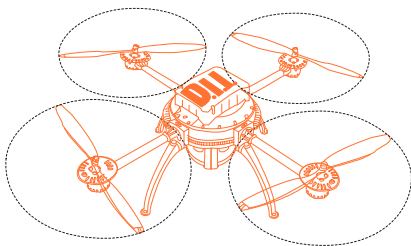
14. Do It Itself



Propiedades de un dron:

- × Opera de manera no visible.
- × Implica un control teledirigido y un ojo mecánico.
- × Posee un punto de perspectiva dislocado.
- × Lleva un movimiento sincronizado de geolocalización.
- × Actúa entre la telecomunicación y la informática, es telemático.
- × Es tecnificable, manipulable, explotable, cosificable y autodestruible.
- × Puede sumergirse en un entorno húmedo, en una propia materialidad entre lo digital y lo análogo.
- × Tiene un sentido del tiempo, cinemático, secuencial y pictográfico.
- × Lleva una postura postmediática, a partir de una multitud de formas y estructuras.
- × Su forma está determinada por la cultura.
- × Ejerce un poder del objeto sobre el sujeto.

14. Do It Itself



Properties of a drone:

- × It operates in a non-visible way.
- × It implies a remote control and a mechanical eye.
- × It possesses a dislocated vantage point.
- × It carries a synchronized geo-location movement.
- × It acts between telecommunication and informatics; it is therefore *telematic*.
- × It is further 'technifiable', exploitable, thingly, and self-destructing.
- × It can get immersed in a humid environment; within a materiality that lies between the digital and the analog.
- × It has a kinetic, sequential, and pictographic sense of temporality.
- × It flaunts a post-media style, which follows a multitude of forms and structures.
- × Its shape is determined by culture.
- × It exercises power over subject and object.

Si usted cumple con más de tres propiedades de las anteriores, usted podría ser un dron.

¿Cómo convertirse en dron?

- × Pensarse como un dron es entenderse como objeto autónomo, para entrar en su lógica es necesario encontrar una misión, y a partir de ella configurar su forma y medio.
- × Para encontrar su misión, deberá empezar por crear neologismos que resignifiquen y describan su exploración en términos de naturalización, automatización, desaparición del aura, geopolítica, entre otros. A partir de ahí se planteará una dronificación en la cual se explora lo técnico y lo orgánico, la conexión interfacial entre dos culturas o tecnologías distintas y separadas que puedan pasar una a través de la otra, sin colisión, pero no sin cambios en su configuración.
- × Para activarse hay que re-establecer y reformular sus condiciones de visión, su temporalidad y funciones específicas, no pensarse sujeto sino proceso de subjetivación.
- × Atesorar todo aquello que en el entorno produzca análisis o índices de datos textuales consumibles y enmarcables en la realidad. Su inmersión, sin afuera ni distancia, utilizará la imagen para tomar una posición y lograr la dronificación.

Taller “Do It Itself”, Loreto Alonso Atienza.
Jueves 30 de julio y sábado 1 de agosto de 2015

If you meet more than three of the above characteristics, you may pretty well be a drone.

How to become a drone?

- × Thinking of oneself as a drone implies understanding oneself as an autonomous object. In order to enter the drone logic, it is necessary to find a mission, and to configure your shape and medium according to it.
- × In order to find a mission, you should start by creating neologisms that re-signify and describe your explorations in terms of: naturalization, automation, disappearance of the aura, geopolitics, etc. Dronification flows from here: you will be able to explore technical and organic characteristics; the inter-facial connection between two cultures or different and separate technologies. These will be able to transversally cross each other without collision; however, they are not exempt from changes in their configurations.
- × In order to activate yourself, you need to re-establish and reformulate the conditions of your vision, your temporality, and your specific functions; stop thinking about yourself as a subject, but rather as a process of becoming-subject.
- × Treasure everything that your environment prompts in the form of analyses, or consumable textual data indexes that can be framed by reality. Your immersion—which has no outside, and no distance—uses the image. Through this image, you will take a position and will achieve a status of dronification.

15. Crítica en vivo

¿Qué se produce en un debate, además de públicos?

Drama.

Para poner un debate de muchas voces en perspectiva, piense en una telenovela, asígnele a cada voz un papel en la trama. Reúna todas las evidencias y registros que el debate haya dejado en su desarrollo. Importante pensar en el ritmo de la narración al momento de contarla en público. Una novela comienza por algún lado, plantea un conflicto, el clímax debería ser especialmente emocionante y el desenlace es opcional. Las ayudas visuales o infográficas son apropiadas para tal propósito.

Jornada “Traducción cotidiana”, Guillermo Vanegas.

Miércoles 22 de julio de 2015

15. Live Criticism

**What is produced in a debate
(other than publics)?**

Drama.

In order to find perspective in a multi-vocal debate, think of a soap opera. Give every voice a role in an overall plot. Gather all of the leftover evidences and registers of this debate. It is crucial to take the rhythm of the narration into account, while you publicly retell the plot. A novel has to start somewhere: it postulates a conflict; its climax should be especially exciting; its resolution is optional. Visual or infographic aids should be appropriated for these purposes.

Quotidian Translation Workday, Guillermo Vanegas.

Wednesday, 22 July 2015

16. Memoria encantada

Se pueden imaginar muchas sociedades todavía, como socialistas, comunistas, democráticas, fetichistas, alienadas, emancipadas, colonialistas; pero ¿cuáles son nuestras expectativas en relación con el futuro? El futuro no debería seguir estando determinado por el pasado.

“(...) A lo mejor, mi definición de socialismo (véase De Sousa, 2000) es la de democracia sin fin: democracia en la calle, en la fábrica, en la familia, en el espacio público, en el espacio mundial; cinco o seis grandes espacios de democratización del mundo. Es una forma radical de afirmarla, pero también es una manera de vivir la autonomía en relación con la naturaleza”.

*B. de Sousa Santos,
Esfera pública y Epistemologías del Sur, 2012.*

Cuatro ejercicios de acción a la memoria:

1. Conmemore la memoria del presente y no del pasado revisando qué tan adecuados son los rituales de recordación (los monumentos), en tiempos de conflictos sociales que no acaban, y cuáles son sus papeles contra-hegemónicos. ¿Cómo se transforma un monumento?

16. Haunted Memory

Today, many societies can be labeled as: socialist, communist, democratic, fetishistic, alienated, emancipated, colonialist; however. What about our expectations in relation to the future? The future should not continue to be determined by the past.

‘[...] Probably, my definition of socialism (See De Sousa Santos, 2000) is a definition of unlimited democracy. Democracy: on the streets, at the factory, within the family, in public spaces, in the global system; five or six major spaces for the democratization of the world. It is a radical way of affirming it; but it is also a way of living through autonomy in relation with nature.

B. De Sousa Santos,
‘Esfera pública y Epistemologías del Sur’ 2012

Four exercises of action over memory:

1. In a time of social conflict, commemorate a specific memory-unit in the present (rather than the past), by going through the adequacy of remembrance rituals (monuments). Reach out for its counter-hegemonic roles. How can a monument be transformed?

2. Invente otras maneras de nombrar los conceptos intelectuales y acciones políticas heredadas de las teorías eurocéntricas o de Occidente, que no distancien más la brecha desigual entre el Norte Global y el Sur Global y que parezca que se habla de un mismo mundo; a partir de la pregunta ¿Cuál es el contexto intelectual de las ideas políticas de las que partimos?
3. Imagine nuevas formas de actualizar la historia al presente, que es tan cercano a imaginar formas de sociedad para el futuro, más allá de las estipuladas por la misma historia, (socialismo, capitalismo, postcapitalismo, liberalismo, modernismo), que sean posibles y no salvajes, no discriminatorias, no desiguales e inestables. Nadie puede protestar en contra de la injusticia excepto nosotros mismos.
4. Construya una epistemología basada en una imaginación emancipadora, de conocimientos posibles y acciones comunicativas, reclamando los procesos de producción, las valorizaciones del conocimiento entre nuevas relaciones y tipos de prácticas sociales. Recorra la ciudad.

Taller Haunted Memory, Sophie Goltz.

Lecturas : Hannah Arendt, Capítulo: Acción, *La condición humana*, 1958; Aleida Assmann, *Memoria en la ciudad: el futuro del pasado*, PerformCITY, 2013; Boaventura de Sousa Santos, *Esfera pública y epistemologías del Sur*, 2012
Jueves 6 y viernes 7 de agosto de 2015

2. Invent new ways of naming intellectual concepts and political actions, without complying with Eurocentric or Western theories; without widening the unequal gap between the Global North and the Global South (making it look as if the same world applies for every speaker). All of this as a response to the question: What is the intellectual context for the political ideas that we take for granted?
3. Imagine new ways of actualizing history for the present; which lies close to imagining future society-forms; beyond those that have been stipulated by History (socialism, capitalism, postcapitalism, liberalism, modernism). These should be possible: they should not be savage, discriminatory, uneven and unstable. Nobody can protest against injustice, rather than we, ourselves.
4. Construct an epistemology that is based on an emancipatory imagination, for possible knowledges and communicative actions. Reclaim processes of production; forms of valuing the knowledge stemming from new relations; and kinds of social practices. Walk around the city.

Haunted Memory workshop, Sophie Goltz.

Readings: Hannah Arendt, 'Acción, La Condición Humana'. 1958; Aleida Assmann, 'Memoria en la Ciudad: El Futuro del Pasado' PerformCITY, 2013; Boaventura de Sousa Santos, 'Esfera pública y Epistemologías del Sur'. 2012
Thursday 6; Friday, 7 August 2015

17. Aforismos tropicales

Un aforismo es una declaración, una frase que pretende expresar un principio de manera concisa y coherente; a diferencia de otras sentencias de este tipo, los aforismos son resultados de la experiencia, es por eso que su composición es directa y sincera, muchas veces inmediata, como un *twitt*.

Los aforismos pueden inscribirse en todo tipo de formatos, en este caso son tropicales y toman la forma de placas picoteras. Las placas picoteras son aforismos que se anuncian, acompañados de música que suena en el picó (*pick-up*). El picó es una máquina de sonido monstruoso, totems de amplificadores que congregan la fiesta y el baile a su alrededor, populares en las costas del Caribe. Las placas son frases propias de cada picó, que generalmente en estructura de rima son un llamado al baile, una proclamación de ser el mejor, un piropo, o una ofensiva burlona contra otro picó o contra cualquiera.

El ejercicio de la crítica puede ejercerse en aforismos, y en acaloradas presunciones, como aforismos tropicales:

- × ¡Es necesario un dispositivo de registro en audio, y un *software* para el tratamiento de las frases grabadas. Es importante tener en cuenta que

17. Tropical Aphorisms

An aphorism is a declaration. It is a phrase that expresses a principle in a concise and coherent way. Differing from other kinds of sentences, aphorisms follow experience. This is why their composition is direct and sincere—and often immediate, like a tweet.

Aphorisms can be inscribed in all kinds of formats. In this case, they are tropical aphorisms, and take the form of '*picotero plaques*'. These plaques are musical aphorisms for announcement, that are then projected into the *picó* (pick-up). The *picó* is a machine for monstrous sound; totem amps that gather both party and dance around them. They are popular in the Caribbean coast of Colombia. Plaques are innovative phrases for each *picó*, which is generally structured through rhymes and often serve as calls for dancing. They ostentatiously declare superiority, a love declaration, a joke against somebody else or another *picó*.

Criticism can be exercised through aphorisms. In heated-up conceits, it can be expressed through tropical aphorisms:

- × Necessary elements: a device for recording audio, and software for the treatment of the recorded phrases. It is important to take into

las placas se mezclan con el ritmo de la música tropical, la champeta siendo la principal, por eso efectos de *delay*, *pitch*, *fades*, son importantísimos para conseguir un tono radial.

- × La composición de placas fluye mejor cuando se hacen en grupo. Lápiz y papel para cada uno, y apenas alguien tiene el chispazo, que le pasen el micrófono a la mano. Solo hace falta que se grabe el primero para que los demás entren en confianza y en calor, y empiecen a responder con humor.
- × Una vez grabadas las placas y editadas con efectos, hay que organizar una fiesta para soltarlas entre canción y canción. Idealmente se sacaría el picó a la calle con el equipo de gente necesaria para ponerlo en marcha, un MC o animador, un pianista/percusionista, un cantante y un DJ. Si no hay picó, con un buen sonido y un buen DJ que sepa mezclar las placas críticas basta, si las placas se acaban antes que se acabe la fiesta, el micrófono debe estar abierto para cualquiera que quiera improvisar una respuesta.

<https://soundcloud.com/laagencia/sets/aforismostropicales>

**Taller de “Aforismos tropicales”, La Usurpadora
(María Isabel Rueda y Mario A. Llano)**

Jueves 6, viernes 7 y sábado 8 de agosto de 2015

account that the plaques should blend with the rhythms of tropical music; *Champeta* being the most important genre. This is why effects such as the delay, the pitch, and fades are crucial for achieving a radio-tone.

- × When done collectively, the composition of the plaques flows better. Pencil and paper for every single member. Pass the Mic to whoever gets hit by the spark! It only takes someone to break the ice and record the first plaque, in order for the rest of the group to feel the heat of confidence and get started with humorous responses.
- × Once the plaques are recorded and edited with effects, a party should be arranged in order to drop the plaques between the songs. Ideally, the *picó* should be taken out to the street with enough people to give it a go; an MC or an animator, a pianist/percussionist, a singer and a DJ. In lack of a *picó*, good sound and a good DJ who can mix the criticism-plaques will suffice. If the plaques are used up before the party is over, the mic should be open for anyone to stand in and improvise a response.

<https://soundcloud.com/laagencia/sets/aforismostropicales>

Tropical Aphorisms Workshop, La Usurpadora (María Isabel Rueda y Mario A. Llano)
Thursday 6; Friday 7; Saturday, 8 August 2015

18. Confrontando imágenes

Es necesario papel, lápiz y tijeras

Tome una pila de imágenes recortadas y fuera de contexto, ubíquelas entre acciones posibles: sobreponer, tapar, tachar, ordenar, acumular, reticular, borrar, resignificar, producir, reproducir, hasta que el lenguaje de las mismas se bifurque y tome una posición en una dimensión no solo material sino mental. Entonces la idea de imagen mental se vuelve algo más que cualquier cosa visible, y entre la producción y el consumo de ellas surgen preguntas mientras jugamos a operar e intervenirlas:

¿Hay imagen sin imaginación?

¿Qué es primero, la imagen o la palabra?

¿Cómo organizar las imágenes para contar la historia de la mejor manera?

¿Hasta qué punto una imagen es convertida en un cliché visual?

¿Es la imaginación imágenes en acción?

¿Cómo pensar solo con imágenes?

¿Cómo sería pensar la historia desde la imagen?

¿Cómo calcular la potencia de una imagen?

Grupo de Estudio #5, Javier Gil y Mariana Dicker.

Lecturas: *Cuando las imágenes tocan lo real*, Georges Didi Huberman

Martes 4 de agosto de 2015

18. Confronting Images

Materials: Paper, pencils, and scissors

Take a pile of cut-out and de-contextualized images. Catalog them as possible actions: superimposing, covering-up, crossing-out, ordering, accumulating, re-articulating, erasing, re-signifying, producing, reproducing. Do this until the language of the images is forked, arriving to the position of a mental dimension (along with its already-material dimension). The mental-image becomes something more than a visible 'something'. Along with their production and consumption, questions will emerge while we play, operate and intervene the images:

Can there be an image without imagination?

What comes first: the image or the word?

How to organize images in order to better tell the story?

Until what point does an image turn into a visual cliché?

Can the imagination be thought of as an image-in-action?

How to think through images?

How could Art History be thought from the perspective of the image?

How to calculate the potency of an image?

Study group #5, Javier Gil and Mariana Dicker.

Readings: 'Cuando las Imágenes Tocan lo Real', Georges Didi Huberman

Tuesday, 4 August 2015

19. Performance discursivo

Ejercicio para una persona o varias, siempre y cuando dentro del grupo se potencie la individualidad, ya que *“mediante la acción y el discurso, los hombres muestran quiénes son, revelan activamente su única y personal identidad, y hacen su aparición en el mundo humano”*. Hanna Arendt, *La condición humana*, Capítulo V - “Acción”, 1958.

“Acción y discurso están tan estrechamente relacionados debido a que el acto primordial y específicamente humano debe contener al mismo tiempo la respuesta a la pregunta planteada”. IBID.

