

**FACULTAD LATINOAMERICANA DE CIENCIAS SOCIALES
SEDE ECUADOR
DEPARTAMENTO DE ANTROPOLOGÍA, HISTORIA Y HUMANIDADES
CONVOCATORIA 2011-2013**

**TESIS PARA OBTENER EL TÍTULO DE MAESTRÍA EN ANTROPOLOGÍA
VISUAL Y DOCUMENTAL ANTROPOLÓGICO**

MEDIO ARTÍSTICO, TRAYECTORIA PROFESIONAL Y PERFORMANCE

JENNY KARINA JARAMILLO VALDIVIESO

Agosto /2014

FACULTAD LATINOAMERICANA DE CIENCIAS SOCIALES
SEDE ECUADOR
DEPARTAMENTO DE ANTROPOLOGÍA, HISTORIA Y HUMANIDADES
CONVOCATORIA 2011-2013

TESIS PARA OBTENER EL TÍTULO DE MAESTRÍA EN ANTROPOLOGÍA
VISUAL Y DOCUMENTAL ANTROPOLÓGICO

MEDIO ARTÍSTICO, TRAYECTORIA PROFESIONAL Y PERFORMANCE

JENNY KARINA JARAMILLO VALDIVIESO

ASESORA DE TESIS: DRA. LISSET COBA

LECTORAS: DRA. MERCEDES PRIETO

DRA. TRINIDAD PÉREZ

Agosto/2014

AGRADECIMIENTOS

A Santiago que con su confianza hizo posible la culminación de mis estudios, a mi familia, y a Lisset Coba por su paciencia y aporte.

ÍNDICE

Contenido	Páginas	
RESUMEN.....	5	
INTRODUCCIÓN.....	7	
CAPÍTULO I		
ENFOQUES TEÓRICOS Y ANALÍTICOS QUE INCORPORA LA INVESTIGACIÓN		
1.1 Antropología social de las prácticas.....	16	
1.2 El modelo educativo de la libre expresión.....	17	
1.3 Arte vs. artesanía.....	19	
1.4 Campo expandido de los medios.....	21	
1.5 La FAUCE y el arte contemporáneo.....	23	
1.6 El performance artístico en el arte contemporáneo.....	26	
CAPÍTULO II		
CONFIGURACIÓN DEL MODELO DE ENSEÑANZA DE LA ESCUELA ARTES PLÁSTICAS DE LA FACULTAD DE ARTES DE LA UCE.....		34
2.1 Fundación de la Facultad de Artes.....	37	
2.2 La Escuela de Artes Plásticas de la FAUCE durante los setentas.....	56	
2.3 La Escuela de Artes Plásticas de la FAUCE durante los ochentas.....	64	
CAPÍTULO III		
ESCOLARIZACIÓN ARTÍSTICA Y PERFORMANCE		
3.1 La Escuela de Artes Plásticas de la FAUCE durante el segundo lustrro de los ochenta.....	69	
3.2 Piel, pared, galleta.....	76	
3.3 Video performances (Amsterdam 1998 – 2000).....	80	
3.4 El medio como portador de imágenes.....	84	
CAPÍTULO IV		
CONCLUSIONES.....	89	
BIBLIOGRAFÍA.....	97	

RESUMEN

Este trabajo presenta una investigación sobre uno de los espacios de educación artística más importantes en el país, la Facultad de Artes de la Universidad Central (FAUCE). Se estudia la orientación educativa que se decanta en una de sus escuelas –la de Artes Plásticas – durante el periodo que comprende, desde fundación en 1968 hasta la década de 1980. Se considera las condiciones que para la formación universitaria de artistas se van configurando durante el mencionado periodo, condiciones que –se asume en este trabajo – favorecen la incorporación en sus estudiantes de disposiciones propicias para emprender búsquedas relacionadas con el arte contemporáneo.

Lo planteado, se aborda desde dos perspectivas. La primera, ofrece una mirada histórica que narra el proceso de configuración de la FUACE, localizando las demandas de las que son sujetos sus actores principales –decanos y profesores–, y que se expresan en los planteamientos que estos realizan sobre la educación y enseñanza artística en la Escuela de Artes Plásticas. En el segundo capítulo, presento una perspectiva que está atravesada por lo autobiográfico, la cual comprende tanto mi mirada sobre la FUACE como estudiante durante la segunda parte de la década de los ochenta, así como una interpretación reflexiva sobre el desarrollo que mi práctica artística ha experimentado en el campo del performance considerando las bases escolarizadas de mi formación.

Fundamentada principalmente en el pensamiento de Pierre Bourdieu, el mismo que ha sido central para el campo de estudio de la antropología social de las prácticas, en este trabajo se considera el modelo educativo ofertado en la FAUCE como parte de la creciente inserción de la enseñanza artística en el mundo de lo escolarizado. La fundación de la FAUCE en 1968, a través de la cual se establece un pacto formal y definitivo entre enseñanza artística y universidad, activará un conjunto de presupuestos que, aunque no enunciados y predominantemente ignorados, constituirán el horizonte hacia el cual tenderán las aspiraciones de los agentes y, consecuentemente, los programas de estudio. Constitutivos de la escuela o de los universos escolarizados, como nos alerta Bourdieu (1997), aquellos presupuestos implicados actúan como esquemas sociales distribuyendo “las formas de poder o de las especies de capital eficientes en el universo social considerado”(1997: 48-49). La exposición de los mismos, nos aproxima a las estructuras objetivas y subjetivas que orientan las

disposiciones para el conocimiento. Esta es la intención que ha guiado esta investigación, para lo cual he recurrido a entrevistas, visitas al archivo de la FAUCE, y a mi propia experiencia y trayectoria profesional. Si bien la FAUCE, ha estado anclada, como progresivamente se revela en el pensum y planes de estudio durante el periodo acotado, en referentes de la pintura y la escultura modernista, ésta ha brindado un conjunto de condiciones para que sus estudiantes y egresados desarrollen prácticas artísticas contemporáneas, relacionadas con la producción de objetos, performance e instalación.

CAPITULO I

INTRODUCCIÓN

Este trabajo investiga el espacio de la Facultad de Artes de la Universidad Central (FAUCE)¹. Se estudia el modelo educativo y orientación de la enseñanza artística impartida en una de sus escuelas, la de Artes Plásticas. Se toma en cuenta, las condiciones para la enseñanza artística presentes en la Escuela de Artes Plásticas de la FAUCE, a largo de un periodo, el mismo que comprende desde su fundación en 1968 hasta la década de 1980, en el que se van asentando las bases para la formación de manifestaciones de lo contemporáneo en la cultura artística del país.

Se ha tomado dos momentos como ejes de la investigación. El primero, desde una perspectiva de carácter histórico, expone el proceso de conformación de la FAUCE, situando las demandas de las que son sujetos sus actores principales –decanos y profesores–, y que se expresan en planteamientos que estos realizan sobre la educación y enseñanza artística en la Escuela de Artes Plásticas. En la segunda parte, presento una perspectiva autobiográfica, la cual localiza mi práctica artística y trayectoria profesional en relación con las condiciones escolarizadas de mi formación.

Siguiendo la teoría de Pierre Bourdieu sobre los campos culturales², la FAUCE es estudiada como un espacio social relacional, en el que la enseñanza artística ofertada es vista como el resultado de la interacción entre fuerzas o, más precisamente, entre agentes que encarnan distintas motivaciones y que se hallan en posesión de distintos capitales culturales y simbólicos. Bourdieu, nos permite explicar cómo las distintas configuraciones que adopta la relación de fuerzas en el espacio analizado –la contemporaneidad que alcanzan los puntos de discusión –, actualizan sentidos y

¹ Usaremos la sigla FAUCE de aquí en adelante para referirnos a la Facultad de artes de la Universidad Central del Ecuador.

² Bourdieu, sostiene que la formación histórica de estos campos es el resultado de la reemergencia de universos escolarizados en los albores del mundo moderno. Durante el Renacimiento, se recuperaría una serie de prácticas sociales, inicialmente presentes en las sociedades de la Grecia pre-Alejandrina, cuya función fundamental es la de separar el mundo contemplativo de las ideas, de aquel mundo en el que rige la urgencia de las necesidades económicas que demanda la subsistencia. Aquellos que forman parte de los universos escolarizados – que usufructúan del tiempo liberado y liberador de la escuela- se hallarían en una mejor disposición para emprender el juego en serio que se encuentra en la base de los campos de producción cultural y artística (Bourdieu, 1999: 33).

significados que dan cuenta del origen escolástico de los campos de producción cultural y artística, en los que se localiza la enseñanza artística universitaria.