Ejemplo: Andrés Felipe Uribe, el artista, lee en voz alta en la plaza pública el discurso de Hanna Arendt, la teórica, quien a su vez, en otro tiempo que se vuelve presente en tanto el discurso lo acciona un individuo, toma el discurso de Dante, el poeta, para hablar de *La condición humana*:

“ Porque en toda acción, lo que intenta principalmente el agente, ya actúe por necesidad natural o por libre voluntad, es explicar su propia imagen. De ahí que todo agente, en tanto que hace, se deleita en hacer; puesto que todo lo que es apetece a su ser, y puesto que en la acción el ser del agente está de algún modo ampliado, la delicia necesariamente sigue... Así, nada actúa a menos que [al actuar] haga patente su latente yo”.

Jornada “Hermenéutica”, Andrés Felipe Uribe
Miércoles 5 de agosto de 2015

19. Discursive Performance

Exercise for one or more people, the only condition being that the group must promote individuality. Given that: 'in acting and speaking, men show who they are, reveal actively their unique personal identities and thus make their appearance in the human world' (Arendt, 1998, p.179)

'Action and speech are so closely related because the primordial and specifically human act must at the same time contain the answer to the question asked of every newcomer[...]' (Arendt, 1998, p.178).

Arendt, H. (1998) *The Human Condition*. Chicago: University of Chicago Press.

Example: In a public plaza, Artist Andrés Felipe Uribe loudly reads a discourse written by theorist Hanna Arendt. Arendt is brought to the present through this discursive actualization; her thought has been activated by an individual, who refers to her citation of the poet Dante, in order to speak about the Human condition:

'For in every action what is primarily intended by the doer, whether he acts from natural necessity or out of free will, is the disclosure of his own image. Hence it comes about that every doer, in so far as he does, takes delight in doing; since everything that is desires its own being, and since in action the being of the doer is somehow intensified, delight necessarily follows... Thus, nothing acts unless [by acting] it makes patent its latent self)' (Arendt, 1998, p.175, original insertions).

Hermeneutic Workday, Andrés Felipe Uribe

Wednesday, 5 August 2015

20. Escuela en casa

CARULLA LA SOLEDAD
TEL 5101705/02

CODIGO 2095374
CODIGO 299902785821

TUS PUNTOS DISPONIBLES 20.261

523502 TOR.Y.P. AR SANISSI	6.300 A
358642 CHOCOLATE NEGRO TR	7.400 A
987401 MERMELADA DE FRESA	5.900 A
454064 ESPARCIBLE ALPINA	3.540
329634 SEMIMADURO CARULLA	10.900 A
741916 ACEITUN SIN HUESO	2.150 A
896322 GALLETAS PROLEPACK	6.580 A
495664 AROMATICA-TWININGS	9.790 A
770152 V TINTOS ESTANCIA	26.850
801266 JUGOS REFR TROPICA	14.500 A

**** SUBTOTAL/TOTAL >>>> \$ 93.910

6353 25%PARRILLA II	1.850 -
6455 60% JUGO SIN PULP	8.700 -
8353 OFERTA VINOS	9.129 -

**** SUBTOTAL/TOTAL >>>> \$ 74.231

VF TARJETA DEBITO 74.231

CREDIBANCO ES SU RED

AUTORIZA=145217 TARJ=4324

RECIBO =012843

CAMBIO 0

TOTAL MERCADO \$ 93.910

TU AHORRO FUE \$19.679

6353 25%PARRILLA II	\$ 1.850
6455 60% JUGO SIN PUL	\$ 8.700
8353 OFERTA VINOS	\$ 9.129

Banquete "Té con María Angélica Medina".

Martes 11 de agosto de 2015

20. Home Schooling

DISCRIMINACION TARIFAS IVA			
TARIFA	COMPRA	BASE/IMP.	IVA
=00%	24021	24021	0
A=16%	50210	43284	6926
TOTAL=	74231	67305	6926

ATENDIDO POR: IVON AREVA
TIQUETE :0527 0090436019
RES. DIAN# 110000679307 DEL 05/MAY/2016
RANG. AUT.0527 0090397245 al 0099999999

TOTAL ARTICULOS COMPRADOS = 10
Almacenes Exito S.A. NIT 890.900.608-9

ENTRA YA A WWW.CARULLA.COM

Siempre te daremos el mejor de
nuestros descuentos vigentes,
no acumula con otros descuentos.
CONSERVA TU TIRILLA DE COMPRA
PARA TODOS LOS CAMBIOS DE MERCANCIA
LEER EL REGLAMENTO
20/AGO/2016 14:52 0527 09 0175 5002

ESTIMADO(A): AREVALO JARAMILLO MARIA IS
ESTADO DE TUS PUNTOS Y STICKERS

Concepto	Transacion	Acumulado
Pnts vigentes	: 742	21.003
Pnts x vencer	: 31\AGO\16	1.495
Sticker adhesivo	: 7	
TOT stick. adhesi	: 7	

CUPONES FIDELIZACION EMITIDOS: 2



527-2A86

Tea Banquet with María Angélica Medina.
Tuesday, 11 August 2015

21. La Faltante

Todos tenemos o hemos tenido una colección incompleta, estanterías a medio llenar con enciclopedias, revistas o publicaciones periódicas, organizadas la mayoría de los casos cronológicamente, por lo general con algún bache, ya sea porque le prestamos ese número a un amigo, porque lo usamos para algún taller de collage, porque lo llevamos a algún grupo para compartir y se nos olvidó traerla de vuelta, porque se refundió en un trasteo o porque se la comió el perro. Qué dolor esos saltos que nos recuerdan un descuido, la mala suerte, el amigo que se fue del país o un exnovio.

La Faltante es una solución para que esos vacíos en las colecciones editoriales no sean un sinsabor, sino una excusa para reunirse con otros aficionados a dibujar, a hacer algo.

- × Invitar durante dos tardes consecutivas a un grupo de amigos, conocidos y desconocidos que pueden ser nuevos amigos. Tener provisiones de comida y bebida para hacer el encuentro más ameno.
- × Disponer de su colección incompleta para que todos la vean, lean algunos apartes y se familiaricen con ella.

21. The Missing One

We have all owned an incomplete collection: half-full shelves with encyclopedias, periodical publications or magazines. Usually, these collections are organized chronologically and—generally speaking—they have a few gaps, due to: the fact that a given edition of this or that publication was borrowed by a friend; because we used some of these publications for a workshop on collages; because we brought some of these with us in order to share with friends and forgot to bring them back; they may have got lost while we moved flats; or maybe, because our dog ate some of them. How painful can these sudden strokes be: distraction, bad luck, a friend who left the country, an ex-boyfriend...

‘La Faltante’ [the missing one] is a solution that banishes the troubles of these empty spaces and turns them into an excuse for gathering other amateur draftsmen to produce some stuff.

- × Invite a group of friends, acquaintances, and strangers (who may become new friends) to gather in two consecutive evenings. Have provisions of food and drinks, in order to arrange a pleasant encounter.
- × Make your incomplete collection available, so that everyone can see, read, set aside, and become familiar with it.

- × Identificar los números faltantes y, como misión, reconstruirlos entre todos. Con su portada correspondiente, un índice que referencie todas las páginas y secciones redibujadas y reinventadas por todos.
- × Al final todos los colaboradores pueden fotocopiar el número creado. El original se queda en casa, completando la colección, ahora sin faltantes.

Taller “La Faltante”, Por Estos Días.

Viernes 14 de agosto de 2015



- × Identify the missing numbers and postulate the objective of a collective reconstruction of the gaps. Include the corresponding front page for the publication, an index that refers to all the pages and sections that have been re-drawn and re-invented by the group.
- × Towards the end, all the collaborators can xerox the resulting number. The original remains at home; the collection is now complete, no more missing items.

'La Faltante' Workshop, Por Estos Días.

Friday, 14 August 2015



22. Islas flotantes

Relajación con islas flotantes - ASMR*

(Leer en voz baja y si quiere grabarse, escúchese con audífonos y con los ojos cerrados.)

Las islas flotantes son un conjunto de texturas y sabores generados a partir de la mezcla de claras de huevo y azúcar hasta quedar a punto de nieve o como un merengue, flotando en una salsa fría inglesa a base de yemas, leche, más azúcar y esencia de vainilla.

Si introduce las manos en el recipiente de las islas flotantes y se deja llevar por este viaje, podrá encontrarse en el territorio desértico de casi 50 hectáreas y de un bosque de 300.000 pinos amenazados por el liquen, en medio de piedra y extensas áreas áridas que parecen infértiles, bajo el calor del sol a una sensación de casi 40 grados; si camina hacia el centro empezará a encontrarse con oasis de agua verde azulada y helada, ganando nuevas sensaciones y temperaturas.

Este campo abierto o desierto es un terreno seco que por sus características topográficas, el color de la tierra y su desolación es llamado Marte, está en

22. Floating Islands

Relaxation with floating islands—RSMA*

(Read quietly and record yourself if you want to, listen to the recording with headsets and with your eyes closed.)

Floating Islands are collections of textures and tastes, generated with a mixture of whipped egg whites and sugar; just like a meringue, floating on a cold English cream made with egg yolks, milk, more sugar, and vanilla extract.

If you put your hands on the recipient where the floating islands are made (and you accept the following mental journey), you will find yourself in: a des(s)erted territory of almost 50 hectares, a forest of 300,000 pine trees plagued by lichens; in the midst of rocks and extensive arid zones that look barren; under the heat of the sun, with a feeling of almost 40 degrees. If you walk towards the center, you will begin to find several oases, full off greenish-blue cold water; you will gain new sensations and temperatures.

This open or deserted field is a dry terrain that has been called mars, due to its topographic characteristics, the color of its soil, and its desolate landscape. It lies right at the heart of Boyacá (a Co-

el corazón de Boyacá, departamento de Colombia, y se encuentra en transición, como la clara y las yemas de huevo, entre el desierto y el bosque, entre el mar prehistórico donde vivían reptiles acuáticos y el valle irrigado.

* **ASMR:** *Respuesta Sensorial Meridiana Autónoma* (RSMA) o en inglés *autonomous sensorial meridian response*, un neologismo que hace referencia a un fenómeno biológico caracterizado por una placentera sensación de hormigueo que se siente usualmente en la cabeza, cuero cabelludo o regiones periféricas del cuerpo como respuesta a varios estímulos visuales, auditivos y cognitivos. Este fenómeno se fue haciendo conocido a través de la cibercultura, es decir, a través de blogs y vídeoblogs.

Jornada “Relato doméstico”, Tecnologías Primitivas.

(María Clara Arias y Lucille de Witte)

Miércoles 12 de agosto de 2015



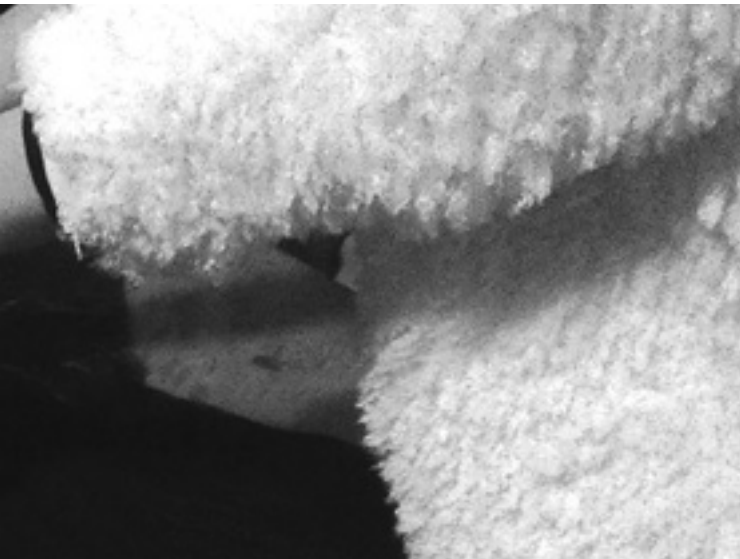
lombian department), and is currently undergoing a state of transition, just like the egg whites and yolks: between the desert and the forest; between the prehistoric sea where aquatic reptiles lived and an irrigated valley.

***ASMR** (Autonomous Sensorial Meridian Response), a neologism that refers to a biological phenomenon that can be characterized as a pleasurable tingling sensation. Usually felt in the head, the scalp, and peripheral regions of the body, ASMR is a bodily response to a variety of visual, aural, and cognitive stimuli. This phenomenon was popularized by cyberculture, meaning: blogs and videoblogs.

Domestic Tales Workday. Tecnologías Primitivas.

(María Clara Arias and Lucille de Witte)

Wednesday, 12 August 2015



23. WhatsApp

Trabajar, hacer, compartir, hablar, conocer al otro por medio de actividades comunes hacen del arte un conocimiento amplio entre lo público y lo privado.

Alrededor de una mesa se sienta un grupo de personas, de manera tal que nadie quede junto a alguien que conozca. A la cuenta de tres, intercambian sus celulares con la persona sentada a mano derecha con el chat o el *WhatsApp* abierto, tienen dos minutos contrarreloj para fisgonear y revisar sus conversaciones; cumplido el tiempo, se presentará al otro en primera persona, a partir de la ficción que construyó tras leer sus mensajes.

Jornada “Relato doméstico”, Colectivo Artistas Salchichas.

(María Camila Sanjines y Manel Santana)

Miércoles 12 de agosto de 2015

23. WhatsApp

Working, making, sharing, speaking, knowing the other through common activities. Through these actions art becomes a broad knowledge that lies in-between the public and the private.

A group of people should gather around a table. Nobody should sit by somebody else they already know. On the count of three, the participants exchange their mobile phones. The person on the right hand has two minutes to peak into and meddle with the owner's WhatsApp (or chat application). When the time is up, the prying person should verbally present the owner in a first-person narrative, taking into account the fiction that she constructed while reading the messages.

Domestic Tales Workday, Artistas Salchichas Collective.

(María Camila Sanjinés and Manel Santana)

Wednesday, 12 August 2015

24. Cena subjetiva

La idea es encontrarnos y mientras comemos, conversar. En su casa o en nuestra casa, igual, nuestra casa, su casa. El evento consiste en la charla con un experto en un tema, que entregue una historia pero que a partir de la comida se abra la mente a un contexto y a los vínculos más directos con los saberes, entre la antropología y la comida.

Para esta ocasión: viudo de bagre, restableciendo la relación con el río Magdalena

- × La presa: viudo de bagre en hoja de pijao; sudado con ají dulce, cebolla dulce, pimentones, ajo, sal y leche de coco.
- × De guarnición: ñame, yuca y plátano dulce con su cáscara.
- × Aderezo de suero costeño.
- × Cocinado sobre bateas o piedras.

Preparación:

En una olla, preferiblemente de barro, ponga agua a hervir junto a la cebolla, el ajo, el pimiento, cilantro, un poco de sal y una pizca de pimienta.

Agregar los plátanos cortados, esperar 10 minutos e incorporar las papas, la yuca y el ñame. Añadir luego, el bagre o los capaces y cocinar a fuego medio durante 15 a 20 minutos con la olla tapada.

24. Subjective Dinner

The idea is to gather together and while we eat, we talk. In your house or in our house. Ultimately, our house is your house. The event consists on inviting an expert to talk about a given topic. This person should deliver a story, opening her mind through a meal/dinner to address a context and its most direct links with knowledge that connects anthropology and food.

For this occasion: ‘*Viudo de bagre*’ [A catfish recipe], reestablishing a relation with the Magdalena river.

- × The prey: catfish in ‘*pijao*’ leaves; *sudado* [local stew] with sweet chili-peppers, sweet onions, peppers, salt, and coconut milk.
- × Garnish: yam, cassava, and sweet plantain (with its skin).
- × Seasoning: ‘*suero costeño*’ [local sour cream].
- × Cook over trays or stones.

Preparation:

Boil water in a pot (preferably, a clay pot), add the onion, garlic, pepper, coriander, and a pinch of salt and pepper.

Add the cut plantain chunks, wait for 10 minutes before incorporating the potatoes, the cassava, and the yam. Add the catfish too and let the mixture boil for 15–20 minutes on a medium setting, with the lid on.

Hogao:

Sofreír tomates y cebollas en aceite, revolviendo hasta lograr una salsa, agregar un poco de sal, pimienta y mantequilla.

Sacar el pescado, y colar el resto de ingredientes; el pescado va en un plato junto a la papa, la yuca y el ñame y se le rocía encima el hogao. El caldo colado, si se desea se servirá aparte con chispitas de cilantro y algo de cebolla picada.

Banquete, “Por Estos Días”.

Sábado 15 de agosto de 2015



Hogao [local tomato casserole]:

Sauté, and mix the tomatoes and onions with some oil. Mix until you get a thick sauce. Add salt, pepper, and butter.

Take the fish out and percolate the rest of the ingredients. The fish should be served in a separate dish, along with the potatoes, the cassava, and the yam. Pour the *hogao* on top of everything. The remaining stock can be served aside with sprinkled coriander and fresh, thinly cut onions.

Banquet: *Por Estos Días*.