En el primer capítulo, se presenta una perspectiva que persigue exponer cómo el contexto de la enseñanza artística universitaria provee o alimenta una serie de disposiciones en sus estudiantes (disposiciones para el aprendizaje y conocimiento), correlativas con la inscripción o *habitus* que experimentan en el tiempo y el espacio de la escuela. Como ha sido enfatizado por Bourdieu³, con la *schoole* o con la emergencia histórica de los universos escolásticos, se imponen condiciones propicias para alimentar el libre juego de la experimentación, y estimular una visión distanciada o “desinteresada” sobre el mundo social; históricamente, se instalan las condiciones en donde se localizan las posibilidades de desarrollo de las prácticas experimentales de la vanguardias artísticas.

Como se sostendrá, los consensos, divergencias y antagonismos que se establecen en el espacio estudiado, así como los planteamientos que realizados por los decanos determinan su orientación educativa, se explican en función de la posición que los sujetos implicados ocupen frente a la actualización de aquellos puntos de discusión que son posibles por la existencia de universos escolásticos. La creciente afirmación del arte como dominio autónomo (con respecto al dominio de la artesanía) que se registra en el periodo que enfoca este estudio, así como el privilegio que alcanza la pintura como una práctica basada en la experimentación formal, dan cuenta de un conjunto de principios o presupuestos de origen escolástico que se encuentran especialmente activos, modelando las condiciones que operan en la enseñanza artística impartida en la Escuela de Plástica de la FAUCE.

Dicha actividad hegemónica, como se considerada en este trabajo, es indisociable de un conjunto de demandas e imperativos que subyacen en el proyecto de creación de la FAUCE. Esta se funda en el año de 1968, y materializa el anhelo de varios artistas e intelectuales, en su mayoría vinculados con la antigua Escuela de Bellas Artes (EBA)⁴ y con la Facultad de Arquitectura de la UCE, de renovar la educación artística bajo el objetivo de ponerla a tono con las exigencias que demanda el

³ La escuela ha sido entendida por las sociedades en donde se registran su forma cultural, como la sociedad Griega y Renacentista, como un tiempo liberado de las urgencias que impone la búsqueda de la subsistencia; es concebida como un tiempo en donde es suspendido el valor del cálculo o de lo cuantificación en términos puramente económicos, o la reducción del valor de las acciones al logro de lo utilitario (Bourdieu, 1997).

⁴ Usaremos las siglas EBA de aquí en adelante para referirnos a la tradicional Escuela de Bellas Artes.

pensamiento universitario. La producción histórica de este espacio institucional, el de la FAUCE, y del modelo de enseñanza artística presente en la Escuela de Artes Plásticas, es indisociable de aquellas demandas que impone tal imperativo: el de la progresiva inserción formal de la educación artística en el sistema universitario.

Como se narra en el primer capítulo, sustentándose principalmente en documentos presentes en el archivo de la FAUCE y en varias entrevistas realizadas a ex decanos y profesores, la fundación de este espacio universitario se afirmó sobre el consensuado cuestionamiento de la obsoleta educación impartida por la antigua Escuela de Bellas Artes, la cual habría pasado a depender del régimen administrativo de la Universidad Central del Ecuador en 1941⁵. En el Informe General de la Comisión de Planeamiento de la Facultad de Artes (21 abril de 1967), se señala que “el nivel de enseñanza [de la EBA] no correspondía a la educación superior que debe impartir la Universidad y que, por tal razón, ni los profesores ni los alumnos llegaron a integrarse al cuerpo universitario”⁶.

El decidido apoyo que las autoridades de la Universidad Central del Ecuador – UCE- brindan para la realización del proyecto de la nueva facultad, se sustenta en varias observaciones sobre el agotamiento de la pertinencia de la EBA, para responder a un entorno universitario que buscaba modernizarse. El desafío que se plantean los fundadores de la FAUCE de incorporar la educación artística como educación universitaria, el mismo que se inscribe en medio de cruzados vientos reformistas que por la época soplan al interior de la UCE, conllevará, como se plantea en la parte final del primer capítulo, a la reorganización de las relaciones de fuerza que determinarán el sentido que se imprime a la educación artística en la década de 1980. Las características de la primera reforma que se produce al pensum de estudios de la Escuela de Plástica de la FUACE en 1982, se consideran en este estudio como una manifestación (o como desenlace) de las aspiraciones fundacionales por profesionalizar el campo de la

⁵ En 1941, la EBA dejó de ser parte del Ministerio de Educación, al que pertenecía también el Conservatorio Nacional de Música, para pasar a ser dependiente del sistema administrativo de la UCE. Dicho cambio de dependencia, si bien se ubica en los inicios de una lógica de profesionalización creciente del artista, no tendrá una incidencia destacada en el campo de la educación artística como la que se registra cuando, al constituirse la Facultad de Artes, los egresados recibirán la titulación o estatus legal de licenciatura.

⁶ Archivo de la FAUCE, informe General, 1967

educación artística, en los términos que venían demandados a través de su inscripción en el medio universitario⁷.

Para el segundo lustro de la década de 1980, quedará plenamente establecido un modelo de enseñanza cuyo currículo fomenta la libre expresión del artista⁸. En plena consonancia con los principios modernistas del arte que reemergen y se expanden internacionalmente desde los años 60's, dicho modelo privilegiará ampliamente la experimentación formal, y organizará el sentido de la enseñanza artística en torno al predominio de las disciplinas de la pintura y la escultura. El comportamiento experimental que mediante un estructurado sistema de prácticas (tiempos y espacios de la enseñanza y aprendizaje, métodos de evaluación, y mecanismos sociales de reconocimiento) se propicia en los estudiantes, se considera en este trabajo como parte de una progresiva incorporación de un conjunto de hábitos que modelarán sus disposiciones cognitivas, intelectuales y sensibles.

Uno de los aspectos en los que se concentra el segundo capítulo de este trabajo, es en examinar cómo las condiciones presentes en el sistema de educación ofertado por la FAUCE, han informado la actividad que en el ámbito del performance he emprendido desde inicios de la década de 1990. Así, persigo localizar los planteamientos artísticos que comprenden mis acciones performativas en una serie de actividades, las mismas que han implicado el suspender, el expandir, o el transgredir las cualidades formales y aristas simbólicas constitutivas, principalmente, del medio de la pintura. En dichos desbordes, que se manifiestan ya con creciente insistencia en el último año de mi formación escolarizada, persigo ubicar los inicios de una trayectoria profesional en la que el performance artístico ha sido preponderante.

Mi formación artística universitaria la cursé en la Escuela de Plástica de la FAUCE durante la segunda parte de la década de los años 80's. Aquella estuvo centrada en el aprendizaje y dominio de técnicas y lenguajes formales relacionados con el medio de la pintura y el grabado. En los trabajos realizados para aprobar los cursos finales de la carrera y, sobre todo, en las obras que comprenden mi exposición de grado de la

⁷ Así planteada, esta narrativa ha hecho necesario el que en la parte inicial del primer capítulo se establezca un breve marco histórico sobre la situación de la UCE durante el momento en que se funda la FAUCE, y en particular de la incidencia que en dicha situación habría tenido la dictadura militar que gobierna el país entre 1963 y 1966.

⁸ El modelo de la libre expresión, señala Arthur Efland, se inscribe en una línea discursiva que “comprende la educación como potenciador de la capacidad creativa ser humano, en un espacio de libertad y el respeto a las etapas de desarrollo de cada individuo” (Efland, 2002: 381).

FAUCE, se manifiesta una marcada tendencia hacia la manipulación experimental y reflexiva de cualidades y procedimientos constitutivos de los medios señalados; desde aquel momento, en mi práctica recurriré con mayor frecuencia a manifestaciones como el objeto, la instalación y, posteriormente, al performance. Este desarrolló constitutivo de mi trayectoria profesional, el cual se aborda desde una perspectiva autobiográfica, se plantea en este trabajo como parte de unas condiciones –presentes en el espacio de la escuela–.