Saturday, 15 August 2015



25. Antes que se vuelva pedagogía

Las relaciones y zonas de tránsito que hay entre curaduría y pedagogía se basan en las experiencias, en los límites borrosos, en la comunidad y en los sistemas, instituciones y escuelas que surgen a partir de las iniciativas de artistas jugando entre estos dos. Vemos la pedagogía como algo estático, pero podemos refutarla sin llegar a establecer otro canon; habría que trabajar con teorías refutables y tener cierto desapego.

Esta idea de borrar los límites viene de tres fuentes claras:

- × **Crelazer:** neologismo acuñado por Hélio Oiticica, reúne los conceptos de creación, ocio y placer. Tres paradigmas que no deberían estar separados; el arte planteado como una tecnología de pensamiento sensorial.
- × **Anarquismo epistemológico:** acuñado por Paul Feyerabend, dice que la ciencia como empresa anárquica se trata de construir y deconstruir constantemente.
- × **Efectividad afectiva:** según Paulo Freire, aprendemos cuando algo nos afecta, no cuando se nos impone. Es fundamental generar vínculos afectivos.

25. Before Becoming Pedagogic

Relationships and transit zones between curating and pedagogy are based on: experience, blurry limits, the community and systems; institutions and schools that come up from the initiatives of artists, as they operate among the latter pair. We often conceive of pedagogy as static discipline; we can refute it without arriving to, or establishing another canon. We would have to operate with refutable theories, and approach the dilemma with through a detached approach.

The idea of blurred boundaries stems from three clear sources:

- × **Crelazer:** Neologism invented by Hélio Oiticica, which brings together concepts of creation, leisure, and pleasure. Three paradigms that should not be set apart. Art as a technology for sensorial thinking.
- × **Epistemological anarchism:** a term coined by Paul Feyerabend, which postulates science as an anarchic enterprise, with aims to both continually construct and deconstruct.
- × **Affective effectiveness:** according to Paulo Freire, we learn when something affects us, not when something is imposed upon us. The generation of affective links is crucial.

Las siguientes preguntas pueden servir de base para establecer su propia pedagogía inestable:

- × ¿Qué quiere aprender de verdad?
- × ¿Por qué?
- × ¿Cómo quisiera aprender lo que quiere aprender de verdad?
- × ¿Qué otro nombre o neologismo le daría a lo que quiere aprender de verdad?

Taller “Antes que se vuelva pedagogía”, Mônica Hoff.

Miércoles 19, jueves 20 y viernes 21 de agosto de 2015



The following questions can establish the basis for you to establish your own unstable pedagogy:

- × What do you truly want to learn?
- × Why?
- × How would you like to learn that which you truly want to learn?
- × Which name or neologism would you give to that which you wish to truly learn?

Before Becoming Pedagogical Workshop, Mônica Hoff.

Wednesday 19; Thursday 20; Friday, 21 August 2015



26. El Club de los mentirosos

Imagine un grupo de autoayuda como “alcohólicos anónimos” pero de mentirosos crónicos. En grupo, sitúense en el momento en que se reúnen todos para intentar curarse, afrontando su enfermedad, y se presentan de manera convencional: “Mi nombre es Breyner Huertas y soy adicto al olor de viejos tarros de medicinas”. Luego una voz dice: “Soy Fulano de Tal y soy adicto a masticar papel, sobre todo con poemas”. Otra persona en la sala dice: “Soy Juan Pérez, identificado con la cédula 0’000.000 de Bogotá, y soy adicto a comer piedritas”.

El club tiene como objetivo ejercitar el talento de dejar las cosas en el tintero y, mientras tanto, producir contenidos de importancia efímera. Cada miembro del club debe aportar cinco libros, originales o en fotocopia, no digitales; para conformar una biblioteca temporal. Al final cada mentiroso se los puede llevar o intercambiar con otros mentirosos.

Ejercicios de club:

1. Maratón de *Stop*, de la A a la Z: método rápido para construir un glosario con nombres de personajes, escenarios, objetos, colores, frutas y animales para la trama de los mentirosos.

El juego de *Stop* consiste en hacer una retícula en una hoja de papel, cada columna tiene

26. The Club of Liars

Imagine a self-help group—such as Alcoholics Anonymous—only for chronic liars. As a group, mentally situate yourselves: right at the moment when all try to cure each other, by confronting your own sickness. You present yourselves in a conventional fashion: ‘my name is Breyner Huertas, and I am addicted to the smell of old medicine recipients’. Later on, a voice says: ‘I am John Doe and I am addicted to chewing paper’. Poems, above anything. Someone else says, ‘I am John Q. ID number 0’000.000 from Bogotá. I am addicted to eating pebbles’.

The club has the objective of exercising the strange talent of failing to mention things and, in the meantime, producing contents of ephemeral importance. Each member of the club must bring five non-digital books—originals or xerox copies—in order to construct a temporary library. Towards the end, each liar can take them out or exchange them with other liars.

Exercises for the club:

1. Stop Marathon, A-Z: quick method for the construction of a glossary of names, scenery, objects, colors, fruits, and animals for the liars’ plot.

The stop-game consists on drawing a grid on a piece of paper. Each column has the names of each category: name, surname, color, fruit,

- el nombre de una categoría: nombre, apellido, color, fruta, cosa, marca, y todas las que a uno se le ocurran. Al azar, alguien en el grupo dice una letra, por la cual deben comenzar las palabras que se escriben en cada categoría; la persona que primero complete todas las categorías por dicha letra, grita “¡Stop!”, la ronda termina y se comparan las palabras de todos.
2. Desdibujamiento del yo: utilizar el glosario de nombres y palabras para construir una presentación personal para el grupo. El nombre escogido será su nombre de ahora en adelante.
 3. Composición y lectura de cuentos cortos: usar imágenes al azar que estén dentro de los libros de la biblioteca, y componer un relato corto a partir de estas, usando las palabras del glosario colectivo.
 4. Dibujos a partir de descripciones: ronda de dibujos que cada mentiroso hace a partir de la descripción de una obra de arte que otro miembro del grupo hace para todos.
 5. Banco de títulos y citas: partiendo de la biblioteca y algunos periódicos del día, generar un índice de títulos y citas textuales, usando las primeras y las últimas frases de los textos. Algunas intermedias también se valen.

thing, brand, and anything else you may come up with. Somebody in the group will randomly say a letter of the alphabet; the words written in each category will be ordered according to this letter. Whoever completes all the categories for a given letter first must shout stop. The round ends and the words written by all the participants are compared.

2. Fading of the self: use the glossary of names and words in order to construct your own personal presentation, that will be shown to the group. The name you chose will be your name from this moment onwards.
3. Composition and loud readings of short stories: use random images from the books in the library. Use words from the collective glossary to compose a short story.
4. Drawings made from descriptions: a round of drawings made by each liar, starting from a description of an artwork that another member of the group makes for everyone else.
5. Titles and citations bank: generate an index of titles and textual citations, taking stock from the library and periodical publications of the day; use the first and last words of the texts. A few middle words can also be used.

6. Publicación fugaz: instalar en una pared una lámina y una esfera de icopor (poliestireno) a manera de página y encabezado correspondientemente. Cada miembro del club escogerá títulos y frases del banco para escribirlas en papeles, con los que luego hará dardos para intentar clavarlos en la página y su encabezado. Al final, el azar y la pericia de los tiradores definirán la diagramación de la publicación.
7. Publicación de aire: usar globos de colores, escribir en ellos frases, títulos o relatos usando el material que se ha producido en todos los ejercicios anteriores. Inflar los globos hasta que estallen...

Taller “El club de Los mentirosos”, Breyner Huertas.

Jueves 27, viernes 28 y sábado 29 de agosto de 2015



6. Fleeting publication: install a Styrofoam sheet and a sphere (polystyrene), as a page and header, correspondingly. Each member of the club will choose titles and phrases from the bank and will write them on paper sheets. These sheets will be turned into darts, which will be then thrown and pinned on the page and its header. Towards the end, the skill and serendipity of the marksmen will define the layout of the publication.
7. Air publication: use colored balloons to write phrases, titles, or short stories on them. Use the material that has been produced in all the previous exercises. Inflate the balloons until they pop.

Club of Liars Workshop, Breyner Huertas.

Thursday, 27; Friday, 28; Saturday, 29 August 2015



27. Zine aceleracionista

Configurar y armar un zine, en un sola sesión, en el que se proponga una tecnología del futuro en respuesta al *Manifiesto por una política Aceleracionista*.

Trivia:

- × ¿Qué sucede cuando un sistema global colapsa?
- × ¿Cómo imaginar un dispositivo que nos permita generar un nuevo sistema de relaciones después de la crisis?
- × ¿Es posible pensar en un modo de producción futuro, diferente al que rige nuestro sistema económico y de trabajo?
- × ¿Existe una idea de supervivencia después del capitalismo?

Williams, Alex. Srnieck, Nick., *Manifiesto por una política Aceleracionista*. (2013) #ACCELERATE MANIFESTO for an Accelerationist Politics. Critical Legal Thinking [online]. Available from: <http://criticallegalthinking.com/2013/05/14/accelerate-manifesto-for-an-accelerationist-politics/> (Accessed 29 July 2016).

Grupo de Estudio #8, Gabriel Zea.
Martes 25 de agosto de 2015

27. Accelerationist Zine

In just one session, build and configure a zine, proposing a future technology that responds to the *#ACCELERATE MANIFESTO for an Accelerationist Politics*.

Trivia:

- × What happens when a global system collapses?
- × How can we imagine a device that allows us to generate a new system of relations, after the crisis?
- × Is it possible to imagine a future mode-of-production, that is different to the one that dictates our economic and working system?
- × Can there be a post-capitalist idea of 'survival'?

Williams, A. & Srnicek, N. (2013) *#ACCELERATE MANIFESTO for an Accelerationist Politics*. Critical Legal Thinking [online]. Available from: <http://criticallegalthinking.com/2013/05/14/accelerate-manifesto-for-an-accelerationist-politics/> (Accessed 29 July 2016).

Study Group #8, Gabriel Zea.

Tuesday, 25 August 2015

28. Baile zombi

Enfrentamientos:

- × Elija dos o tres canciones del momento como banda sonora.
- × Formando una horda de zombis, enfréntese a otra horda con un baile.
- × Elija a un zombi representante por vez, que haga un paso que toda la horda va a imitar.
- × Haga el desplazamiento bailando hacia el frente y en dirección a la horda contraria.
- × Intercale el baile entre las hordas.
- × Déjese poseer.

Liberar los fantasmas:

Ejercicios del *Teatro del Oprimido**

*El Teatro del Oprimido es un sistema de ejercicios, juegos y técnicas que ideó el dramaturgo brasileño Augusto Boal en los años 1970 para que actores y no actores, posteriormente, pudieran analizar las opresiones y relaciones de poder y así poder combatirlos. El *teatro del oprimido* recibe influencia del *teatro épico* de Bertolt Brecht y de la *pedagogía del oprimido* de Paulo Freire.

- × Juegos de confianza muy físicos. Recibir el peso del otro, mirarse sin parpadear, tomarse de las manos, de espaldas.
- × En parejas, uno es espejo del otro y viceversa; y luego al mismo tiempo son espejo de cada uno.
- × Una persona del grupo comienza creando una imagen o un escenario o una situación, que los otros van a continuar, sin palabras.

28. Zombie Dance

Confrontations:

- × Choose one or two trendy songs as your soundtrack.
- × Embody a zombie horde and confront another zombie horde by dancing.
- × Choose a zombie-representative each time; this figure will choose a dance routine for the rest of the horde to follow.
- × Dance towards the front, facing and approaching the opposing horde.
- × Hordes should intercalate their dance.
- × Allow yourself to be possessed.

Liberate the ghosts:

Exercises for a theater of the oppressed*

*The theater of the Oppressed is a system of exercises, games, and techniques created by Augusto Boal in the 70's. The theater of the oppressed would foster an analysis of oppression and power relations, so that the actors and non-actors involved could eventually combat these forces. The Theater of the oppressed is influenced by Bertolt Brecht's Epic Theater and Paulo Freire's Pedagogy of the Oppressed.

- × Physical confidence games. Hold somebody else's weight; the two should look at each other without blinking; grab your hands while your backs face each other.
- × Mirror each other in pairs; this implies that both are also mirroring themselves.
- × One member of the group starts by creating an image, a scenario, or a situation; the rest of the

- × En masa, vamos intercambiando e intercalando imágenes por actitudes, poses por imágenes, opresores por oprimidos, de manera espontánea y despertando el inconsciente y el consciente también.
- × Liberar los fantasmas, dejarse invocar.
- × Dejarlo salir.

Taller “Unidad de análisis de espectros (Seccional Valle)”.

La Nocturna (Mónica Restrepo, Éricka Flórez, Hernan, Herlying Ferla)
Jueves 3, viernes 4 y sábado 5 de septiembre de 2015



members will continue and take on from these propositions, without exchanging words.

- × En masse, we all intersperse and exchange images for attitudes; poses for images; oppressors for oppressed. This should happen spontaneously and should awaken the unconscious (and by the way, consciousness too).
- × Liberate the ghost, allow yourself to be invoked.
- × Let it leave.

Workshop: Division for the Analysis of Specters (Valle Section),

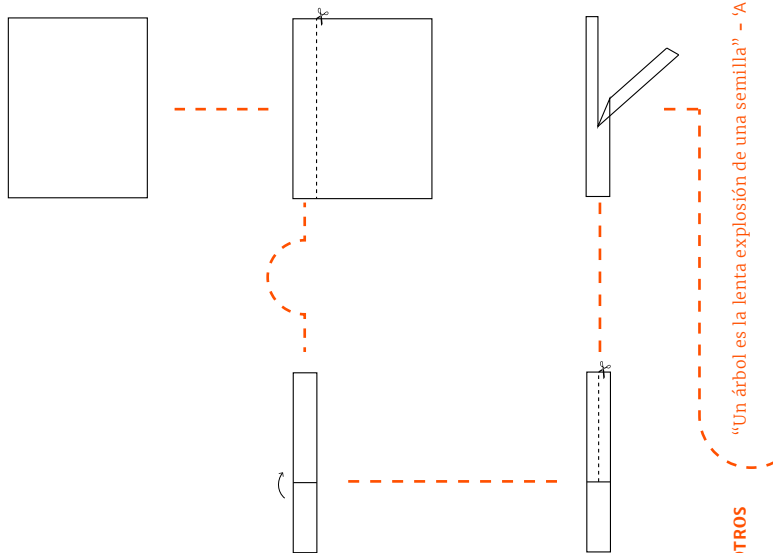
La Nocturna (Mónica Restrepo, Éricka Flórez, Hernan Barón, Herlyng Ferla)
Thursday, 3; Friday, 4; Saturday, 5 September 2015



29. “Un árbol es la lenta explosión de una semilla”

Una hoja de papel sobra para explicar el mundo en cuatro horas.

No botar el pedazo de hoja restante, con el que se puede continuar trabajando en la siguiente sesión.



HACERLO CON OTROS

“Un árbol es la lenta explosión de una semilla” – ‘A tree is the slow explosion of a seed’

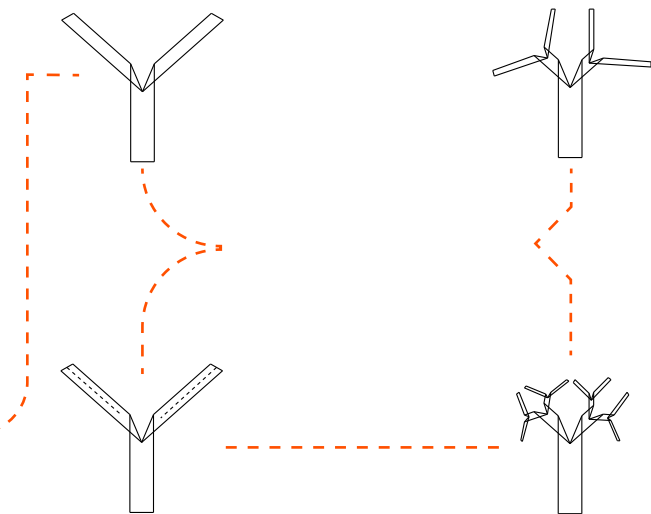
Taller “Para profesores”, Nicolás Paris

Lunes 7, martes 8 y miércoles 9 de septiembre de 2015

29. 'A tree is the slow explosion of a seed'

A paper sheet suffices to explain the world in four hours.

Do not throw away the remaining scraps of paper; these can be used to continue working in the next session.



Teacher Workshop, Nicolás Paris.

Monday, 7; Tuesday, 8; Wednesday, 9 September 2015

30. La vida de una idea

¿Cómo aparece algo?

- × Aparece de la nada.

¿Y las ideas?

- × De la conjunción entre la nada, el conocimiento adquirido, la experiencia y lo desconocido.

Una idea se presenta ante nosotros como algo místico que no tiene un único creador, pero que inmediatamente se convierte en un objeto, en un ente que empieza a multiplicarse y a ser al mismo tiempo; a presentarse en listas de ideas sobre ideas, en una trama con diferentes direcciones, intersecciones y tensiones entre zonas de conocimiento, formando una epistemología centrífuga, donde los pensamientos comienzan a fluir y a moverse hacia el exterior, en lugar de circular únicamente en torno al conocimiento aprendido.

Intente imaginar que no existe nada en el universo; ahora, cierre los ojos, ábralos, y a manera de diagrama, o máquina de lectura, describa estos momentos en la *vida de una idea*:

- × Antes de su existencia.
- × Su nacimiento.
- × Su juventud.
- × Su madurez y vejez.
- × Su reproducción.
- × Su muerte y consecuencias.

Taller “Catálogo de apariciones”, Erick Beltrán

Martes 8 y jueves 10 de septiembre de 2015

30. The Life of an Idea

How does something appear?

- × Out of nowhere

What about ideas?

- × From the conjunction between nothing, acquired knowledge, experience, and the unknown.

An idea appears in front of us as a mystical uncreated thing, which is nevertheless immediately converted into an object. This object is an entity that is in a state of simultaneous multiplication and becoming; it presents itself through lists of ideas that verse on ideas; in a plot with multiple directions, intersections and tensions between knowledge-zones. It forms a centrifugal epistemology, where thoughts flow and move towards the edges, instead of circulating around knowledges that have been learned already.

Try to imagine that nothing exists in the Universe. Now, close your eyes and open them, and (as if looking through a diagram, or a reading-machine) describe the following moments of the life of an idea:

- × Before its existence.
- × Its birth.
- × Its youth
- × Its mature and old age.
- × Its reproduction.
- × Its death and consequences.

Catalog of Appearances Workshop, Erick Beltrán

Tuesday, 8; Thursday, 10 September 2015

31. Catálogo de sueños

En nuestras lecturas del mundo, todo se empieza a autoorganizar. El mundo es una conexión de suposiciones, es lo que negociamos que sea. Para testar la realidad dibujamos, hacemos un mapavisión del mundo que nos rodea, pero ¿y si lo hacemos de nuestros sueños? Es lo que la realidad nos está pidiendo todo el tiempo, si juntamos todos esos puntos mínimos, quizás descubramos que el sueño íntimo tiene mucho que ver con obsesiones colectivas recurrentes.

- × Dibuje sus seis sueños más recurrentes de la manera más sencilla posible.
- × Haga otros seis dibujos de sus sueños más tormentosos.
- × Dibuje por separado los elementos más significativos de cada sueño.
- × En grupo, con las recopilaciones de imágenes de los demás, invente formas de categorizar esas imágenes y construir diferentes asociaciones.
- × Dibuje un diagrama de cómo se organiza ese gran catálogo y de cómo deba ser leído, bajo qué forma de secuencia y movimiento, una especie de máquina de lectura.
- × Busque esos elementos recurrentes en imágenes que se le aparecen en la cotidianidad por un día.

Taller “Catálogo de apariciones”, en Versión Satélite #2, Erick Beltrán
Miércoles 16 de septiembre de 2015

31. Dream Catalog

In our readings of the world, everything starts to self-organize. The world is a connection of presuppositions; it is what we negotiate it to be. We draw in order to test reality; we create a vision-map of the world that surrounds us. What if we do this with our dreams? Reality demands us to do this all the time. If we are able to connect the small dots, we may also discover that dreaming is intimately related with collective recurrent obsessions.

- × Draw six of your most recurrent dreams, in the simplest way you possibly can.
- × Make six extra drawings of your most turbulent dreams.
- × Separately draw the most significant elements of each dream.
- × Invent new ways of categorizing the image stocks made by the rest of the participants and construct new associations.
- × Draw a diagram that explains how this grand catalog should be organized and read; according to what kind of sequence and movements; a kind of reading-machine.
- × Look for those recurring elements in images that you encounter on your everyday life, for the duration of a day.

32. M.U.R.A.: Museo Rodante Audiovisual

Cómo funciona una pantalla verde

La pantalla verde, croma o clave de color tiene muchos equivalentes entre la magia, el ilusionismo y el nacimiento de la fotografía, es una técnica audiovisual para crear montajes e ilusiones en una escena.

Principalmente consiste en la extracción del color verde para reemplazarlo por una imagen o video. El misterio del uso de esta pantalla está en su engañoso acto de aparición y en la composición de ficción de una imagen construida siempre a partir de nuestra relación como cuerpos con el entorno, el espacio o la arquitectura de un lugar, con sus variables de escala, sus posibilidades de transformación e inserción de nuevos elementos y la referencia a la presencia simultánea en un lugar, de dos cosas o actores que pertenezcan a dos dimensiones diferentes.

1. Filme a los actores utilizando la tela verde como elemento de juego. Para esto puede usar una tela verde en el fondo o puede vestir la tela, o puede tapar objetos con la tela, o una parte de su cuerpo, volverse invisible, aparecer en otro lugar.

32. M.U.R.A.:

Museo Rodante Audiovisual (Rolling Audiovisual Museum)

How green-screens work.

A green-screen (Chroma key) has many equivalents with the world of magic, Illusionism, and the era when photography was born. The green-Chroma is an audio-visual technique, used in order to generate *mise-en-scènes* and illusions.

The technique consists on extracting the green color, which is replaced for a surrogate image or video. The mystery of this technique lies on its deceiving use of apparitions and on the fictive composition of an image. This image is always constructed in relation to: our presence as bodies in an environment; our surrounding space or the architecture of a place; variables on a spatial scale, its possibilities for transformation and the insertion of new elements; a reference to simultaneous presence in a given space e.g. two things or actors that belong to two different dimensions.

1. Film the actors using a green-screen as an element of play. You can use a green background cloth; you can dress it; you can cover objects or parts of your body with it; you can become invisible, you can re-appear somewhere else.

2. Ilumine su escena de tal forma que no queden sombras muy oscuras, que no tenga elementos verdes ni blancos, ya que serán invisibilizados.
3. Realice una pintura, o dibujo, para que funcione como reemplazo del área verde.
4. En la composición final, el *software* de edición detectará la presencia del color verde en ciertas áreas y en esa zona desconectará la fuente primaria y colocará la nueva imagen.
5. Haga un *remix* de estos videos y proyéctese una noche en un espacio abierto de cualquier ciudad o zona rural.

www.murarodante.org

Taller “M.U.R.A”, en Versión Satélite #2, M.U.R.A.
(Máximo Flores y Valentina Flórez)
Viernes 18 y sábado 19 de septiembre de 2015



2. Illuminate your scene in a way such that the darkest shadows disappear; green or white elements should be avoided in the recording; they will become invisible after the treatment.
3. Make a painting or a drawing, so that it works as a replacement for the green area.
4. In the final composition, the video editing software will detect the presence of the green color in certain areas. The software will then disconnect the primary source and place a new image in this zone.
5. Remix the videos and project them during the night in the open space of a city or a rural area.

www.murarodante.org

M.U.R.A. Workshop Satellite Version #2 M.U.R.A.

(Máximo Flores and Valentina Flórez)

Friday, 18; Saturday, 19, September 2015



33. Pachamanca

La pachamanca es un plato precolombino peruano, que durante miles de años se ha consumido y se ha expandido en el territorio andino, variando algunos ingredientes y procedimientos técnicos, más nunca su forma de cocción.

El término proviene de las voces quechuas, *pacha* referente a la *tierra* y *manka* que hace referencia a *olla*. Su nombre ya es un indicio de su preparación.

- × En un área de tierra lo suficientemente amplia y fácil de remover, se debe abrir un hueco (Cincuenta centímetros de profundidad son suficientes).
- × La cavidad debe cumplir una función refractaria, por lo que hay que hacer una cama de piedras dentro y prender un hoguera para calentarlas a una temperatura alta. (Las mejores piedras para este fin son los esquistos, una especie de lajas, que resisten el calor sin quebrarse y en su composición no tienen sulfuros que puedan alterar el sabor de la comida).
- × Una vez las piedras están ardiendo, pueden entrar al horno las papas, los tubérculos y las carnes envueltas en hojas de plátano. Con la temperatura adecuada, el plato saldrá de la tierra tres horas después.

33. Pachamanca

Pachamanca is a Pre-Columbian/Peruvian dish that has been consumed for thousands of years in the region. The dish has expanded throughout the Andean territory, and some of its ingredients and technical procedures have changed. Nevertheless, the procedure for cooking it has remained intact.

The term stems from Quechua voices: *pacha* refers to Earth, and *manka* refers to the pot. Its name already indicates the procedure for the preparation of the dish.

- × A hole must be dug up in a wide area with easily removable soil (a depth of 50cm is sufficient).
- × The cavity should fulfill a refractory function. A bed of stones must be built in the bottom of the hole; a fire should be lit, in order for the heat to reach high temperatures. The best kinds of stones are shale stones: slabs that can resist the intense heat without breaking and which do not contain sulfurs (the latter elements may alter the taste of the food).
- × Once the rocks are burning, you can add the potatoes, tubers, and the meats; all wrapped in plantain leaves. With adequate temperature levels, the dish should be ready in three hours.

- × Sobre la comida se debe extender una capa de hojas de plátano y sobre las hojas, se debe cubrir el hueco con la tierra que antes fue removida.
- × Sobre el área en la que la comida está enterrada, se debe hacer otra fogata que mantendrá el calor en la superficie. Vale la pena hacer crecer el fuego hacia lo alto, procurando mantenerlo controlado, pues el fuego que crece por encima de nuestras cabezas es un gran espectáculo.
- × Para que ese fuego decrezca hay que dejar de alimentarlo, y bloquear las entradas de aire a la lumbre.
- × Remover las brasas y la tierra, debajo de las hojas de plátano puede haber, o no, un banquete milenario.

“Desplazamiento”, en Versión Satélite vol.2,

Escuela Taller de Boyacá, Tunja
Jueves 17 de septiembre de 2015



- × A layer of plantain leaves should be extended over the food; the hole should be covered with the soil that was previously removed.
- × A new fire should be lit on top of the area where the food is buried (in order to keep an even fire on the surface). It is worth lighting the fire on a vertical plane—while trying to keep it under control. The fire that rises above our heads is always a spectacle worth experiencing.
- × In order for this fire to decrease, we need to stop feeding it and block the air vents.
- × Remove the embers and the soil: under the plantain leaves you may (or may not) find a millenarian banquet.

Displacement, Satellite Version Vol.2,
Escuela Taller de Boyacá, Tunja
Thursday, 17 September 2015



34. Arroz negro

Para 4 personas (Multiplíquense por la cantidad de comensales restándole un poquito, como una tercera parte)

Para el arroz:

- × 2 tazas de arroz para paella o para sushi.
- × 2 tomates maduros.
- × 2 cebollas blancas.
- × 4 dientes de ajo.
- × Puñado de perejil.
- × Laurel.
- × 1 taza de avellanas.
- × Aceite de oliva.
- × Paprika.
- × 1 pimentón choricero.
- × 1 tarro de puré de tomates.
- × 1/2 libra de arveja.
- × 2 libras de calamar.
- × Caldo de cabezas de pescado y verduras (cebolla larga, zanahoria, pimentón, apio con hojas, o las que tenga).
- × 4 cucharadas de tinta de calamar, lo que le da el nombre al plato, (son las bolsas de tinta que están entre las barbas del molusco).

Para el ali oli:

- × 2 yemas, 2 ajos, sal, aceite de oliva y limón.

34. Black rice

For 4 people (Multiply and subtract a bit—something like 1/3 part—according to the amount of guests)

For the rice:

- × 2 cups of sushi or paella rice.
- × 2 red tomatoes.
- × 2 onions.
- × 4 cloves of garlic.
- × A handful of parsley.
- × Bay leaves.
- × 1 cup of hazelnuts.
- × Olive oil.
- × Paprika.
- × 1 '*choricero*' pepper.
- × 1 can of tomato purée.
- × 1/2 lbs of garden peas.
- × 2 lbs squid.
- × Stock, made with: fish-heads and vegetables (spring onions, carrots, bell peppers, celery stalks and leaves, whatever else you have).
- × 4 tbsp of squid ink. This ingredient gives the dish its name (the ink sacs are located between the gills of the mollusk).

For the *ali oli*:

- × 2 egg yolks, 2 garlic heads, salt, olive oil, and lemon.

Preparación del caldo, el más importante, el alma

del arroz: en una olla grande sofreír cebolla larga, zanahoria, pimentón, tallo de apio, hojas de apio, junto con las cabezas de pescado; 15 minutos hasta que el jugo de las verduras y el pescado se junten, añadir 3 litros de agua. Hervir a fuego medio durante 1 hora y 20 minutos. La cantidad de cabezas de pescado y verduras tiene que ser generosa para que el caldo quede con mucho sabor, sin añadir sal.

Sofrito: una cebolla cabezona picada finamente, 2 tomates picados finamente, una hoja de laurel, a fuego lento durante 30 minutos con aceite de oliva abundante.

Pomada: una cebolla, avellanas, perejil, ajo, aceite de oliva, todo picado o licuado, que quede con una textura cremosa.

Ali oli: 2 yemas, 2 ajos, sal, aceite de oliva, limón. Batir en un recipiente los ajos, (después de machacados en un mortero con unas gotas de limón al final), las yemas y la sal hasta alcanzar una masa uniforme. Hay que empezar a añadir el aceite con mucho arte: primero unas gotas, después un chorrito... y así hasta conseguir la consistencia de una mayonesa.

A la paella: untar la paellera completa con aceite de oliva y luego añadir un chorrito abundante de aceite. Sofreír el calamar picado en cuadritos con las arvejas y el ajo. Sofreír hasta que quede doradito;

Preparation for the stock (the most important part, as it is the soul of the rice): in a large pot, sauté the following ingredients for 15 minutes, until the juices of the vegetables and the fish have come together: spring onions, carrots, bell peppers, celery stalks, and fish-heads. Bring to a medium boil for 1h20m. In order to achieve a strong flavor, you should add a generous amount of fish-heads and vegetables to the stock. Salt must be avoided at this point.

Sauté: finely chopped onion bulb, 2 finely chopped tomatoes, a bay leaf. Simmer for 30 minutes with a generous dollop of olive oil. B

Pomada: 1 onion, hazelnuts, parsley, garlic, olive oil; finely chopped or liquefied as a creamy texture.

Ali oli: 2 egg yolks, 2 garlic heads, salt, olive oil, and lemon. Mix the garlic (crushed with a mortar, add a few lemon drops towards the end), the egg yolks, and the salt until you get a uniform mass. Add the olive oil in an artful way: a few drops first, then a fine line. Continue until you get the consistency of a mayonnaise.

For the paella: cover the '*paellera*' pan with olive oil, and then add a generous dollop of vegetable oil. Sauté the chopped squid with garden peas and garlic. Sauté until the squid turns gold. If the ingredient gets slightly dehydrated, remove the liquids and add them to the stock. When the squid

si suda mucho, retirar el agua y añadirla al caldo. Cuando esté doradito el calamar y las arvejas, añadir el sofrito, revolver y que todo se mezcle durante 5 minutos; añadir el arroz, mezclar por 5 minutos; añadir el tarro de puré de tomates mezclar 5 minutos; añadir la pomada mezclar 5 minutos.

Por último añadir el caldo, que cubra todo el arroz por 2 dedos de altura, revolver 5 minutos; añadir la tinta de calamar y revolver 5 minutos; sal al gusto y esperar a que seque a fuego medio, aproximadamente 25 minutos, dependiendo del fogón.

Servir con ali oli y pan.

“Banquete final”, Camilo Ospina

Viernes 11 de septiembre de 2015



and the garden peas are slightly golden, add the sauté and mix for 5 minutes. Add the rice and homogenize for 5 minutes. Add the puréed tomato cans and unify for 5 minutes; add the *pomada* and blend again for 5 minutes.

Add the stock, so that it covers the rice (around 2 fingers above the rice level). Mix for 5 minutes. Add the squid ink and mix for 5 minutes; add salt and pepper and wait for the rice to cook over medium heat, for 25 minutes or so (this procedure may vary with each stove).

Serve with bread and *ali oli*

Final Banquet, Camilo Ospina

Friday, 11 September 2015



35. Autotatuaje

“Banquete final”, Juan Echeverri
pasado-oscuro.blogspot.com
Viernes 11 de septiembre de 2015



1. Desinfecte la punta de una aguja con un encendedor.

Sterilize the tip of a needle with a lighter (a tattoo-machine needle is recommended).



4. Ponga tinta en una tapa.

Add some ink to an inkwell.