Para la explicación de este proceso que se afirma durante los primeros años de mi vida profesional y que implica un quiebre con un sistema de valores ligados a la imagen pictórica, seguiré las líneas generales de debates que se ha establecido bajo el objetivo de establecer los lindes entre arte moderno y arte contemporáneo, y que procuran determinar las diferencias estructurales existentes entre ambos. Me sustentaré en aquellas que identifican como central al proceso de despliegue del arte moderno, la creciente concentración de la práctica artística en lo específico de los medios de la pintura y la escultura. Bajo este enfoque, el modernismo vanguardista que se extiende desde la primera década del siglo XX hasta los años setentas, habría hecho de “la lógica de cada medio artístico el criterio de la especificidad de las formas de arte y del éxito de los procesos en ellas desarrollados. Por lo tanto, la pintura debería concentrarse sobre lo plano y el campo de coloreado y la escultura limitarse a la espacialidad y la frontalidad” (Michaud, 2007:60).

Codificado por la estética formalista de Clement Greenberg, anota Yves Michaud, aquella modernidad que abarca desde el cubismo hasta las últimas vanguardias de los años sesenta, se caracterizaría por “la virulencia de los proyectos de evolución formal”, resultando en una riqueza formal sin precedentes que, finalmente, se transforma en “una división del trabajo intelectualmente racionalizada y organizada” (2007: 61), localiza en la naturaleza segmentada y compartimentada del arte moderno⁹, más precisamente, en la división del trabajo que será llevada hasta la perfección con las vanguardias tardías entre las que se ubican el minimalismo, una serie de condiciones que fundamentan el desarrollo de las manifestaciones que comprenden el arte contemporáneo.

⁹ “como si los *membra disjecta* de los cuerpos de las artes visuales se hubiesen vuelto cada uno de ellos el objeto de una investigación particular” (2007: 61).

El mismo autor anota que, en este proceso de prolífica desmembración de la pintura y la escultura que marca el fin del arte moderno, el fenómeno decisivo fue la constitución del expresionismo abstracto.

Con las pinturas chorreadas (*drips*) de Pollock o las excavaciones de De Kooning nació un nuevo espacio pictórico. Este espacio ya no era un espacio de representación sino un espacio de proyección en el que el cuerpo del pintor está presente en su totalidad. La superficie del cuadro se concibe a partir de lo plano específico (*flatness*); las formas y fondo se mezclan; los colores son sombríos de tal manera que producen un efecto visual de vibración, con avances y retrocesos (el *push and pull* de Hans Hoffman); la superficie se ocupa en su totalidad sin que los bordes sean desperdiciados en comparación con el centro (*all over*). Por medio de las discusiones de los pintores entre sí y de los comentarios críticos se elaboró una nueva concepción de la pintura. El objeto pictórico cambió. Entonces apareció un tipo de cuadro específicamente destinado al museo, debiendo producir su efecto en el cubo blanco del museo o de la galería modernista. (2007: 70)

Michaud hace notar que la extrema relevancia del expresionismo abstracto, no descansa únicamente en el ya de por sí importante suceso de haber dado lugar al nacimiento de un nuevo espacio pictórico; sino que, como anota, su relevancia se asienta en que “en relación con el expresionismo abstracto, los procedimientos de casi todos los artistas de las siguientes décadas se definieron tanto en los Estados Unidos como en Europa” (2007: 71). Al respecto cabe destacar, muchos de los gestos iconoclastas de los artistas del Pop art, el *objeto específico* que no era pintura ni escultura de los artistas minimalistas, las diversas y múltiples acciones corporales y performances que van constituyendo el territorio del conceptualismo. “En este sentido, el modernismo estadounidense constituyó tanto en términos positivos como en términos negativos la norma del arte de la segunda mitad del siglo XX” (2007: 70).

El extenso debate que se ha establecido sobre la noción de medio específico en cuanto sustancial al despliegue del arte modernista, el mismo que ha sido tempranamente impulsado por la teórica Rosalind Krauss y actualizado por, entre otros autores, Thomas McEvilley y Arthur Danto, ha expuesto la condición segmentada y compartimentada de las investigaciones que comprenden el arte moderno. Así también, ha expuesto las múltiples implicaciones culturales y políticas de la ideología modernista de los medios, develando su marcado carácter etnocéntrico (o occidental-céntrico). Este enfoque, que destaca el profundo impacto que la lógica de la especificidad de los medios ha tenido en el arte del siglo XX y, consecuentemente, en la evolución de las formas del arte contemporáneo, resulta sumamente útil en este trabajo, pues el mismo me permitirá considerar a cabalidad algunas de las características de corte modernista

que se imponen en la educación ofertada en la FAUCE, así como el desarrollo que como resultado de mi formación escolarizada esboza mi práctica artística.

Es importante recalcar que, el tema de los medios que ha informado la actividad artística moderna no es un problema menor para la situación que experimenta el arte contemporáneo. Siguiendo una vez más a Yves Michaud, este señala que el creciente proceso de desmembración de las identidades constitutivas del arte, en particular de aquellas inherentes a los medios históricos –proceso que se agudiza con la emergencia de las últimas vanguardias modernistas–, habría conllevado a que la obra:

estalle en sus componentes: el material, el concepto, la actitud artística, el cuerpo del artista, el medio de existencia, las condiciones sociales de recepción. [...] Arte conceptual, arte minimal, body art, land arte y arte del performance suceden al expresionismo abstracto, al color field, al hard edge, al arte pop, al arte óptico, etc. Un modernismo último rebasa el modernismo y lo pulveriza. [...] La noción de artista es, también, renovada y borrada. El pintor y el escultor ya deben coexistir con el chamán, el performer, el accionista, el conceptual y el minimalista, a menos de que ya no sea posible ser pintor o escultor. (2007: 80)

La expansión crítica o reflexiva de la que medios como la pintura y la escultura han sido sujetos, en particular desde el espacio discursivo y cultural definido como posmodernidad, nos permite considerar que sus significados no se limitan, ni de lejos, a un sistema de diferencias puramente formales. Especialmente en contextos postcoloniales, en los que la temporalidad normativa de la metrópoli queda sujeta de intrincadas disyuntivas y en donde el aprovechamiento de estos medios se produce al margen de las codificaciones ampliamente especializadas e ideologizadas de los circuitos centrales¹⁰, aquellos actúan como organizadores de esquemas sociales de percepción y, por lo tanto, los significados que emergen de su consistencia material (y de sus técnicas) desbordan las esferas de actividad propiamente artística, tendiendo a emplazarse en el dominio de lo cultural.

Dimensionar en estos términos el medio de la pintura demanda, como aquí se propone, considerar los posibles significados encarnados en distintas acepciones de medio, desde una perspectiva antropológica. Para Hans Belting, entendidos como portadores de imágenes, “los medios dirigen nuestra experiencia del cuerpo mediante el acto de la observación [Betrachtung] en la medida en que ejercitamos según su modelo

¹⁰ Thomas McEvilley es uno de los críticos que con mayor insistencia comentará sobre la ideologización de la que las vanguardias modernistas habrían sido sujetas en el contexto norteamericano de postguerra, la cual habría conllevado al marcado restablecimiento de la dicotomía entre forma y contenido.

la propia percepción del cuerpo y su enajenación [Entausserunglas]” (Belting, 2007: 17). Belting sostiene, desde el ámbito de la antropología de la imagen, que el descubrimiento de las técnicas –o de la historia de sus medios portadores– mediante las cuales las imágenes se hacen visibles en el espacio social, conllevan hacia el reconocimiento de la naturaleza medial del cuerpo, más puntualmente, conllevan al descubrimiento de los condicionamientos históricos de la percepción corporal.

El enfoque medial de las imágenes que nos ofrece Belting, nos permite ampliar y problematizar la comprensión de medio que se ha producido en el contexto del arte, así como indagar en las razones prácticas que conllevan hacia el extenso empleo del cuerpo, en cuanto elemento predominante en el performance artístico, en el arte contemporáneo. La afincada dicotomía histórica entre forma y materia presente en el dominio del arte, ha determinado el que la valoración de la consubstancialidad de los medios con respecto a la imagen y el cuerpo, sea escamoteada. Siguiendo a Belting, dicha premisa dicotómica de naturaleza trascendental, habría ahondando en la demarcación entre percepción en imagen y percepción corporal limitando, en último término, el reconocimiento del carácter socialmente incorporado o encarnado de las prácticas.