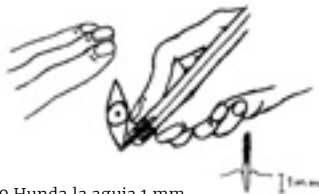
5. Dibuje sobre la piel con un marcador lo que va a tatuar (opcional)

Over the skin, draw the eventual tattoo with a marker (optional).



8. Estire la piel que va a tatuar.

Stretch the skin that will be tattooed.



9. Hunda la aguja 1 mm.

Plunge the needle, 1 mm. depth.

35. Self-Tattoo

Final Banquet, Juan Echeverri
pasado-oscura.blogspot.com
Friday, 11 September 2015



2. Enrolle hilo alrededor de la aguja a 2 mm. de la punta.

Wrap a thread around the needle, 2 mm. away from the tip.



3. Con el mismo hilo amarre la aguja al lápiz.

Tie the needle's thread to the pencil.



6. Unte vaselina en el área para lubricar la piel y evitar que la tinta se quede en la superficie (opcional).

Lubricate the skin with Vaseline, over the tattoo area. Avoid leaving ink on the surface (optional).



7. Cargue de tinta la aguja.

Fill the needle with ink.



10. Repita los pasos 6 a 9 construyendo la línea a partir de puntos, limpiando de vez en cuando.

Repeat steps 6-9, constructing lines through points, cleaning every now and then.



11. Una vez terminado limpie con agua y jabón y únte una capa delgada de vaselina sobre el tatuaje.

Once you are done, clean with soap and water; then, apply a thin Vaseline layer on top of the tattoo.

¿Qué quie

Una búsqueda rápida de estas dos preguntas en internet arroja una mezcla de resultados que va desde recetas mágicas para lograr enseñar a aquellos que no quieren aprender, así como páginas dedicadas a máximas y refranes de personajes históricos. “Y sin embargo se pueden obtener frutos”.

What do to learn?

re

aprender?

you want

A quick search querying these two questions on the Internet yields a mixture of results, ranging from magical recipes for teach those who do not with to learn; all the way to include pages dedicated to sayings and proverbs uttered by historical characters. “And yet, benefits can be reaped”.

Pero estas dos preguntas han sido el lema de muchos —Ivan Illich, la Escuela Móvil de Saberes y Práctica Social de Helena Producciones, el Open School, La Ivan Illich, Mônica Hoff—. Para la Escuela han sido una manera de investigar, entablar conversaciones, de mapear afectos y hacer visibles preguntas e inquietudes comunes. Dentro del Salón formulamos estas dos preguntas a todos los agentes: una forma de conocerlos y de presentarlos alejada del formato institucional que se suele seguir en estos casos, donde se pone por delante sus estudios, año de graduación, así como otros logros y certidumbres.

you want

¿Qué quie

enseñar?

What do to teach? ere enseñar

But these two questions have been a lemma for many: Ivan Illich, Helena Producciones' *Escuela Móvil de Saberes y Práctica Social*, the Open School, *La Ivan Illich*, Mônica Hoff... For the School, it has been a way of investigating, of establishing conversations, of mapping affects, and making common questions and concerns, allowing them to become visible. We formulated these two questions to all the participant agents in the Salon. This gesture counts as a presentation and a way of getting to know them, beyond the institutional format that is normally used in these cases: a list of degrees, year of graduation, plus other achievements and certainties.

Educación

Oscar Roldán · Medellín, 1975

¿Qué quiere aprender?

- A. Conocer
- B. Escuchar
- C. Copiar
- D. Todas las anteriores

¿Qué quiere enseñar?

- A. Desaprender
- B. Hablar
- C. Ser original
- D. Todas las anteriores

Carlos Edwin Rendón · Medellín, 1963

¿Qué quiere aprender?

Quiero aprender a desaprender para poder aprender desde el ser, lograr encontrar un camino hacia un aprendizaje más efectivo a partir de la convivencia, de la relación con el otro, de la valoración del entorno y el territorio.

Oscar Roldán · Medellín, 1975

What do you want to learn?

- A. To know.
- B. To listen.
- C. To copy.
- D. All the above.

What do you want to teach?

- A. To unlearn.
- B. To speak.
- C. To be original.
- D. All the above.

Carlos Edwin Rendón · Medellín, 1963

What do you want to learn?

I want to learn to unlearn. This, in order to learn from 'being'. I want to find the road towards an effective learning that is energized by conviviality. A learning that relates to others; and thus, values the environment and the territory.

¿Qué quiere enseñar?

Más que enseñar deseo compartir la experiencia de lo vivido, el conocimiento que otorga la práctica, el cuestionamiento de lo preestablecido, la valoración del trabajo en equipo y la fortaleza de la construcción colectiva del conocimiento.

Miguel Huertas · Bogotá, 1952

¿Qué quiere aprender?

A encontrar algo de tranquilidad en un mundo social que me parece cada día más hostil.

¿Qué quiere enseñar?

A cultivar mucho más el espíritu crítico, que se volvió cosa anacrónica (demostración clara de que aún seguimos como sociedad apegados al siglo XIX y a sus modos de dominación) y de mal gusto, dictámenes de las élites que la mayoría sigue como borregos.

What do you want to teach?

Instead of teaching, I want to share: life-experiences and knowledge derived from practice. I want to: question the established norms; cherish group-work; value the strengths derived from collectively constructed knowledge-work.

Miguel Huertas · Bogotá, 1952

What do you want to learn?

To find some quiet, in a social world that seems more hostile every day.

What do you want to teach?

To better cultivate a critical spirit, which has become something of an anachronistic bad-taste, dictated by elites that the majorities follow as sheep. A fact that clearly demonstrates how our society is still bound to the 19th century and its modes of domination.

¿Qué quiere aprender?

Me interesan las diversas disciplinas que forman parte del tejido del mundo en que vivimos. Me interesan las historias de vida y los detalles mínimos que podrían pasar desapercibidos. La conexión con la historia que ha dibujado los mapas que habitamos hoy. Quisiera aprender etnografía, cartografía, caligrafía, usos del lenguaje, poesía, edición de medios, costura y bordado. El origen de diversas costumbres que hoy forman parte de nuestra configuración del presente.

¿Qué quiere enseñar?

La importancia de la cotidianidad en los procesos de creación y todo lo que quiero aprender. Enseñar es, en realidad, construir en conjunto y la mejor manera de aprender.

What do you want to learn?

I am interested in the diverse disciplines that make part of the weaving of the world in which we live. I am interested in life-histories and small details that may pass unnoticed. A connection with the history that has been drawn in the maps that we inhabit today. I would like to learn: ethnography, cartography, calligraphy, further uses of language, poetry, media editing, sewing and embroidery. The origin of diverse customs that make part of the configuration of the present.

What do you want to teach?

The importance of daily life in processes of creation, and everything else that I wish to learn. To teach is to construct by sharing with others. It is also the best way to learn.

Susana Eslava · Bogotá, 1987

¿Qué quiere aprender?

A desaprender.

¿Qué quiere enseñar?

Me gustaría poder enseñar datos curiosos, de esos que logran sorprender instantáneamente y que luego quedan como recuerdos del momento en el que se aprendieron.

Franklin Aguirre · Bogotá, 1969

¿Qué quiere aprender?

¿Qué quiere enseñar?

Durante mi trayecto como docente, busco aprender a enseñar y enseñar a aprender.

Antonio Caro · Bogotá, 1950

¿Qué quiere aprender?

Quiero aprender a enseñar.

¿Qué quiere enseñar?

Quiero enseñar a aprender.

Susana Eslava · Bogotá, 1987

What do you want to learn?

To unlearn.

What do you want to teach?

I would like to be able to teach curious anecdotes, the kinds of which are able to instantly surprise; the kinds of which are fixed through remembrances of the moment when they were first grasped.

Franklin Aguirre · Bogotá, 1969

What do you want to learn? What do you want to teach?

Throughout my trajectory as a teacher, I have sought to learn how to teach and teach how to learn.

Antonio Caro · Bogotá, 1950

What do you want to learn?

I want to learn how to teach

What do you want to teach?

I want to teach how to learn.

¿Qué quiere aprender?

Aprender es un proceso constante, para este momento las transformaciones esenciales, la obra, la postura del ser, han caminado desde el fogón a la escuela. Este tránsito ha implicado reacciones bastante serias frente a los acontecimientos que han afectado el hacer, ese efecto muchas veces radical se posiciona en la necesidad de plantear una ruptura ensimismada para negar la representación propia de artista, ya no se quiere cumplir con la expectativa de competir socialmente por un espacio para hacer arte, para poder expresar lo que sencillamente venía siendo parte de la vida misma. Aquí ya no vale la idea poco trascendente de que el arte al igual que la vida es una vida en sí misma, una vida teorizada, reforzada que ha presionado el pensamiento y muchas veces rebuscado en las misma estruc-

What do you want to learn?

Learning is a continuous process. Every single essential transformation has moved from the stove to the School; along with the work, and a positioning of the self. This path has implied serious reactions in relation to events that currently affect modes of doing. This effect—which is often radical—is posited in relation to the necessity of providing an engrossed rupture that allows for the negation of an artist's self-representation. The point is: to escape expectations that would imply a social competition for spaces in which to make art, in order to express what always took part in the simplicity of life-itself. Here, the following non-transcendental idea ceases to make sense: art, inasmuch as it is also life, has a life of its own; a theorized life; an immoderate life that presses thinking; a life that often rummages

turas deterioradas de lo que implicaba occidentalizar la noción de ser.

Ahora más que antes, educo, me educo, interiorizo, me cuestiono, busco raíces de árboles frondosos que encienden el alma, que invitan a danzar, y silenciar y detener toda la atención en esos niños, niñas que expresan sus experiencias previas constantemente, que dialogan y que ejercen una real pacificación de los momentos individuales y colectivos, una verdadera reconciliación con la austeridad y que es mejor ejemplo de paz que cualquier otro. Me entrego completamente a dejar de lado ese logro de los artistas, a trascender en un plano más humano, capaz de asumir un compromiso con el otro, con lo otro, con la real memoria del tiempo y el espacio habitado, con el territorio, con la familia, el hijo y la hija, con la compañera, con esos pequeños momentos negados por todo el sistema y que comprometen la existencia.

about in the same decaying structures that have been implied in the Westernization of the notion of being.

More than ever before: I teach others, I teach myself, I internalize, and I question. I look for roots of leafy trees that enlighten my soul and make me dance; roots that make me go silent and fix my attention on all kids. Kids who express their previous experiences—who dialog and exercise the pacification of individual and collective moments. A real reconciliation with austerity: the best example of peaceful conviviality. I commit myself to an evacuation of artistic achievement. I commit myself to transcendence on a human plane, and allow myself to be more compromised with: the other; otherness; the territory; the family; sons and daughters; with partners; and small moments that have been negated by the system and therefore compromise our existence.

¿Qué quieres enseñar?

Esta es una pregunta muy comprometida, pues no hay nada que enseñar, más bien hay mucho que aprender; es decir educar es aprender a negar todo eso que se ha incrustado por voluntad de otros en el pensamiento. En el campo de lo colectivo uno lo máximo que puede lograr es establecer un ritmo en el tiempo y en el espacio, y a partir de ese gran logro facilitar escenarios de expresión, que validen el error como una apertura hacia la conciencia, hacia una ciencia universal del ser, que florece, que abre senderos, contradicciones, encuentros y soledades.

Estoy seguro de escapar constantemente de poder enseñar a los demás a repetir mis propias acciones, mis propios absurdos pensamientos; así mismo me aseguro tan solo de comprender qué se puede hacer para facilitar estos escenarios mencionados

What do you want to teach?

This is a compromising question, given that nothing can be taught. Rather, there is a lot to learn. Namely: teaching means learning how to negate thoughts that are encrusted in our thinking and respond to the will of other people. In relation to the collective, the best possible outcome is the establishment of a rhythm in space and time. Based on this achievement, one can facilitate a stage for expression. This stage is able to validate error as an aperture towards consciousness: a universal science of being that flourishes and unveils paths, contradictions, encounters and solace.

I convince myself that I can continuously escape. Such escape is an escape from teaching others the repetition of my actions (my own absurd thoughts). To that extent, I also convince myself that I am barely able to understand what can be done in the quest to produce

antes, tal vez la calle me haya permitido la palabra y el olvido de ese otro, en otros instantes me veo sentado frente a personas sabias, solo escuchándoles cantar con su más profunda sinceridad y aplaudiendo lo que otros se han encargado de destruir.

Finalmente, lo que puedo es compartir esto, este gesto imperdonable por lo que tal vez accedan a este tipo de escenarios, confirmo que estar junto a ustedes, tomar el hervido de fruta y licor, fue una experiencia para no volver a repetir y nuevamente bajar a la clandestinidad, porque tal vez ahí surja una forma más honesta para vivir ese arte orgulloso, por el cual nos han convocado.

María Elena Ronderos · Bucaramanga, 1946

¿Qué quiere aprender?
¿Qué quiere enseñar?

Pequeño homenaje al poeta cubano Nicolás Guillén · A vista de Hombre 1970.

the aforementioned scenarios. Maybe the streets have given me access to the Word; an obliviousness of the Other. In such moments I find myself sharing with wise people, listening to their most sincere chants, cherishing what others have destroyed.

In the end, this is my contribution: this unforgivable gesture for which you may access the kinds of scenarios I have described. I confirm being on your side, drinking the warm mulled wine. An experience that I do not wish to repeat. Never again to go back to the clandestine. Perhaps an honest way to live through this proud art; the reason that has summoned us here.

María Elena Ronderos · Bucaramanga, 1946

**What do you want to learn?
What do you want to teach?**

Petit homage to the Cuban poet Nicolás Guillén 'A vista de Hombre' 1970.

Me preguntaría:

¿Qué enseñar-nos?

Me indicas, te señalo “esa instancia de mí misma remota”... me adentro para seguir la consigna: “Cierta presencia, nunca fría”, del universo, de las cosas, de los otros, de nosotros, de “uno entre tantos”. Te enseño, me diseñas y “el alma crece ilesa”. Contraseñas para ambos: “¡Cuánto nuevo!”.

¿Cómo queremos

aprehender-nos?

Atrapados “en un fondo de rutas que van lejos”, nos agarran “los favores de todos y del viento”: capturamos sobrecogidos la revelación en “contradicción, desorden, batahola”. Y, “empieza modestamente el ángel a servirme”.
Comprendemos ambos.

I would ask:

What to teach ourselves?

You point to me. I highlight: 'that remote in-distance to myself'... I go beyond in order to utter: 'never cold, that certain presence' of the universe; of things; of Others; of ourselves; of 'one among the many'. I teach you—you impeach me—and thus, 'the soul grows unharmed'. Passwords for both of us: 'oh novelty!'.

**How do we wish to lea(r)n
against ourselves**

Trapped in 'the bottom where routes lead afar', we are caught by 'the favors carried by winds and everyone'. Affected we capture the revelations granted by 'contradiction, disorder, the rabble'. Now, 'the Angel modestly begins to serve me'. And we both understand.

¿Qué quiere aprender?

Más que un “qué” sería un “cómo”: ¿Cómo quiere aprender? La respuesta: en distracción. Aprender distraído, sin darme cuenta de que estoy aprendiendo.

¿Qué quiere enseñar?

Lo mismo, más que un “qué” sería un “cómo”: ¿Cómo quiere enseñar? La respuesta: un estudiante se acercó a un viejo maestro, que resultó ser Harold Bloom, y le dijo que la clase de literatura que había tomado con él en la universidad, en cierto año y semestre, había sido una gran enseñanza. El viejo maestro hizo cuentas y le dijo a su exalumno que eso era imposible pues, en particular, ese año y ese semestre había tenido una crisis total de fe, en todo, en las grandes y en las pequeñas causas, tanto en lo vital como en lo académico y que el libro maltrecho

What do you want to learn?

The question pertains ‘*how*’, rather than ‘*what*’: How do you want to learn? The answer: distractedly. Learning while being distracted, without knowing that I am learning.

What do you want to teach?

Again, the question pertains “*how*”, rather than ‘*what*’: How do you want to teach? The answer: a student approached an old master, who happened to be Harold Bloom. The student told his master that a previous literature class of his that he attended, had been an enlightening experience. Recalling the dates, the old master told his former pupil that such a thing was impossible. Particularly, given that the year and the semester that the student was referring to, had been one of a total crisis in faith—on causes big and small, in his academic and everyday life. The devastating book that he

que había producido en ese tiempo, la angustia de las influencias, era prueba de ese modo confuso de pensar. El estudiante le dijo que esa había sido la enseñanza, la de ver a su profesor en ese estado oscilante, cultivando el escepticismo de la razón y cargando con el optimismo de la voluntad. Esa fue una de las experiencias que marcó al estudiante en su vida universitaria.

Carlos Quintero · Cali, 1968

¿Qué quiere aprender?

¡De todo! Quisiera saber muchísimas cosas.

¿Qué quiere enseñar?

Mi primera respuesta sería “nada”. Creo que no se puede “enseñar” si no hay alguien que quiera aprender. Pero también me gustaría enseñar a “ser” (saber ser). Creo que en parte lo hago.

had produced during that period—
The Anxiety of Influence— was the
proof of his confused state of mind.
The student replied that, precisely, the
following had been his master's most
valuable teaching: experiencing an
oscillating master who cultivated the
skepticism of reason; carrying a hefty
optimism of the will. This was one of
the experiences that had an imprint on
the student's university life.

Carlos Quintero · Cali, 1968

What do you want to learn?

Everything! I would like to know many
things.

What do you want to teach?

My first answer would be: nothing.
I think that nothing can be taught,
without anybody who wants to learn.
But, I would also like to teach how to
be (to know how to live). I believe that,
in part, this is precisely what I do.

¿Qué quiere aprender?

Quiero aprender a cocinar en una cárcel, correr caballo a pelo y practicar el schizoanálisis.

¿Qué quiere enseñar?

Quiero enseñar a hacer cine sin cámara, a hacer cine compartido, a hacer etnografía de lo posible, aunque aún no haya sucedido

Jorge Barco Bejarano · Fresno - Tolima, 1981

¿Qué quiere aprender?

Me gustaría aprender sobre asuntos en torno a la intersección entre educación, pensamiento mágico, sonido —escucha y arte sonoro.

Tengo la intuición de que desde el origen mismo del universo, pasando por las prácticas acusmáticas de los Pitagóricos, el auge de la experimentación sonora en el siglo XX, el agotamiento de las imágenes y la emergencia del ruido en la actualidad —entre otras señales—

What do you want to learn?

I want to learn how to: cook in prison; ride a horse without a saddle; practice schizoanalysis.

What do you want to teach?

I want to teach how to: film without a camera; make shared films; make an ethnography of the possible, even if things have not yet occurred.

What do you want to learn?

I would love to learn about things that relate the intersections between: education, magical thinking, sound/listening, and the sonic arts.

My intuition tells me that only one path can prepare us to live in a century marked by listening. Among other signals, this path traverses: Pythagorean acousmatic practices; the rise of the sonic experiments of the 20th Century; the depletion

hay un mismo camino que nos prepara para vivir el siglo de la escucha.

¿Qué quiere enseñar?

Me gustaría compartir reflexiones en torno al concepto de la educación expandida y el trabajo en red a partir de los aprendizajes que he tenido en el campo de los museos, los laboratorios e iniciativas experimentales en Medellín. De igual manera mis aproximaciones al campo del arte sonoro y la electrónica creativa desde la construcción de objetos sonoros.

Andrew Smith · Fort Collins - Estados Unidos, 1977

¿Qué quiere aprender?

Más que aprender, quiero compartir con otros mi experiencia y escuchar las de ellos. Estoy convencido de que a partir de todo ese compartir abiertamente sin egoísmo, el aprendizaje llegará de forma inevitable y natural.

of images; and the contemporary emergence of sound.

What do you want to teach?

I would like to share some reflections surrounding: the concept of an expanded education, and networked practices. This, stemming from my skills in the field of museums, laboratories, and other experimental initiatives in Medellín. Equally, I would like to share my approximations to the fields of sonic art and creative electronics, taking into account the construction of sonic objects.

Andrew Smith · Fort Collins - United States, 1977

What do you want to learn?

Instead of learning, I want to share and my experiences with others and listen to theirs. I am convinced that learning will inevitably—and naturally—flow from an open sharing that is devoid of egoism.

¿Qué quiere enseñar?

Quiero mostrar, recordar, que la vida es mucho más amplia que nuestro quehacer. Cuando somos conscientes de esto nos volvemos más receptivos con el otro, cualquier tema, cualquier conocimiento, cualquier discusión nos aportará para la vida. No sabemos dónde están las respuestas a nuestros interrogantes de la vida.

Nancy Camacho · Tunja, 1971

¿Qué quiere aprender?

A descubrir los vínculos que existen entre los habitantes de algún lugar y su patrimonio.

¿Qué quiere enseñar?

La fuerza vital del patrimonio material e inmaterial como *vínculo* con la gente.

Lucas Rodríguez · Sogamoso, 1988

¿Qué quiere aprender?

Metodologías recursivas para generar redes y resistencias.

What do you want to teach?

I want to teach and to remember that life is broader than our work. When we become conscious of this fact, we become more receptive towards others; any thematic; any knowledge; any discussion that will enrich our lives. We do not know where the answers to our lifelong quest lie.

Nancy Camacho · Tunja, 1971

What do you want to learn?

To discover links that bind the inhabitants of any given place and their patrimony.

What do you want to teach?

The vital force of material and immaterial patrimonies as *bonds* between people.

Lucas Rodríguez · Sogamoso, 1988

What do you want to learn?

Recursive methodologies that generate networks and resistances.

¿Qué quiere enseñar?

Más que enseñar, quiero compartir un poco de los procesos en los que se me ha permitido participar.

Lechona Art Institute / Paulo Licona y Juan Obando

Tunja, 1977 y Bogotá, 1980

¿Qué quiere aprender?

¿Qué quiere enseñar?

Ya creooo... enzzzzzeñar... y me despierto... y apreeeeeendoooo

Ya intento enseñar por vocación y creoooo...

Ernesto Restrepo Morillo · Montería, 1960

¿Qué quiere aprender?

No sé...

¿Qué quiere enseñar?

No sé...

What do you want to teach?

Apart from learning, I want to share bits of the processes that I have been allowed to participate on.

Lechona

Art Institute · Tunja, 1977 and Bogotá, 1980

What do you want to learn?

What do you want to teach?

I believeee... ttttteeach... I wake up... I learrrrrrrn.

I already try to teach (as a choice) and I believeeee...

Ernesto Restrepo Morillo · Montería, 1960

What do you want to learn?

I do not know...

What do you want to teach?

I do not know...

¿Qué quiere aprender?

Saberes y experiencias de otros artistas gestores e interesados en los procesos culturales.

¿Qué quiere enseñar?

Nuestra experiencia de sostenibilidad de un proyecto independiente de muestra artística.

What do you want to learn?

Knowledges and experiences of other artist-managers who are interested in cultural processes.

What do you want to teach?

Our experience of running an independent art-gallery project.

Producción

Leonardo Herrera · Cali, 1977

¿Qué quiere aprender?

Me gustaría aprender a editar video.

¿Qué quiere enseñar?

Me gustaría enseñar dibujo, sobre archivo y *performance*.

Jimena Andrade · Bogotá, 1971

¿Qué quiere aprender?

Formas de autogestión cotidiana.

¿Qué quiere enseñar?

Cómo la autogestión cotidiana puede ser entendida como una práctica artística.

Guillermo Vanegas · Bogotá, 1976

¿Qué quiere aprender?

A montar en bicicleta, usar Excel, escuchar, y si existiera un curso de “Curaduría y administración pública” (para, de llegar a administrar una entidad cultural del Estado, no repetir

Production

Leonardo Herrera · Cali, 1977

What do you want to learn?

Video editing.

What do you want to teach?

I would like to teach drawing, archival thematics, and performance lessons.

Jimena Andrade · Bogotá, 1971

What do you want to learn?

Modes of quotidian self-management.

What do you want to teach?

How quotidian self-management can be thought of as an artistic practice.

Guillermo Vanegas · Bogotá, 1976

What do you want to learn?

How to ride a bicycle, use Microsoft Excel, to listen, and attend a course in 'curating and cultural administration'—if such a thing exists. This, in order to administer a cultural branch

las actuaciones que han caracterizado hasta ahora nuestras buenas, sordas y permanentemente torpes entidades culturales. Directivos que se gastan el dinero como si fuera suyo, que hacen solo las exposiciones que les da la gana, valorizando exclusivamente a sus amigos y jamás abriendo un canal de comunicación real con los agentes que van apareciendo y exigiendo nuevos modos de hacer), ahí me inscribiría.

¿Qué quiere enseñar?

Narrar los resultados de mi ejercicio profesional.

Platohedro / Jacker Escool · Medellín, 2004

¿Qué quieren aprender?

Estamos abiertos a recibir cualquier tipo de conocimiento, práctica, experiencia o saber desde los diferentes componentes ya sea formativo, comunicativo o productivo. Disfrutar y vivir

of the State, and thus, to avoid the usual mistakes that characterize our beautiful, deaf, and eternally stupid public cultural institutions. Institutions where directives: squander public money by treating them as personal banks; make exhibitions that only benefit their friends; and severing any real communication lines with new agents that demand new modes of action in the cultural field. I would definitely enroll in such a course.

What do you want to teach?

I want to narrate the outcomes of my professional work.

Platohedro · Medellín, 2004

What do you want to learn?

We are open and wish to obtain any kind of knowledge, practice or experience that takes into account components that are: practical, communicative, or productive. To enjoy

el proceso permeados por las preguntas y desde una posición de no saber, que logre una amplia apertura hacia lo que se presente. Buscamos hibridar conocimientos, formas, premisas y sensaciones que nos permitan incluirlas dentro de los procesos que venimos desarrollando como colectivo.

¿Qué quieren enseñar?

Queremos generar espacios de experimentación en los que se propicien encuentros donde sea posible el cuestionamiento de temas transversales como la tecnología, la comunicación y la educación. Temas que hoy en día afectan en gran medida a todos los seres que habitamos este planeta. Incitar reflexiones en torno a la tecnología, su uso y abusos, comprender su rol y su juego con el tiempo, con el espacio, con el avance o la transformación, a partir de la construcción de elementos tecnológicos de bajo costo.

and live that process, permeated by questions that imply oblivious positions; such that they open up towards forthcoming events. We seek to hybridize knowledges, forms, premises, and sensations that allow us to include them within the processes we develop as an artist-collective.

What do you want to teach?

We want to generate experimental spaces where encounters are fostered; spaces to question transversal themes such as technology, communication, and education; themes that greatly affect the beings that inhabit this planet. To incite reflections surrounding technology: including its uses and abuses. To understand the roles that technologies have on space and time, with progress and transformation. All of this, through the construction of low-cost technological instruments. We want to share practices of

Queremos compartir prácticas del buen conocer que nos permitan llegar a el buen vivir que soñamos, siempre desde la construcción con el otro y desde una inteligencia colectiva.

Víctor Manuel Rodríguez · Bogotá, 1959

¿Qué quiere aprender?

Modos de hacer de las prácticas artísticas contemporáneas.

¿Qué quiere enseñar?

Cómo opera el enfoque de estudios visuales para el análisis de las prácticas artísticas.

Loreto Alonso · Burgos - España, 1976

¿Qué quiere aprender?

Me gustaría aprender sobre todas las cosas habidas y por haber. Si tengo que elegir mi tendencia más fuerte me dirige más a las cosas por haber, es decir a las situaciones y subjetividades que aún no están. En este

fair knowledge practices, that allow us to reach the 'good living' that we dream of; taking others as our point of departure, in order to promote a collective intelligence.

Víctor Manuel Rodríguez · Bogotá, 1959

What do you want to learn?

Ways of doing, as they are used by contemporary artistic practices

What do you want to teach?

The application of visual studies methodologies, for the analysis of contemporary artistic practices.

Loreto Alonso · Burgos - Spain, 1976

What do you want to learn?

I would like to learn about everything that has been and is still-to-come. If I had to choose, I would tend towards things that are still-to-come: situations and subjectivities that do not yet exist. Regarding this point, I have

punto, me entran las dudas sobre cómo quiero aprender de experiencias no vividas.

Movimientos con el cuerpo que sean gustosos de hacer.

¿Qué quiere enseñar?

Como proyecto de plenitud con los otros, me encantaría poder enseñar mis conexiones sin con ello cortar las de los demás. Hasta el día de hoy no sé qué tan posible sea.

Una mezcla de inquietud y entusiasmo.

Juan Mejía · Charlottesville Virginia - Estados Unidos, 1966

¿Qué quiere aprender?

Quiero aprender a pensar una imagen, a leerla por sí misma, en relación a otras y en relación a un contexto más amplio. Quiero aprender a relacionarla con, a asociarla a, a ser crítico con ella y que ella sea crítica conmigo. A

doubts on how should I learn from experiences that have not yet been lived.

Pleasing and arousing body movements.

What do you want to teach?

As a project that implies a sense of plenitude with others, I would love to teach my connections, without having to cut-off the connections of others. As of today, I do not know how plausible this may be. A mixture between restlessness and enthusiasm.

Juan Mejía · Charlottesville Virginia - United States, 1966

What do you want to learn?

I want to learn how to think an image—how to read that image on its own—in relation to others and in relation to a wider context. I want to learn how to relate that image with:(x); and associate it to (x). I want to be critical with it, and have it be critical with me.

encontrarle sentido y a encontrarle sentido a producir otras. A seleccionarlas y a depurarlas. A entender. Quiero aprender a ajustar el consumo cultural de manera responsable y adecuada. ¿Habrá una ética en torno a la producción y al consumo indiscriminado de imágenes? ¿Habrá una política del consumo cultural? ¿Cultura vs. arte? Quiero aprender sobre eso.

¿Qué quiere enseñar?

Quiero enseñar a pensar una imagen, a leerla por sí misma, en relación a otras y en relación a un contexto más amplio. Quiero enseñar a relacionarla con, a asociarla a, a ser crítico con ella y que ella sea crítica con uno. A encontrarle sentido y a encontrarle sentido a producir otras. A seleccionarlas y a depurarlas. A entender. Quiero enseñar a ajustar el consumo cultural

To find the meaning of that image, in order to find the meaning in the production of other images. To select and treat them. To understand. I want to learn how to adjust cultural consumption in an adequate and responsible way. Is there an ethics in the indiscriminate production and consumption of images? Is there a politics of cultural consumption? Culture vs. art? I want to learn about all these things.

What do you want to teach?

I want to teach how to think an image—how to read that image on its own—in relation to others and in relation to a wider context. I want to teach how to relate that image with:(x) and associate it to (x). I want to be critical with it, and have it be critical with me. To find the meaning of that image, in order to find the meaning in the production of other images. To select and treat them. To understand. I want to

de manera responsable y adecuada. ¿Habrá una ética en torno a la producción y al consumo indiscriminado de imágenes? ¿Habrá una política del consumo cultural? ¿Cultura vs. arte? Quiero enseñar sobre eso.

Carlos Uribe · Santa Elena - Antioquia, 1964

¿Qué quiere aprender?

Inquietudes, ideas, miradas comunes o divergentes de otros, artistas o no artistas, sobre el mundo local o la parroquia global, los paisajes y horizontes sublimes. Todo encuentro, diálogo y conversación siempre será un aprendizaje entre un viajero y los locales.

¿Qué quiere enseñar?

Enseñar, mostrar, participar, compartir, poner en común inquietudes, ideas, miradas sobre el mundo local y sobre la parroquia global, paisajes y

teach how to adjust cultural consumption in an adequate and responsible way. Is there an ethics in the indiscriminate production and consumption of images? Is there a politics of cultural consumption? Culture vs. art? I want to teach all these things.

Carlos Uribe · Santa Elena - Antioquia, 1964

What do you want to learn?

Hesitation, ideas, common frameworks, divergent frameworks, artists and non-artists, about the local world or the global church, about sublime horizons and landscapes. Every encounter, dialog and conversation will always be a journey of learning between one traveler and the locals.

What do you want to teach?

Teaching, showing, participating, sharing, contributing with questions, ideas, perspectives on the local world and the global church, contemplative

horizontes contemplativos, sublimes, poéticos, políticos, conflictivos, agredidos, enfrentados, desplazados, buscados, esperados, contruidos, conectados.

Javier Gil y Mariana Dicker · Bogotá, 1955 y Bogotá, 1974

¿Qué quieren aprender?

Queremos aprender más sobre las lógicas del pensamiento visual a través de la experiencia de los asistentes a nuestros talleres.

¿Qué quieren enseñar?

Queremos enseñar a generar ciertas condiciones para que el otro aprenda. “Lo difícil de enseñar es dejar a aprender al otro”. Sobre todo que el otro genere pensamiento visual a partir de ciertas provocaciones vinculadas a las nociones de archivo y montaje, respaldadas con una serie de imágenes y la posibilidad de intervenirlas o de establecer relaciones entre ellas.

horizons and landscapes, sublime, poetic, political, conflictive, threatened, confronted, displaced, sought-after, waited-for, constructed, connected.

Javier Gil and Mariana Dicker · Bogotá, 1955 and Bogotá, 1974

What do you want to learn?

We want to learn more about the logics of visual thinking, through the experiences of the participants in our workshops.