La dimensión autobiográfica que integra este trabajo, persigue complementar el esfuerzo que orienta el mismo, y parte de la observación realizada por el intelectual francés Pierre Bourdieu de que, “de la historia (olvidada o reprimida) de nuestra relación singular con esas instituciones [instituciones de enseñanza] cabe esperar unas cuantas revelaciones verdaderas sobre las estructuras objetivas y subjetivas (clasificaciones, jerarquías, problemáticas, etcétera) que siguen orientando, mal que nos pese, nuestro pensamiento” (Bourdieu, 1999: 23). Lo autobiográfico se asume en este trabajo como una herramienta reflexiva, en particular cuando, como se propone, está alineada con la intención de apuntalar una aproximación histórica a un espacio emblemático de la educación artística en el país.

Los presupuestos escolásticos que dan forma a los campos profesionales y culturales, en los que se localizan las instituciones educativas, hacen parte de un proceso creciente de diversificación y especialización del mundo social que se acentúa con el advenimiento de las sociedades modernas. Para Bourdieu, una de las tareas de reflexión sociológica y antropológica consiste en exponer las condiciones contingentes que fundamentan la existencia de las prácticas y, “la reflexión más eficaz es la que consiste

en objetivar al sujeto de la objetivación”¹¹. El ingreso a la FAUCE, mi ingreso a un universo escolástico, supuso, siguiendo a Bourdieu: “dejar en suspenso algunos presupuestos del sentido común y una adhesión *paradójica* a un conjunto más o menos radical de nuevo de presupuestos, y, de modo correlativo, el descubrimiento de apuestas y exigencias desconocidas e incomprensibles por la experiencia habitual” (1999: 25).

Lo expuesto en el segundo capítulo está, por lo tanto, alineado con la intención de exponer algunos de los presupuestos que organizan la educación y enseñanza artística en la FAUCE anota. Esta intención no es otra que la de sacar del olvido u omisión, en el que frecuentemente se incurre por parte de quienes participamos en distintos campos especializados, las condiciones escolásticas que posibilitan la existencia de prácticas como la artística. En general, el presente trabajo persigue contribuir hacia lo que constituiría “una crítica hacia la hegemonía del ‘fetichismo de las esencias’ que con especial intensidad ha afincado en el dominio del arte, a través de la creencia en las milagrosas virtudes del genio creador y de la pasión pura por la forma pura” (1999: 73).

El propósito principal al ingresar en la maestría de Antropología Visual y Documental Antropológico de FLACSO, para cuya titulación desarrollo la presente tesis, fue el de enriquecer mi práctica profesional mediante la adquisición de un instrumental crítico y metodológico, constituido en el espacio compartido entre los campos del arte y la antropología social. La aproximación lograda durante este tiempo hacia este espacio en expansión, en el que se trasuntan y reconocen aspectos divergentes y convergentes -históricos y contemporáneos-, entre los campos mencionados, me ha permitido diversificar y ampliar mi conocimiento, y afirmar una postura crítica con respecto al carácter histórico y contingente de las prácticas en general y, específicamente, de la práctica artística. El presente trabajo de tesis da cuenta de este aprovechamiento, el mismo que tiene como propósito el ensanchar los límites de reflexión y proveer de nuevos instrumentos críticos a las formas de operar al interior de los campos de producción cultural.

¹¹ “[...] con ello quiero decir aquella que priva al sujeto consciente del privilegio que habitualmente suele otorgarse a sí mismo y recurre a todos los instrumentos de objetivación disponibles (encuesta estadística, observación etnográfica, investigación histórica, etcétera) para sacar a luz los presupuestos que aquél debe a su inclusión en el objeto de conocimiento” (1999: 24).

1. ENFOQUES TEÓRICOS QUE INCORPORA LA INVESTIGACIÓN

1.1 Antropología social de las prácticas

La teoría de los campos culturales en Bourdieu se sustenta en dos nociones generales. La primera, es la de *espacio social* la que supone y conlleva hacia una comprensión y apropiación fundamentalmente relacional de los mundos sociales.

Los seres aparentes, directamente visibles, trátense de individuos o de grupos, existen y subsisten en y por la diferencia, es decir en tanto que ocupan posiciones relativas en un espacio de relaciones que, aunque invisibles y siempre difícil de manifestar empíricamente, es la realidad más real y el principio real de los comportamientos de los individuos y los grupos. (Bourdieu, 1997:47)

Y, la segunda, es la de *campo de poder*, la cual nos alerta Bourdieu que no hay que confundir con la comprensión de campo político. Esta noción nombra “las relaciones de fuerza entre agentes quienes, al estar suficientemente provistos de uno de los diferentes tipos de capital activos al interior de un campo específico, se encuentran en disposición de dominar el mismo” (1997: 64).

Estas dos nociones, a su vez, constituyen el principio fundamental de que la observación y estudio socio-antropológico está orientado a “construir y descubrir (más allá de la oposición entre el constructivismo y el realismo) el principio de diferenciación que permite re-engendrar teóricamente el espacio social empíricamente observado”. El objetivo que primaría, de acuerdo a Bourdieu, es el de desentrañar y explicar “la estructura de la distribución de las formas de poder o de las especies de capital eficientes en el universo social considerado –y que por lo tanto varían según los lugares y los momentos” (1997: 48).

A diferencia de enfoques mecanicistas que explican el cambio en los fenómenos artísticos y estéticos como resultado directo de transformaciones de tipo social, económico, político, o tecnológico, la teoría relacional de Bourdieu permite examinar los cambios cualitativos en estilos, orientaciones, tendencias y comportamientos que se registran en el campo del arte, como resultado de las condiciones que en este se configuran en un determinado momento histórico¹². Los campos profesionales y culturales presentan una organización estructural –campo de posibilidades– que actúa

¹² Bourdieu (1997), señala que los campos culturales “proponen a quienes se han adentrado en ellos un *espacio de posibilidades* que tiende a orientar su búsqueda definiendo el universo de los problemas, de las referencias, de los referentes intelectuales, de los conceptos en ismo” (1997: 53). Este espacio de posibilidades, que trasciende los agentes singulares, funcionará como un sistema de coordenadas común que hace que, incluso cuando no se refieran conscientemente unos a otros, los creadores se sitúen objetivamente unos respecto a otros.

como un prisma refractario con respecto a los condicionamientos externos. Así también, (o por otra parte), el reconocimiento de que es la autonomía de los campos la que generan las condiciones de posibilidad de las prácticas, no excluye y más bien supone la necesidad de considerar un conjunto de aspectos externos que, refractados por las tensiones inherentes al campo, movilizan en su interior determinadas formas de capital cultural y simbólico.

Lo señalado nos permitirá considerar en este trabajo que la inserción formal de la enseñanza artística en el espacio de la UCE, lo cual se produce con la creación de la FAUCE, incidió en una reorganización del campo de la educación artística en el país. Aquella tiende a remodelar el conjunto de relaciones de fuerza presentes en este campo, en donde vemos alinearse posiciones o tendencias que abogan, ya sea del lado de la tradición, o del lado de la modernidad. La fundación de la FAUCE incidió en la configuración de un escenario de tensiones en el que el imperativo de instituir un nuevo régimen educativo tenderá a amenazar los equilibrios establecidos o, en palabras de Bourdieu, tenderá “a poner en tela de juicio el valor relativo de los diferentes tipos de capital (por ejemplo la <<tasa de cambio>> entre el capital cultural y el capital simbólico)” (1997: 50).

Como se asume en este trabajo, identificar el principio organizador de la lógica diferencial que subyace en un espacio social como el de la FAUCE, supone el indagar en las distintas dimensiones simbólicas y prácticas que se van constituyendo como parte del estrechamiento del vínculo entre educación artística y universidad; vínculo que modificará la relación entre los agentes, quienes al estar suficientemente provistos de uno de los diferentes tipos de capital, están en disposición de dominar el campo correspondiente.

1.2 El modelo educativo de la libre expresión

En el contexto del país no se han suscitado perspectivas interpretativas que consideren los cambios contemporáneos en la actividad artística local como parte de un proceso de inserción de la enseñanza artística en el espacio de la universidad. Lo que hoy es casi la norma, las escuelas del arte como parte del espacio de la universidad, así como la obtención de títulos de licenciatura otorgadas por estas a sus egresados, es un fenómeno que procede de una importante renovación de las prácticas en la enseñanza y pedagogía

del arte en contextos europeos y norteamericano, y que se despliega internacionalmente desde la década de los años sesenta del siglo XX¹³.

Para Arthur Efland, los cambios en los sistema de enseñanza del arte que se producen en la mencionada década, son herederos de un pensamiento moderno que se desdobra en dos tendencias. La primera, “proclive a la estabilidad, el control racional y la estandarización; y, la segunda, proclive a la fragmentación y lo efímero” (Efland, 2003: 23). Esta segunda tendencia, tuvo como sus representantes a John Dewey, Victor Lowenfeld y Herbert Read, quienes “se resistían a pensar en el arte como un espacio disciplinar”, como un “cuerpo organizado de conocimientos” y proponen que “es más bien una experiencia, que se obtenía al participar en el proceso artístico o al presenciarlo en la actuación del artista”. En torno a sus ideas¹⁴, emerge nuevamente el movimiento “educación a través del arte” (2002: 359).

Como se examina en el primer capítulo, la progresiva inserción de la enseñanza universitaria que se acentúa con la fundación de la FAUCE en 1968, favorecerá la articulación de fuerzas que impulsarán para los años 1980’s, un currículo que fomenta la libre expresión del artista. Este modelo, anota Efland, habría encontrado su fortaleza en el movimiento de “la educación a través del arte”, el mismo que “comprende la educación como potenciador de la capacidad creativa ser humano, en un espacio de libertad y el respeto a las etapas de desarrollo de cada individuo”. La corriente de la autoexpresión creativa se inaugura como una forma de resistencia a la razón. Recupera para el arte aspectos relacionados a lo sensorial y lo emocional. Inicia con los estudios sobre el desarrollo de la creatividad en los niños en los siglos XVIII y XIX, y se consolida en el siglo XX, como modelo de educación artística, con los artistas de las vanguardias históricas (2002: 343).

Como se ha registrado en distintos contextos a nivel global¹⁵, la expresión creativa del yo y el valor que se da a la libertad artística calzarán muy bien en espacios

¹³ El historiador de la Educación del Arte, Arthur Efland, sostiene que a lo largo del siglo XX se pueden encontrar tres corrientes que han definido en gran manera a la enseñanza artística: la corriente expresionista, la reconstruccionista y la racionalista científica. “El predominio de las diversas corrientes variaba de una a otra época en respuesta al clima social dominante, las circunstancias sociales o los grupos socialmente poderosos. A medida que cada corriente alcanzaba una posición preponderante, sus posiciones adquirían un valor absoluto” (Efland, 2002: 384).

¹⁴ Estas ideas se habrían articulado como una respuesta al currículo basado en las disciplinas (posguerra) que había convertido al arte en una forma académica y distanciada del contexto social. (2002: 357)

¹⁵ Global Conceptualism: Points of Origin 1950s-1980s. Queens Museum of Art, New York, 1999.

de formación artística que no habían superado la influencia del pensamiento modernista. Se impondrá entonces una formación que prioriza la originalidad creativa y la experimentación formal. Correspondientemente, se ha señalado la extensa influencia que en la educación artística tendrá el expresionismo abstracto, movimiento de posguerra que, convertido en un estilo dominante en los Estados Unidos, se extenderá internacionalmente desde los años sesenta. Este estilo hegemónico, anota Efland, “desligaba al arte de cualquier objetivo espiritual y social, sometiendo la producción artística a una estética formal.” (2003: 16)

El predominio que en mi época de estudiante se conceden a comportamientos experimentales concebidos bajo el modelo de la libre expresión, dan cuenta de la preocupación y atención que en el medio local despiertan las pedagogías contemporáneas que apuntan hacia el robustecimiento de la expresión individual u originalidad creativa; al mismo tiempo, dan cuenta de la presencia de un conjunto de condiciones que, exigidas por las demandas propias que supuso la inserción universitaria de la FAUCE, expresan la crecientemente autonomía del sistema artístico.

1.3 Arte vs. artesanía

El tratamiento contemporáneo que reciben aquellas problemáticas fundacionales —en torno a las cuales se articulan las estrategias y trayectorias de los agentes implicados en el campo artístico— son discutidas por Larry Shimmer en su libro la “Invencción del arte”. Dicha dicotomía, la de Arte vs. artesanía, constitutiva de la formación histórica del sistema moderno de las Bellas Artes, está articulada a un sistema de diferenciación social, en el que categorías como las de “arte culto” operan como marcadores de distinción y privilegio. La exaltada espiritualización del arte que se registra para el siglo XIX y, la consecuente, consagración del artista como genio creador, puede apreciarse como las manifestaciones centrales de este proceso de diferenciación cultural.

Expresión de un creciente proceso de autonomía del arte¹⁶, el sistema de la Bellas Artes dará lugar a la configuración de un sistema especializado que se afirma sobre el permanente desplazamiento de las identidades (o elementos de estas identidades) de las prácticas artísticas que devienen estereotipadas. En este sistema, el disfrute de los productos artísticos o la capacidad de participación contemplativa de los

¹⁶ Prosiguiendo el proceso de diferenciación de las esferas de la cultura y la religión que inicia con la modernidad temprana o Renacimiento.

sujetos o espectadores, dependerá del poseer competencias para reconocer los acentos y giros autorreferenciales. Aquello se expresa en la progresiva depuración o purificación de lo que resulta esencial al campo específico, mediante un sistema de negaciones y desplazamientos. Como ha sido reseñado por Bourdieu, en la artes narrativas y con la maduración modernista de este proceso, el procedimiento que introduce un escritor como James Joyce y que podría ser definido como collage textual, pulverizará la lógica lineal que caracterizaría los principios estructurales del medio literario; estereotipados en su desarrollo histórico, principios que brindaron originalmente identidad a las prácticas, son negados y desplazados, y finalmente reelaborados.

Consideraciones sobre la historia de la educación artística en el país, y sobre los modelos de enseñanza implementadas, deberán tomar en cuenta las expresiones acumuladas como resultado de la instauración histórica de dicho sistema de las Bellas Artes: inicialmente en las sociedades europeas del siglo XVIII, posterior y paulatinamente insertas en el espacio de sociedades coloniales a lo largo del siglo XIX y primeras décadas del siglo XX. El arte y la educación artística en el país, ha constituido históricamente, como se ha expuesto en estudios recientes¹⁷, un espacio instrumental en la recirculación de los discursos civilizatorios puestos en vigencia por los nacientes Estados-nacionales. La función del arte se ha inscrito en un régimen de modernidad, siendo entonces comprometida con la reproducción de los principios de identidad y progreso que deberían guiar la evolución de los nuevos pueblos.

Las proximidades hacia los polos diferenciados de lo contemplativo y lo utilitario, de lo tradicional y lo moderno, de la idea y del oficio, de lo cosmopolita y lo provincial; en suma, del arte culto, por un lado, y de las artes populares y artesanía, por otro, que se registran en los sujetos estudiados, nos permiten dar cuenta de las condiciones que operan en la enseñanza artística en la Escuela de Artes Plásticas de la Universidad Central. Nos permite preguntarnos por las maneras en que estos pares dicotómicos producen sentido en un contexto histórico determinado, en sociedades previamente modeladas por pasados coloniales. Constitutiva de los cambios sociales propios de la modernidad, dicha diferenciación se articula a una red de categorías, como la bellas artes, que operan como marcadores de clase, raza y sexo. La reorganización de las relaciones de fuerza entre los diferentes tipos de capital (simbólico y cultural) en un

¹⁷ Uno de estos es el Trinidad Pérez, quien realiza una investigación extensamente documentada sobre la construcción del campo moderno de las artes en el país, desde 1860 a 1925.

espacio social dado, siguiendo a Bourdieu, no sería ajena a las determinaciones que dichos marcadores ejercen sobre las posiciones que ocupan los agentes al interior de un campo.

1.4 Campo expandido de los medios

Puesto en circulación por la crítica de arte Rosalind Krauss en el contexto artístico norteamericano de la década de 1970's, la noción estructuralista de campo expandido de los medios fue empleada para dar cuenta de actividades artísticas que suspendían la lógica modernista del arte. Trabajos que se desarrollaban en parajes naturales casi inaccesible y que, por lo tanto, incorporaron la documentación o el documento como práctica artística legítima¹⁸; y, otros que debido al gigantismo de su escala y la procedencia industrial de los métodos, recursos y materiales como los de Richard Serra, Christo y Jeanne-Claude, suspenden los límites de la lógica espacial del museo o galería y desplazan las narrativas maestras de la Historia de Arte.