What do you want to teach?

We want to teach how to generate certain conditions for others to learn 'The most difficult thing about teaching is letting the other learn'. Above all, having others generate visual thinking that is—in turn—provoked and linked to notions of the archive and montage. Reinforcing such thinking with further series of images; with the added possibility of establishing relations with them and intervening other spheres.

Andrés Felipe Uribe · Bogotá, 1982

¿Qué quiere aprender?

Quiero aprender a hacer negocios.

¿Qué quiere enseñar?

Quiero enseñar algo fácil de ignorar.

Sophie Goltz · Radebeul - Alemania, 1974

¿Qué quiere aprender?

¿Qué quiere enseñar?

Estoy enseñándome a mí misma el pensamiento feminista decolonial—en práctica y teoría— y las perspectivas que este pensamiento deriva de los retos actuales, culturales, sociales y políticos del espacio público. Por tanto, quisiera aprender en una estructura abierta de educación y enseñanza volcados hacia el sí; siempre desde la posición híbrida del “toma y daca”. En mi trabajo curatorial internacional, aprendo de la colaboración con artistas, educadores, o personas

Andrés Felipe Uribe · Bogotá, 1982

What do you want to learn?

I want to learn how to do business.

What do you want to teach?

I want to teach something that can be easily ignored.

Sophie Goltz · Germany, 1974

What do you want to learn?

What do you want to teach?

I am teaching myself in decolonial feminist thought — in theory and in practice — and what perspectives it draws on actual cultural, social and political challenges of public space. Therefore I like to learn in an open structure of (self-) education and (self-) teaching always in the hybrid “position” of give-and-take. In my international curatorial work I learn from the collaboration with artists, educators, or interested people. The moment when both bring in and share their vision of an idea, art-

interesadas. El momento en el que estos traen y comparten su visión sobre diversas ideas, obras de arte, conceptos, exhibiciones, programas, etc. Solo así, aquello se convierte en una materia en sí propia, que vive por su propia cuenta. Es así como quisiera entender tanto el aprendizaje como la enseñanza: como modalidades que generan nuevas formas de ser, y por tanto, derivan en nuevas interrelaciones sociales, éticas, y subjetividades discursivas.

Juan Alberto Gaviria · Medellín, 1953

¿Qué quiere aprender?

Aprender a establecer diálogos de apoyo donde construyamos al compartir estrategias entre artistas, docentes y personas de otras áreas del conocimiento que visionan en el hacer arte su capacidad de formar ciudadanos de paz.

work, concept, exhibition, program, etc. only then it becomes a subject of itself, a living matter of its own. This is how I also understand both learning and teaching as forms of creating new ways of being and with it new social, ethical, and discursive subjectivities and interrelations.

Juan Alberto Gaviria · Medellín, 1953

What do you want to learn?

To learn how to establish supportive dialogs for constructive sharing. These structures of support aim to bring together: artists, teachers, and other participants who come from different fields of knowledge and understand making through the field's own capacity to produce peaceful citizens.

What do you want to teach?

Proven evidence that derives from the program 'Desear tepaz' (Peace-be-with-you). Such evidence supports

¿Qué quiere enseñar?

La evidencia, con hechos, que en desarrollar estrategias como De-seartepaz, se incluye la metáfora en la mesa de los debates globales, más allá del entretenimiento, y se aporta a la transformación de una sociedad, donde el sentido común implícito en lo bello sea coherente a las demandas del presente.

La Usurpadora

María Isabel Rueda y Mario Llanos

Bucaramanga, 1972 y Barranquilla, 1988

¿Qué quieren aprender?

No sé, Ernesto, no sé.

-Diomedes Díaz

¿Qué quieren enseñar?

Nada llega después ni antes,
todo llega a su debido tiempo.

-Diomedes Díaz.

the necessity to include metaphors in a negotiating table that informs global debates. Beyond entertainment, we work towards transforming society, where an implicit common sense of beauty can be weighed up to the demands of the present.

La Usurpadora (María Isabel Rueda - Mario Llanos) ·

Bucaramanga, 1972 y Barranquilla, 1988

What do you want to learn?

‘I don’t know Ernesto, I don’t know’.
–Diomedes Díaz.

What do you want to teach?

‘Nothing arrives afterwards nor pre-emptively; everything arrives just in time’. –Diomedes Díaz.



María Angélica Medina · Niza - Francia, 1939

¿Qué quiere aprender?

¿Qué quiere enseñar?

En realidad lo que me gusta es escuchar a otros y... de pronto opinar... digamos conversar... no me interesan los discursos así que no enseño nada, solo trato de compartir con los demás.

Por estos Días / Juan Moreno - Alejandra Jaramillo -

Olga Acosta - Jaime Carmona - Juan David Restrepo · Medellín, 2013

¿Qué quieren aprender?

Nos gustaría aprender a preparar comida vietnamita con ingredientes que se consideren maleza. Hacer techos retráctiles para patios y con recolección de agua lluvia. Nos gustaría aprender a documentar las actividades que realizamos de una manera fácil y eficiente.

¿Qué quieren enseñar?

Nos gustaría enseñar cómo es que se echa a la gente después de una larga

What do you want to learn?

What do you want to teach?

To be sincere, what I enjoy the most is to listen to others... Maybe venturing opinions... Let's say I like to engage in conversations... I am not interested in discourse, therefore I do not teach anything. I only try to share with others.

What do you want to learn?

We would like to learn how to cook Vietnamese food with weeds and wild plants. To build retractile roofs for patios, in order to collect rain water. We would like to learn how to document the activities we realize, in easy and efficient ways.

What do you want to teach?

We would like to teach how to: kick people out after a long party;

fiesta y a completar una colección de revistas ajena.

Tecnología Primitiva / María Clara Arias y Lucille de Witte

Marte - Sutamarchán, 2014

¿Qué quieren aprender?

La receta de las islas flotantes, a ser néoromántico y multimedia, a hacer legibles los procesos más que los resultados.

¿Qué quieren enseñar?

A propagar el recuerdo de una utopía. Transmitir el gusto por las poesías fantasmagóricas, la exploración de territorios exteriores al mundo del arte, por el descubrimiento de gestos singulares que re-encantan el mundo.

Lección #1: utopía, eutopía, kakotopía, metatopía, protopía, autotopía, cibertopía, ecotopía, logotopía, hipertopiapía, politopía, monotopía, anatopía, paratopía, peritopía, popotopía.

complete someone else's magazine collection.

'Tecnología Primitiva' (Primitive Technology)

(María Clara Arias, Lucille de Witte) · Sutamarchán, 2014

What do you want to learn?

The recipe for floating islands (local Colombian dessert); how to be both neoromantic and multimedia; how to make processes more legible than outcomes.

What do you want to teach?

To propagate the reminiscences of utopia. To transmit a taste for phantasmagoric poetry; to explore territories that are external to the art-world; to discover singular gestures that re-enchant the world.

Lesson #1: utopia; eu-topia; kako-topia; metatopia; protopia; autopia; cybertopia; ecotopia; logotopia; hypertopia; polytopia; monotopia; anatopia; paratopia; peritopia; shitopia.

Lección #2: “La recuperación de suelos consiste en desarrollar tres (3) estrategias o planes, cuando se está en presencia de un suelo degradado: **1.** Respetar e intervenir la vegetación: el mejor ropaje que puede lucir un terreno, es la vegetación, y si es nativa, mucho mejor. La reforestación cuidadosa es fundamental en la recuperación. **2.** Manejar el agua: para lograr un equilibrio entre el agua de infiltración y de la escorrentía. La reforestación por sí sola no corrige graves aspectos negativos del suelo degradado. **3.** Manejar el suelo: ni la mejor reforestación, ni el mejor sistema de riego servirán para nada sin un manejo adecuado del soporte y sostén de la vegetación, y el agua, el suelo, que debe tratarse como un ser vivo”.

Lesson #2 Soil recuperation consists on developing three strategies or plans (in response to a situation where the soil has been degraded). **1.** Respecting and intervening on the vegetation: Vegetation is the best clothing a terrain can wear. Native species look even better. Careful reforestation is crucial for recuperation. **2.** Managing Water: in order to achieve a balance between run-off and infiltration rain waters. By itself, reforestation is unable to correct the negative aspects of degraded soil. **3.** Managing the Soil: Neither the best process of reforestation, nor the best irrigation system, are independently efficient. More so, if they are not covered by vegetation. Water, soil, and vegetation must be treated as living beings.

Manila Santana / María Camila Sanjinés y Manel Santana ·

Bogotá, 1978 y Olot - Cataluña, 1975

¿Qué quieren aprender?

¿Qué quieren enseñar?

Para responder estas preguntas, lo hacemos con una pregunta: ¿Cuál es el límite entre el acto de aprender y el acto de enseñar?

Equipo TRansHisTor(ia) / María Sol Barón y Camilo Ordoñez ·

Bogotá, 2008

¿Qué quieren aprender?

Sobre la manera, valor y cuidado con que se comparten las experiencias y preguntas del otro.

¿Qué quieren enseñar?

Sobre la manera y valor con que podemos compartir y cuidar nuestras experiencias y preguntas.

Manila Santana

(María Camila Sanjinés, Manel Santana) · Cataluña, 1975

What do you want to learn? What do you want to teach?

In order to answer these questions, we respond with a counter-question: What is the limit between the act of learning and the act of teaching?

'Equipo TRansHisTor(ia)' (Transhistory Team)

(María Sol Barón and Camilo Ordoñez) · Bogotá, 2008

What do you want to learn?

About the way, value, and care with which other people's experiences and questions are shared.

What do you want to teach?

About the way and value that we might be able to assign to our shared experiences and answers.

Ciencias de la ficción

Ana Millán · Cali, 1975

¿Qué quiere aprender?

Más 3D.

¿Qué quiere enseñar?

A las mujeres a decir más “yo” y menos “nosotros”.

Martha Rosler · Brooklyn - Estados Unidos, 1943

¿Qué quiere aprender?

Me gustaría aprender hacia dónde vamos, y si vamos a llegar allí como humanos o como bárbaros. Puesto de otra forma, me gustaría saber si hemos empezado el proceso de convertirnos en humanos.

¿Qué quiere enseñar?

Quiero hacer pasar el siguiente mensaje: la verdad no es absoluta sino asintótica. Podemos doblar la curva de investigación y comprensión hacia mejores respuestas y mejores

Sciences of Fiction

Ana Millán · Cali, 1975

What do you want to learn?

More about 3D rendering.

What do you want to teach?

I want to teach women to use more the pronoun 'I' rather than the pronoun 'us'.

Martha Rosler · Brooklyn - United States, 1943

What do you want to learn?

I would like to learn where we are going, and whether we are going to get there—and as humans or barbarians. Put another way, I would like to learn whether we have begun the process of becoming human.

What do you want to teach?

I want to convey the message that truth is not an absolute but an asymptote. We can bend the curve of inquiry and understanding toward better answers and better

descripciones. Sin embargo, no podemos dejar de buscar la verdad.

Mônica Hoff · Porto Alegre - Brasil, 1979

¿Qué quiere aprender?

Quiero aprender a surfear pues tengo la idea o la ilusión de que el *surf* es el encuentro de la teoría con la práctica, una especie de tecnología de pensamiento sensorial, y todavía es divertido.

¿Qué quiere enseñar?

Me gustaría enseñar lo que ha enseñado Vilém Flusser, de que cuando no sabemos las respuestas a las preguntas que más nos molestan, las inventamos. Pero por suerte eso no se enseña.

Gabriel Zea · Bogotá, 1981

¿Qué quiere aprender?

[0] Caminos para intentar responder lo postulado en [1].

descriptions. But we cannot stop trying to discover the truth.

Mônica Hoff · Brasil, 1979

What do you want to learn?

I want to learn how to surf, since I have the idea—or at least the illusion—that surf blends theory with practice. Being a sort of technology of sensorial thinking, surf still looks like a fun activity.

What do you want to teach?

I would like to teach what Vilém Flusser has taught: that we make up the answers to the questions that annoy us the most. Luckily enough, such a thing cannot be taught.

Gabriel Zea · Bogotá, 1981

What do you want to learn?

[0] Paths for learning that which is postulated on [1].

¿Qué quiere enseñar?

[1] A crear inquietudes.

Alejandro Martín · Madrid, España, 1976

¿Qué quiere aprender?

Ahora me pregunto mucho por lo que sea “lo importante”. Por lo que hay que hacer. Creo que nos lleva la corriente, y hacemos lo que toca, lo urgente, lo que hacen los demás, pero poco tiempo tenemos para parar y pensar y decidir. Quiero aprender a pensar, porque siento que llamamos inteligencia a una trama engañosa de razones y de ingenios, pero que no tiene el “coraje” que quizás es el que nos falta hacer lo que hay que hacer. En este momento quiero aprender lo que pueda ser un museo y, sobre todo, a hacer eso realidad.

¿Qué quiere enseñar?

Esta pregunta me asusta porque me tienta a responder que no tengo nada

What do you want to teach?

[1] To generate questions.

Alejandro Martin · Madrid, Spain, 1976

What do you want to learn?

Lately I ask myself about what 'something important' may be. About what is to be done. I believe that we run with the flow, that we do what needs to be done, we react to what seems urgent or whatever other people do; but we have very little time to stop, to think, and to decide. I want to learn how to think, because I feel that what we call 'intelligence' is nothing but a weaving of reason and inventiveness. A weaving that does not have the appropriate courage that we lack in knowing what to do. Presently, I want to learn what a museum is; and emphatically, how to make that happen.

What do you want to teach?

This question frightens me, because I am tempted to answer by saying

para enseñar. Pero he de confesar que llevo mucho tiempo siendo profesor y lo he disfrutado mucho. Me gusta compartir las referencias, discutir lo leído y lo visto. Me ha parecido muy bueno eso de ser quien plantea unos retos (unos ejercicios) a un grupo que permite después discutir los resultados. Y de las cosas prácticas que he hecho, me parece interesante mostrar todo lo que está detrás, desarmar los procesos, y ver cómo desde los dibujos y los esquemas hasta los diseños y las puestas en real, el pensamiento siempre tiene alguna forma material más o menos concreta.

Luis Mondragón · Cali, 1967

¿Qué quiere aprender?

Aprender a saltar los sistemas.

¿Qué quiere enseñar?

Romper las reglas.

I have nothing to teach. But I must confess that I have been teaching for a long time and that I have thoroughly enjoyed it. I like to share references, to discuss what I have read and seen. I have enjoyed being a person that proposes challenging exercises to a group that is eager to discuss the results of my propositions. From all the practical things I have made, I find it interesting to show everything that is behind, to dismantle the processes, and see thinking always has a material shape that is more or less concrete—including drawings, schemes, going all the way to stagings.

Luis Mondragón · Cali, 1967

What do you want to learn?

How to jump over systems

What do you want to teach?

To break the rules

¿Qué quiere aprender?

Quiero aprender a escribir. Creo que esto se hace escribiendo. Aunque creo también que finalmente no se aprende a escribir, sino que se crea una escritura. De este modo quizá se pueda pensar que no se aprende sino que se crea. En este sentido, quiero crear, aunque también vale la pena pensar que no se crea desde cero, sino que se desarrollan cosas, se mueven cosas y se usan cosas. De tal modo quiero pertenecer a estas cosas y hacer uso de las cosas. Eso implica, quién sabe, que el uso tiene que ver con la creación y la creación con el aprendizaje. Quiero afinar mi sensibilidad para dar sentido (y esto último posiblemente sea un punto clave, de miles, para escribir).

What do you want to learn?

I want to learn how to write. I believe this is done by writing. Although, I also believe that in the end, one never learns how to write. Rather: a writing is created. In this way, maybe it is possible to think that one does not learn but one creates. I wish to create, in this specific sense. Even though it is worth considering that creation does not start from scratch. Things are developed, things are moved, and things are used. In such a way, I want to belong to those things and to make use of things. This implies—who knows—that use is related to creation and that creation is related to knowing. I want to polish my sensibility for sense-making. This last point may be a key one—among thousands—to start writing.

¿Qué quiere enseñar?

Quisiera hacer énfasis en la relación entre práctica y teoría, no como disyuntivas o como si se tratara de un maniqueísmo ideológico (tipo Guerra Fría). Quisiera hacer saber que la teoría, es decir el texto, implica acciones como leer y ver, y que estas acciones no son para nada pasivas (en este sentido todo arte es participativo), implica acciones como sostener el libro, caminar, buscar la información, manipular el lapicero, etc. Por otro lado, quisiera hacer saber que la práctica, la actividad manual, no está exenta de conceptos ni pensamientos. Que el movimiento del cuerpo y la maleabilidad de la materia produce ideas en la materia y que mientras esto pasa, quizá la mente se mueve también. Quiero enseñar a “dar sentido”, porque creo que si logro enseñar a dar sentido al mismo tiempo aprendo a dar sentido. Para María Teresa Hincapié, lo

What do you want to teach?