Para Krauss (1998), así como para otros críticos de cuño más recientemente como José Luis Brea (2002), aquella irrupción temprana de nuevas prácticas –las mismas que adelantan la posterior afirmación de las vertientes conceptualistas del sitio específico y de la desmaterialización de la obra de arte– se explica como parte del propio ejercicio de crítica inmanente que ha guiado al espíritu moderno de los movimientos de vanguardia. Así, en el propio ámbito del modernismo habrían emergido aquellas prácticas postmodernas, como resultado de la incisiva examinación de las lógicas e identidades de los medios históricos. Para el caso de la escultura, dicho proceso se habría desplegado mediante el cada vez más acucioso desmontaje tanto de su inherente espacialidad, así como de la lógica del monumento, lógica que se expresa en la organización por verticalidad y frontalidad de la figura y el pedestal, y por su localización espacial emblemática o conmemorativa. Dicho ímpetu deconstructivo, habría conllevado, al mismo tiempo, a un progresivo vaciamiento –a su pura negatividad– de los significantes o términos empleados para definir a la escultura.

Bajo la lógica del modernismo, la pintura y la escultura se definían por la búsqueda de la especificidad de los medios –por la exploración de principios

¹⁸ Como aquellos que agrupados como Land art brindan reconocimiento internacional a artistas como Robert Smithson, Robert Morris, Richard Long, Nancy Hold, por el carácter efímero de sus propuestas, los medios audiovisuales se convirtieron en parte fundamental para la documentación y difusión de sus propuestas.

paradigmáticos del plano y del volumen, respectivamente –, búsqueda que en ciertos modernismos formalistas se traduciría como aquella de lo absoluto (Danto, 1989) Con los artistas posmodernistas, se formalizaría una progresiva expansión y superación de esta lógica, como se revela en las relocalización cultural (o emplazamientos) de las categorías espaciales de superficie, volumen, marco, pedestal, galería, museo. Esto conduciría a una nueva condición híbrida de la obra de arte, lo cual se hizo mucho más evidente con la emergencia del video arte; pues, el mismo supuso la irrupción del tiempo en el ámbito espacial de la galería, pulverizándose autarquía fundacional en la que se apuntala la historia del arte y el museo.

La prevalencia de una tendencia modernista en el arte desde la década de los años cincuenta hasta finales de los sesenta, definida en función de un examen enfático de los elementos inherentes a las disciplinas artísticas, habría conllevado a una expansión de sus lógicas específicas, posicionando sus identidades subyacentes en una relación de pura exterioridad o negatividad con el espacio cultural. En la década de los setenta, y frente a la actividad de artistas como Robert Smithson, Nancy Holt, Robert Morris, observa Krauss, la escultura ya no podía ser definida en si misma, sino en una relación de negatividad –de lo que no es- en un campo expandido de términos conceptuales, cuyos extremos la autora refiere como paisaje y arquitectura. Manifestación del campo en expansión de la escultura, aquellas obras no podía definirse ahora sino en relación con los términos de paisaje y arquitectura, o mejor en cuanto no eran ni paisaje ni arquitectura. La integración de aquellos términos en un nuevo campo conceptual, exponen para Krauss, la condición híbrida del arte postmodernista, y aquello significaría un verdadero paso de la naturaleza a la cultura.

En una parte significativa de relatos que se han expandido globalmente sobre la emergencia del performance artístico en la década de los setenta, y que persiguen explicar la creciente presencia del mismo en décadas posteriores, es detectable principios analíticos similares a los que presenta Krauss para ubicar la emergencia de los postmodernismos en norteamérica. En uno de los textos publicados a mediados de 1980, “El arte del performance” (en el cual se compendian la contribución de varios autores), la progresión emprendida por el artista Vitto Acconti desde la escritura hacia el performance, es explicada mediante una serie de ideas relacionadas con aquellas que informan la teoría del campo expandido de los medios:

La progresión en Acconti desde el “movimiento sobre una página” hacia su propio movimiento en el espacio no debería ser visto como evidencia del reemplazo de la presencia del lenguaje por el performance sino como su

extensión. De hecho, Acconti ha sugerido repetidamente: “La página [...] no compete con elementos fuera de esta o exteriores sino que es usada, más bien, a lo largo o atraviesa estos. Use [la] página como el inicio de un evento que continua, fuera de la página; use la página para fijar los bordes o límites de un evento, o a serie de eventos, que toman lugar en el espacio exterior. (Battcock y Nickas, 2010: 6)

1.5 La FAUCE y el arte contemporáneo

Si bien la FAUCE ha estado anclada, como progresivamente se revela en el pensum y planes de estudio, en referentes de la pintura y la escultura modernista, esta ha brindado un conjunto de condiciones para que sus estudiantes y egresados desarrollen prácticas artísticas de carácter expandido. Como se constata principalmente durante la década de los años noventa, sus egresados se muestran comprometidos con la presentación, principalmente, de instalaciones y performances. La explicación por la aparición al interior de esta escuela de manifestaciones que desbordan el paradigma modernista –la que se registra con mayor fuerza en la primera parte de la década de 1990–, ha sido explicado principalmente como consecuencia del fenómeno de globalización comunicacional que se agudiza en dicha década¹⁹.

Aunque no deje de ser cierta la incidencia de la globalización comunicacional en la aparición de nuevas manifestaciones artísticas en la localidad, esto no agota la explicación de este fenómeno. Resulta pertinente emprender un análisis de tipo sociocultural que localice en el espacio de la escolarización del arte, las condiciones de dicha renovación de la producción artística²⁰. Como se plantea en este trabajo, dicho análisis demanda el atender aquellas condiciones que presentes al interior de la mencionada escuela de artes, posibilitan la incorporación por parte de los estudiantes de disposiciones para asumir nuevos comportamientos artísticos, entre estos, el asumir el cuerpo como un elemento o medio artístico²¹.

¹⁹ La resistencia por parte del consejo académico en el año de 1999, a la incorporación del performance o la instalación como materias experimentales, se inscriben en esta perspectiva que podría apreciarse como un epígono del discurso de lo propio y lo ajeno: “estas iniciativas responden a influencias del exterior: son importaciones que no responden a una realidad o a una expresión propia, o que se genere en el Ecuador” (Archivo de centro de Arte Contemporáneo, CEAC, investigación en progreso, 1999).

²⁰ Como señala Bourdieu, “la institución escolar contribuye a reproducir la distribución del capital cultural y, con ello, la estructura del espacio social” (1999:23).

²¹ Al mencionar el término incorporación, estaríamos identificando el carácter estructurador y diferenciador de los campos sociales, los cuales operando en el dominio de lo corporal, organizan el sentido de una determinada práctica (las valores, aptitudes, creencias, etc., que la enmarcan).

Esta escuela de artes, a través de su sistema de enseñanza, ha jugado un rol instrumental en la incorporación de comportamientos puestos a tono con la expansión internacional del legado de las vanguardias modernistas. Serían las condiciones sociales y culturales que ofrece esta escuela –alimentadas razonablemente por la incorporación de docentes que estudian en el extranjero (Europa y Estados Unidos)²²– las que favorecen la formación de disposiciones para renovadas formas de trabajo, que en muchos casos conllevan hacia un intenso desborde de lo artístico hacia el dominio de lo social y lo cultural.

Las disposiciones adquiridas para el aprendizaje y la apropiación del conocimiento por parte de los estudiantes –la mismas orientarán sus búsquedas hacia las manifestaciones contemporáneas– se comprenden mejor cuando estas se localizan, en relación con un campo artístico que se sostiene en presupuestos propios de los universos escolásticos. Como se ha anotado, estos universos en sus distintas formas históricas promueven la curiosidad intelectual, la mirada separada y distante del objeto observado; dan forma a las condiciones desde donde es posible el juego de la experimentación y propician la originalidad creativa.

Mi práctica y trayectoria profesional es indisociable de una serie de transformaciones que ha experimentado el campo artístico en la ciudad de Quito desde finales de la década de los años 80's –momento en el cual empiezan a emerger un conjunto de manifestaciones relacionadas con el denominado Arte Contemporáneo–. Algunas características de esta transición en el arte ecuatoriano de la década de los ochenta, han sido identificadas por la crítica e historiadora del arte Lupe Álvarez. En su ensayo curatorial para la muestra "Poéticas del borde",²³ Álvarez indica que para aquella década algunas manifestaciones artísticas comienzan a demarcarse de formas tradicionales legitimadas en la modernidad.

Las poéticas del borde son aquellas que se distinguen en obras que, sin tener estricta conciencia de los procesos específicos del arte contemporáneo, ni de las implicaciones conceptuales de sus aperturas, guardan una sintonía con nociones involucradas con el espacio ampliado de lo artístico, donde las barreras entre alta y baja cultura han sido borradas y se conciben de forma diferente a la moderna: esferas como lo urbano, lo estético y lo mediático... Arte de los 80's marca la diferencia con los causes asentados por la modernidad, una producción

²² Lenin Oña, Jorge Artieda, Marcelo Aguirre, Victoria Carrasco, Pablo Barriga, Mauricio Bueno, Juan Ormaza.

²³ Exposición que en el 2004 se propone como parte del proyecto de investigación Umbrales del Arte en el Ecuador.

que acopla referentes diversos y que busca su lugar, más en la alusión a problemas del hombre y la sociedad contemporáneos, que en al defensa de rasgos identitarios. (Álvarez, 2004: 6)

Para el momento que acota Lupe Álvarez, la FAUCE había alcanzado un fuerte reconocimiento social. De lo manifestado por los profesores entrevistados en la presente investigación²⁴, para la década de los 1980, la FAUCE se había hecho merecedora de un sonado prestigio en un sistema institucional más amplio que comprende la crítica, los salones de arte y bienales²⁵. Lo anotado nos lleva a considerar la incidencia que en esta boyante situación, habría tendido la reforma al modelo de educación de esta institución que se introduce a inicios de dicha década, definiéndose lo que será el modelo dominante en el país hasta finales del siglo pasado²⁶.

La creciente presencia de manifestaciones como instalaciones, performances, happening y multimedios que han poblado la escena artística local en las últimas dos décadas (el empleo y adopción creciente por parte de los artistas locales de objetos cotidianos, texto, instalaciones, performance, sitio específico, referentes de la cultura popular), nos remiten a un proceso de desarrollo en el que el espacio de la enseñanza artística, cubierto consuetudinariamente por la Escuela de Artes Plásticas de Facultad de Artes de la UCE, ha proveído algunas de sus condiciones fundamentales.

La amplia presencia que ha ganado el performance en la actualidad de la ciudad de Quito, se ha nutrido de artistas como Pablo Barriga, Danilo Zamora, Amaru Cholango, César Portilla, el colectivo PUZ, Damián Toro, entre otros, quienes inscribieron notablemente su producción en este ámbito a lo largo de la década de los noventa. En esta década, también se registran performances que tuvieron una resonancia

²⁴ Arq. Lénin Oña, Manuel Monar, Mauricio Bueno, Manuel Mejía, Victoria Carrasco

²⁵ En torno al mencionado sistema, se ha identificado por parte de los entonces jóvenes artistas (entrevista a miembros del colectivo PUZ) la convergencia de varios factores que se produce en medio de una crisis o vaciamiento del significado de los discursos del Estado-nación moderno: la vigencia de propuestas neo-conceptualistas que se extienden a través del predominio que alcanza la Instalación, la renovación de planteamientos relacionados con el kistch latinoamericano imbricándose referentes y consumos mediatizados (predominantemente video clip y música) de una pujante cultura popular de carácter transnacional. Así también y de forma similar a lo que se ha presentado en otros contextos postcoloniales y periféricos a nivel global durante la década de 1990, en los comportamientos creativos de los artistas jóvenes se detecta la identificación con dos de los artistas que, a partir de personalidades contrapuestas, han marcado ampliamente tendencias en las concepciones contemporáneas sobre el arte y el trabajo artístico, me refiero a Andy Warhol y Joseph Beuys. (Grupo PUZ, entrevista, 2013)

²⁶ Definido como de Libre Expresión, este modelo promueve la originalidad creativa e innovación formal, y puede entenderse como parte de un progresiva sistematización e incorporación en la formación artística universitaria del legado de las vanguardias modernistas.

importante, como la marcha de artistas que rememorando las populares procesiones religiosas recorrió las calles del centro norte de Quito, organizada por el escultor Hugo Proaño²⁷. Las propuestas de los mencionados artistas, todos ex-estudiantes de la Escuela de Artes Plásticas de la UCE (con excepción de Amaru Cholango), dan cuenta de una pluralidad de intereses y, sobretodo, de una sensibilidad convergente hacia la puesta en escena de lo corporal. Esto último, generando nuevas tensiones o relaciones entre lo artístico y lo sociocultural.

La relación entre el sistema económico y cultural, con un énfasis en las artes plásticas, que ha sido analizado por el sociólogo Mario Monteforte, sugiere que el contexto social, económico y político de los años 1980s —en gran medida determinado por lo sucedido en la década previa, en la cual se produce el retorno a la democracia y el fenómeno del boom petrolero— ofrece las condiciones para la presencia y actualidad que adquiere la Facultad de Artes de la UCE. Así también, nos lleva a considerar que la FAUCE se ubica en la base de procesos que entroncan con aquellos que engloban las manifestaciones definidas como arte contemporáneo en el medio local.

La explicación por la aparición al interior de esta escuela de manifestaciones que desbordan el paradigma modernista, deben atender a un conjunto de condiciones objetivas en torno a las cuales se distribuyen “la lógica de la lucha, y de la división de los campos antagonistas hasta el punto que cada uno sólo ve o sólo quiere ver una pequeña fracción”. Como señala Bourdieu, el recubrimiento hegemónico que deriva de esta situación antagonista, “puede hacer que parezcan irreconciliables unas opciones a las que, en algunos casos, nada separa lógicamente” (Bourdieu, 1997: 61).

1.6 El performance artístico en el arte contemporáneo

Se denomina performance, arte-acción, o arte corporal a la manifestación artística que usa el cuerpo como material y soporte; es una forma de arte altamente experimental y multidisciplinar que incluye tanto al artista como al espectador en el espacio-temporal donde la acción toma lugar. Su capacidad multidisciplinar es usualmente entendida como una manifestación desafiante de los conceptos de autonomía, pureza y distanciamiento que habían sido parte sustancial del proyecto formalista en la

²⁷ Otro performance que en años posteriores (inicios de la década del 2000) ha tenido una importante presencia y que está relacionado con manifestaciones populares es “Hasta la vista baby”, de la artista Ana Fernández. Este acota la desaparición de la moneda nacional, presentando un entierro simbólico del Sucre.

modernidad. Se la relaciona también con las prácticas de desmaterialización de la obra de arte, cuyos antecedentes proceden de las vanguardias históricas más radicales que emergen, en el campo de la pintura, escultura, literatura y teatro, en la primera mitad del siglo XX.²⁸

El clásico estudio de Roselee Goldberg “Performance Art”, publicado en 1979, centra las fuentes que alimentan el desarrollo contemporáneo del performance en las actividades de las vanguardias radicales como el surrealismo, dadaísmo y el futurismo²⁹. Claramente alineados con una ideología de lo nuevo, los proponentes de estas movimientos radicales de inicios del siglo XX adoptaron estilos interdisciplinarios para catalizar sus irreverentes expresiones de desprecio hacia los valores de las clases burguesas y, en particular, hacia las habituaciones disciplinantes de sus formas artísticas. En esta línea radical de movimientos cuyos legados han sido ineludibles para el desarrollo de la práctica contemporánea del performance, se localiza el movimiento internacional Fluxus y sus actividades multidisciplinarias³⁰.

Así, el rol central que ha desempeñado el performance a nivel global en la historia de las artes visuales del siglo XX, ha sido pensado predominantemente en relación con la tradición de vanguardia. Oscar Schlemmer, artista y profesor de la Bauhaus (1919-1933), habría sido emblemático en la formación de este legado, pues “estimuló desde el contexto educativo, la reflexión sobre el performance como una

²⁸ Estas vanguardias tienen su matriz en el dadaísmo que aparece en las décadas de 1910 y 1920, con Tristán Tzara, Hugo Ball, Kurt Schwitters, quienes “usaron tácticas irreverentes, interpretativas y multidisciplinaria con la intención de incorporar realidades corporales físicas para desafiar la pretenciosidad de la representación artística tradicional” (Jones, 2011: 11). Estas acciones se despliegan en bares, cabarets, periódicos, fuera del contexto del museo. Con los artistas dadaístas y posteriormente con los surrealistas, las técnicas del collage, ensamblaje y fotomontaje se constituirán en verdaderos procedimientos destinados a la crítica social y política.

²⁹ Goldberg determina los orígenes de esta práctica, en las acciones por ejemplo de artistas como Hugo Ball, poeta alemán que junto otros artistas como Tzara y Hans Arp participaban de eventos colectivos futuristas los mismos que tenían como característica fundamental ser formas multidisciplinarias donde lo imprevisto, lo irreverente, lo absurdo se integraba a la puesta en escena de poesía, sonido, teatro, vestuario. Todo especialmente montado para veladas que se presentaban en teatros, cabarets, pequeñas galerías acompañado adicionalmente de provocativos manifiestos.