I would like to emphasize on the relation between practice and theory; not as disjunctive, nor as a Manichean ideological quarrel (cold-war style). I would like to let others know that theory—meaning text—implies actions such as reading and writing. And that such actions are not passive (in this sense, every form of art is participative). Such actions imply: holding the book, walking, looking for information, manipulating a pen, etc. I would also like to let others know that practice—manual activity—is not exempt from concepts nor thoughts. That body movement and the malleability of matter both produce ideas in matter—and that the mind moves while this happens.

I want to teach to ‘give sense’ because I believe that, if I am able to teach how to give sense, I will therefore learn how to give sense. For María

sagrado tiene que ver con el sentido, dice que una persona al dar sentido está dando cierta sacralidad.

María Angélica Madero · Ciudad de México, 1987

¿Qué quiere aprender?

1. A formular preguntas.
2. Un poco de actuación y postura.
3. Cómo enseñan los demás.

¿Qué quiere enseñar?

1. A formular respuestas.
2. Un poco de actuación y postura.
3. Cómo aprenden los demás.

La Nocturna /

Érika Flórez, Mónica Restrepo, Herlyng Ferla, Hernán Barón ·

Cali, 2014

¿Qué quieren aprender?

Mónica: Estar en el presente.

Érika: A escuchar.

Herlyng: A bailar “salsa aleta” y a jugar ajedrez.

Teresa Hincapié, the sacred is related with sense. She says that giving sense accrues sanctification.

María Angélica Madero · Ciudad de México, 1987

What do you want to learn?

1. To formulate questions.
2. A bit of acting and bodily posture.
3. How others teach.

What do you want to teach?

1. To formulate answers.
2. A bit of acting and bodily posture.
3. How others learn.

La Nocturna

(Érika Flórez, Mónica Restrepo, Herlyng Ferla, Hernán Barón)

Cali 2014

What do you want to learn?

Mónica: Being in the present.

Érika: To listen.

Herlyng: How to dance rakish salsa and how to play chess.

¿Qué quieren enseñar?

Mónica: Hacer un pollo con salsa de granada.

Érika: A bailar salsa choke sin recurrir al método cartesiano.

Herlyng: Nada específicamente, mejor involucrarse juntos en cosas y que cada cual aprenda lo que pueda.

Víctor Albarracín · Neiva, 1974

¿Qué quiere aprender?

Quiero aprender a vivir.

¿Qué quiere enseñar?

Quiero enseñar a dejar vivir.

Nicolás Paris · Bogotá, 1977

¿Qué quiere aprender?

Quiero aprender a ser un samurái.

¿Qué quiere enseñar?

Quisiera aprender a poder enseñar a leer dibujo.

What do you want to teach?

Mónica: How to cook chicken with Colombian pomegranates.

Érika: How to dance 'choke' salsa without falling back to the cartesian method.

Herlyng: Nothing specifically. It is better to get collectively involved in things in which each person can learn whatever he/she can.

Víctor Albarracín · Neiva, 1974

What do you want to learn?

I want to learn how to live.

What do you want to teach?

I want to teach how to let others live.

Nicolás Paris · Bogotá, 1977

What do you want to learn?

I want to learn how to be a samurai.

What do you want to teach?

I would like to learn how to teach the reading of drawings.

Erick Beltrán · Ciudad de México, 1974

¿Qué quiere aprender?

¿Qué quiere enseñar?

Juan Cárdenas · Popayán, 1976

¿Qué quiere aprender?

Quiero aprender a bailar mal. Y quiero que el baile malo se convierta en un paradigma creativo que se extienda a todas mis actividades, diurnas y nocturnas.

¿Qué quiere enseñar?

Querría enseñar a montar un acelerador de partículas en Choachí. Pero me temo que no se trata de lo que uno quiere sino de lo poco que uno puede enseñar. Y ese poco en mi caso se reduce a un consejo: pasá la pelota al primer toque y movete.

Erick Beltrán · Ciudad de México, 1974

What do you want to learn?

What do you want to teach?

Juan Cárdenas · Popayán, 1976

What do you want to learn?

I want to learn how to suck at dancing. I want that my crappy dancing skills turn into a creative paradigm that extends to all my daily and nocturnal activities.

What do you want to teach?

I want to teach how to build a particle accelerator in Choachí. But I believe that what matters is not what one wants, but how little one can teach. For me, that bit can be reduced to a piece of advice: after kicking the ball, pass it to the next player and run away.

Calipso Press / Eva Parra y Camilo Otero ·

Mediterráneo Tropical, 2015

¿Qué quiere aprender?



¿Qué quiere enseñar?



Nodo Duitama / Boris Teran y Laura Melo · Duitama, 2011

¿Qué quiere aprender?

Queremos ver qué posibilidades ven otras miradas a los ejes de interés del proyecto y qué posibles articulaciones se pueden establecer con los asistentes.

¿Qué quiere enseñar?

Más que enseñar, queremos hacer el ejercicio de diagramar los ejes de interés

What do you want to learn?



What do you want to teach?



What do you want to learn?

We want to see which possibilities are seen by other sights, in relation to our project. Especially, in relation to possible articulations that can be established with participants.

What do you want to teach?

More than teaching, we want to draw axes of interest for our project: the

que tocamos con el proyecto centro municipal de desaprendizaje, y compartir este pensamiento con los asistentes.

Leidy Yohanna Albarracín · Sogamoso, 1982

¿Qué quiere aprender?

Hace un tiempo leí un hermoso poema del escritor Eduardo Galeano, decía que en la costa colombiana los pescadores inventaron la palabra “sentipensante”, quisiera aprender cómo se hace para ser sentipensante.

¿Qué quiere enseñar?

Creo que enseñar es una palabra que de entrada supone que el otro es un simple receptor, yo la cambiaría por compartir, cada persona, cada lugar es una historia por contar, así que lo que a mí me gustaría es compartir, el silencio, la palabra, la nada, el juego, el descubrir, con un solo propósito, reinventarnos.

Municipal Center for Unlearning. We want to share the outcomes of this process of thinking with participants.

Leidy Yohanna Albarracin · Sogamoso, 1982

What do you want to learn?

Some time ago I read a beautiful poem written by Eduardo Galeano, where the author told of fishermen in the Colombian coast who had invented the word 'thought-sensing'. I want to know how one becomes 'thought-sensing'.

What do you want to teach?

I believe that 'teaching' is a word that immediately assumes the other as a simple receptacle. I would rather use the word 'sharing' since each person and each place hold histories that are yet to be told. I would like to share: silence, the word, nothingness, playing, discovery. All with one simple aim: to reinvent ourselves.

¿Qué quiere aprender?

El MURA quiere aprender a tejer las historias que cuentan las comunidades participantes en los espacios y proyectos del museo.

¿Qué quiere enseñar?

El MURA quiere enseñar a jugar con las imágenes y en las imágenes.

Juan Echeverri · Bogotá, 1983

¿Qué quiere aprender?

Quiero aprender a manejar mi energía, a manejar mi tiempo, a reconocer qué cosas merecen de mi energía, mi atención y mi tiempo.

¿Qué quiere enseñar?

Quiero enseñar a derramarse.

What do you want to learn?

MURA wants to learn how to weave the stories told by those who participate in spaces and projects in the museum.

What do you want to teach?

MURA wants to teach how to play with images and how to play within images.

What do you want to learn?

I want to learn how to manage my energy; how to manage my time; how to recognize that some things are worthy of my energy, of my attention, and my time.

What do you want to teach?

I want to teach how to dribble.

Sebastián Cruz · Bogotá, 1984

¿Qué quiere aprender?

Todos los días quiero y necesito aprender algo diferente; manejar moto, vender de todo y cualquier cosa, metodologías, mantener la calma, responder preguntas y explicar cosas, entre muchos otros asuntos. Pero sobre todas las cosas, necesito aprender a mutar, mutar para adaptarme al entorno y a las necesidades, creo que esa es la esencia de aprender.

¿Qué quiere enseñar?

Quiero enseñar grandes y pequeñas mentiras.

Santiago Pinyol · Bogotá, 1982

¿Qué quiere aprender?

Quiero aprender a descolonizar mi imaginación.

¿Qué quiere enseñar?

Quiero enseñar arte como metodología.

Sebastián Cruz · Bogotá, 1984

What do you want to learn?

Every day I feel the urge to learn something different: riding a motorcycle; selling everything and anything; methodologies; remaining calm; answering questions and explaining things; and many other things. But overall, I need to learn how to mutate, in order to adapt myself to the environment and to necessities. I believe that mutating is the essence of learning.

What do you want to teach?

I want to teach big and small lies.

Santiago Pinyol · Bogotá, 1982

What do you want to learn?

I want to learn how to decolonize my imagination.

What do you want to teach?

I want to teach art as a methodology.

Diego García · Bogotá, 1987

¿Qué quiere aprender?

Desaprender el futuro.

¿Qué quiere enseñar?

Desaparecer basura usando lombri-compuesto.

Mariana Murcia · Bogotá, 1988

¿Qué quiere aprender?

Quiero aprender a responder a una pregunta con otra pregunta, que para mí es lo mismo que aprender a investigar.

¿Qué quiere enseñar?

Quiero enseñar todo lo que no sé.

Mónica Zamudio · Bogotá, 1985

¿Qué quiere aprender?

Quiero aprender teoría del color en el espacio, sobre el misterio, a formular preguntas y a recolectar datos sin necesidad de un método científico.

¿Qué quiere enseñar? A desmaterializar en un mundo matérico.

Diego García · Bogotá, 1987

What do you want to learn?

I want to unlearn the future.

What do you want to teach?

I want to vanish garbage by using vermicompost.

Mariana Murcia · Bogotá, 1988

What do you want to learn?

I want to learn how to answer a question with another question, which for me is the same as learning how to do research.

What do you want to teach? *I want to teach every single thing that I do not yet know.*

Mónica Zamudio · Bogotá, 1985

What do you want to learn?

I want to learn: color theory in space; about mystery; how to formulate questions; how to collect data without having to resort to the scientific method.

What do you want to teach? *How to dematerialize in a material world.*

ISBN: 978-958-46-7738-9

Fábrica de Conocimiento

Escuela de Garaje,
15 Salón Regional Zona Centro

Esta publicación es uno de los resultados de las becas de investigación curatorial de los 15 Salones Regionales de Artistas, zona centro en 2014. Se desarrolló el proyecto curatorial Fábrica de Conocimiento, Escuela de Garaje, un programa abierto entre julio y septiembre de 2015.

Ministerio de Cultura de Colombia Dirección de Artes Visuales

**Instituto Distrital de las Artes -
IDARTES**
Subdirección de las Artes
Gerencia de Artes Plásticas

Fundación Arteria

© Laagencia

Mariana Murcia
Mónica Zamudio
Sebastián Cruz
Santiago Pinyol
Diego García
www.escueladegaraje.com
www.laagencia.net
Laagencia: calle 64 # 8-38
+571 2171619

Autores

Beatriz Santiago
Boris Terán
Breyner Huertas
Carlos Edwin Rendón
Colectivo Edunoise
Colectivo La Nocturna
Gregory Sholette
Juan Cárdenas
Leonardo Herrera
Loreto Alonso
Lucas Ospina
María Angélica Madero
María Elena Ronderos
Martha Rosler
Miguel Huertas
Mónica Hoff
Víctor Albarracín

Diseño editorial

m Machete
www.estudiomachete.com

Corrección de estilo

Fernando Carretero

Traducción a inglés

© Laagencia et al.

©Traducción “Notas para a construção de teorias refutáveis, pedagogias sem importância e escolas de garagem, ou: um bom nome para o amor”, Mônica Hoff
Manuel Ángel Macía

©Traducción “¿Qué tipo de conocimientos se dan en una conversación entre las artes?”,
María Elena Ronderos
Clara Ronderos

Traducción a español

©Traducción “Surpluses, Dark Matter Art and Politics in the Age of Enterprise Culture”
Capítulo 1 “Art, Politics, Dark Matter: Nine Prologues”, Gregory Sholette.
David Yanguas (EER-SB)
www.elsecretariadobilingue.intereferencia-co.net

©Traducción “School, Debt, Bohemia: on the Disciplining of Artists”, Martha Rosler.
David Aguilar Ruvalcaba
www.artanddebt.org/school-debt-bohemia-on-the-disciplining-of-artists/

Invitados Fábrica de Conocimiento

Alejandro Martín
Alpha Ville
Ana Millán
Andrés Felipe Uribe
Andrew Smith
Antonio Caro
Beatriz Santiago
Breyner Huertas
Calipso Press > Camilo Otero y Eva Parra
Camilo Ospina
Carlos Edwin Rendón
Carlos Quintero
Carlos Uribe
Edunoise > Jorge Barco y Patricia Raijensstein
Equipo TRansHisTor(ia) > María Sol Barón
y Camilo Ordóñez
Erick Beltrán

Ernesto Restrepo
Franklin Aguirre
Gabriel Zea
Germán Ferro
Guillermo Vanegas
Interferencia > Jimena Andrade,
David Yaguas, Camilo Sáenz
Javier Gil
José Falconi
Juan Alberto Gaviria
Juan Cárdenas
Juan Echeverri
Juan Erazo
Juan Mejía
La Cúpula > Edson Fracica
La Mixera
La Nocturna > Mónica Restrepo, Éricka
Flórez, Herlyng Ferla y Hernán Barón
La Usurpadora > María Isabel Rueda y
Mario Llanos
Lechona Art Institute > Paulo Licona y
Juan Obando
Leonardo Herrera
Loreto Alonso
Lucas Ospina
Lucas Rodríguez
Luis Mondragón
Luz Dary Cogollo
Manila Santana > Manel Quintana y
María Camila Sanjinés
Margarita Ariza
María Angélica Madero
María Angélica Medina
María Elena Ronderos
Mariana Dicker
Martha Rosler
Miguel Huertas
Mônica Hoff
Monosoniko Champetúo
M.U.R.A. > Máximo Flórez y Valentina Flórez
Nancy Camacho
Nicolás Paris
Nodo Duitama > Boris Terán y Laura Melo
Oscar Roldán
Pedro Jaramillo
Platohedro
Por Estos Días > Olga Acosta, Alejandra
Jaramillo, Juan Moreno, Jaime Carmona
y Juan David Restrepo
Sergio Iglesias
Sofía Reyes
Sophie Goltz
Susana Eslava
Tecnología Primitiva > María Clara
Arias y Lucille De Witte

Víctor Albarracín
Víctor Manuel Rodríguez
Yohana Albarracín

Equipo de practicantes

Carla Ramos
David Torres
Julián Rodríguez
Natalia Murcia

Instituciones aliadas

Amor Perfecto
Escuela de Artes y Letras
Escuela Taller de Bogotá
Espacio Odeón
FLORA ars+natura
Goethe Institut
Proyecto Educativo NC-arte
Secretaría de Cultura de Sogamoso
Secretaría de Cultura de Tunja
Universidad de los Andes
Universidad El Bosque
Universidad Nacional

Agradecimientos

Adrián Villa
Alejandro Mancera
Ana Julia Arévalo
Andrés Borda
Andrés Fresneda
Augusto Zamudio
Carlota Vesga
Claudia Segura
Daniela Gutiérrez
Diana Cuartas
Fernando Cruz
Jairo Murcia
Juan David Laserna
Laura Cárdenas
Laura González
Lina López
María José Roldán
María Villa
Renzo Martens
Tatiana Rais
Ximena Gama

Impresión de los afiches

Calipso Press
Cali, septiembre 2016

Impresión del libro

Torreblanca Agencia Gráfica
Septiembre 2016, Bogotá, Colombia

Este libro es publicado en la ocasión del 15 Salón Regional, zona centro, Escuela de Garaje: Fábrica de Conocimiento, producida y curada por *Laaencia*, desde 30 junio hasta el 19 de septiembre 2015. This book is published on the occasion of the 15th Regional Exhibition, center area, Garage School: Knowledge Factory, produced and curated by *Laaencia*, from June 30 to September 19, 2015. Apoyamos explícitamente las cultura del *copyleft*, los textos firmados por *Laaencia* y sus editores pueden ser reproducidos libremente, citando el origen. Dejamos en manos de cada autor la decisión última respecto a la cesión de sus derechos respectivos. We explicitly support copyleft culture, the texts signed by *Laaencia* and its editors may be freely reproduced, citing the source. Each author has the last word on the assignment of their respective rights for reproduction. Se uso la familia tipográfica Merriweather y papel Bond 75gr. Tiraje: 1,000 ejemplares. Typeset with the font: Merriweather Sans, on 75gr. Bond paper. Print run: 1,000 copies.