³⁰ “Movimiento de la década de 1960, que toma al cuerpo como elemento neurálgico para la manifestarse en tensión con la noción de autoría individual del artista, lo hacían a través de una producción efímera. George Maciunas, uno de los artistas fundadores del movimiento, describe lo Fluxus como teatro neobarroco de medios mixtos, y en un manifiesto dice: “Adjuramos de la distinción entre arte y no arte, de la indispensabilidad, exclusividad, individualidad y ambición del artista; de toda pretensión de significado, variedad, inspiración, oficio, complejidad, profundidad, grandeza e institucionalidad. Luchamos por las cualidades no estructurales, no teatrales e impersonales de un evento simple y natural, de un objeto, un juego, un gag. Somos una fusión de Spike Jones, Vaudeville, Cage y Duchamp.” (Glusberg, 1986:33)

práctica que bordea los límites de las disciplinas tradicionales. [...] En sus pinturas como en sus experimentos teatrales, la investigación esencial era la del espacio; las pinturas delineaban los elementos bidimensionales del espacio, en tanto que el teatro proporcionaba un placer en el cual ‘experimentar’ el espacio” (Goldberg, 1996: 103). Los comportamientos iconoclastas que se han constituido en catalizadores del desarrollo de los movimientos de vanguardia, así como su temprano aprovechamiento *multimedial* del arte, destaca la autora mencionada, han abierto nuevos retos para pensar la experiencia artística en su relación con lo cotidiano y, también, en relación con la crecientemente mediación que ejercen las tecnologías de comunicación en las sociedades contemporáneas.

Enfocando el concepto de *Desmaterialización de la obra de arte* que se desarrolla entre 1968 y 1975³¹, Ana María Guasch comprende al performance, como una manifestación de “carácter procesual y temporal, que afecta no solo a la relación entre creador y obra, sino a las relaciones obra-espectador-espacio circundante” (Guasch, 2000: 29). La observación de Guasch, nos coloca más próximos a interpretaciones en las que, la emergencia y expansión global del performance artístico ha sido identificado enfáticamente con las formas de crítica de la institución-arte y de la mercantilización del objeto artístico, común en varias manifestaciones y movimientos artísticos que adquieren una creciente presencia, principalmente en el territorio del conceptualismo, durante la década de 1970.

Desde esta perspectiva, la revitalización del performance en esta década articularía las distintas formas de protesta del artista frente al sometimiento de la institución del arte por el mercado, lo cual había conducido al establecimiento de barreras sociales y culturales que se expresaban en la cada vez más alienada condición del arte y del artista frente al público y la sociedad. En este contexto de reclamo e impugnación, en el cual los artistas reelaboran las luchas sociales y políticas que se agudizan en la década de los sesenta, han sido localizada varias manifestaciones emergentes del performance en varios partes del planeta, en especial, en América Latina³². Estos enfoques, han llevado a desentrañar la proximidad de distintas

³¹ Lucy R.Lippard, *Six Years: The Desmaterialization of the Art Object from 1966 to 1972*, Nueva York, Praeger Publishers, 1973.

³² Es principalmente en torno a este campo de relaciones y posibilidades que articula la crítica desmaterializadora del conceptualismo, desde donde han sido pensados la manifestaciones del performance latinoamericano en artistas como Clemente Padín (Uruguay), Greco (Argentina), Victor

actividades artísticas con respecto a formas variadas de activismo político, enfatizándose en las potencialidades comunicativas de las acciones vinculadas al performance.

En situaciones de alta tensión social y política, o de severa represión de los derechos humanos, como aquellas resultado de las violentas dictaduras militares en América del Sur durante la década de 1970, las acciones performativas han sido un medio de circulación y transmisión de mensajes en el espacio público, mediante diversas tácticas de guerrilla urbana. Así también, ha sido un medio de toma de conciencia y generación de compromiso social, al visibilizar las demandas urgentes de grupos sociales, y al tender puentes de identificación y solidaridad con las subjetividades políticas de grupos minoritarios.

Alejada de este contexto de lucha que aproxima a las vanguardias artísticas y políticas, Amelia Jones otorga al performance una dimensión conceptual importante, ya que el trabajo con el cuerpo permite procesos reflexivos sobre el arte, la función del artista, su producción y el rol cada vez más activo del receptor. Bajo esta perspectiva, y en una clara relación con la preocupaciones conceptualistas, el performance hace parte de un proceso de desestructuración histórica de las categorías morfológicas que subyacen en la organización del sistema moderno del arte, poniendo en cuestión los modos de ver o los modos históricos de representación que operan modelando al observador y su mirada. Dicha desestructuración, en su fundamento, comprende la hibridación de las disciplinas artísticas y de sus principios estructurales diferenciadamente definidos por categorías espaciales y temporales. En este sentido, las manifestaciones emergentes del performance contemporáneo se han situado en una estrecha proximidad con el desarrollo temprano del video arte.

Orientados también por el desmontaje de los modos de ver imperantes en las sociedades occidentales contemporáneas, y aproximando la emergencia del performance contemporáneo hacia la ecología medial que se desata desde los años sesenta con la irrupción de las tecnologías electrónicas y sus formas de transmisión en tiempo real, artistas como Vito Acconti, Joan Jonas, Yoko Ono, Rebeca Horn, Gary Hill, Tony Oursler han fundamentado el desarrollo del video-performance. El cuerpo ha sido

Grippo con "Horno Popular" (Argentina), Marta Minujín (Argentina), el No grupo (México), Arte de los Medios y Tucumán Arde en argentina, con Neo Bustamente (México), Carlos Zepa (Venezuela), en Brasil Ligya y Helio Oiticica. En estos artistas se revelan cómo la práctica del performance ha sido modelada por la situación política y cultural específica de los países, y por la incorporación de sensorialidades configuradas a través de la permeabilidad entre los dominios de lo culto y lo popular.

concebido como un lugar a partir del cual estos artistas han ejercitado su reflexión sobre el lenguaje y la subjetividad contemporánea, sujeta a la transformación de las matrices de temporalidad que imprimen las nuevas tecnologías.

En general, en el ámbito de la reflexión teórica sobre el performance, se ha señalado el carácter disruptivo y violento de la presencia de lo corporal en el ámbito cultural, que se manifiesta con especial acuciosidad desde finales de la década de 1960. Dicha irrupción, se ha interpretado como respuesta a la sujeción y represión del cuerpo y sus dimensiones constitutiva durante el largo proceso histórico conocido como modernidad. La multiplicidad de manifestaciones que, ligadas al performance, escenifican formas de lo abyecto mediante la automutilación, la exposición abierta de la sexualidad y de los fluidos corporales se han considerado como expresión de lo anotado. La renovada visibilidad del cuerpo en el ámbito del arte contemporáneo, como se revela en diferentes estudios, es explicada así como el retorno de lo reprimido. Esta represión del cuerpo, que se evidencia en su estado ausente en el modernismo, habría dado lugar a la emergencia de otras manifestaciones relacionadas con rituales de transgresión³³, las cuales han explorado los límites de lo culturalmente circunscrito, exponiendo, de igual forma, el *disciplinamiento* del que ha sido objeto lo corporal en las sociedades occidentales modernas. Consiguientemente, el cuerpo ha sido concebido como un campo de batalla desde el que se interpela el carácter performativo del discurso (Butler, 2002).

Estas formas de lo abyecto que han encontrado en el performance su medio propicio, han recibido un trato en los que el humor y las referencias ambiguas al mundo de la infancia en la obra de Mike Kelly, se combinan con el alucinamiento fruto de la proliferación actual de imágenes. Paul McCarthy y Andy Warhol, dirigen las potencialidades del vínculo entre lo abyecto y el humor, hacia otro espacio cultural. Estos posicionan una mirada que puede ser paródica, irónica o citacional, frente a aquellos comportamientos que dan cuenta del carácter sacralizado del arte culto, en particular de la pintura. Esto se evidencia, al hiperbolizar el gesto pictórico heroico del expresionismo abstracto en McCarthy, o sexualizarlo como en el caso de las *pis*

³³ Como los que presentan los activistas vieneses Gunter Brus, Otto Muhl y Hermann Nitsch ya desde la década de 1960. En gran medida teatralizados o escenificados para la cámara, en estos rituales se exponían actos de automutilación, tortura, coprofagia, que aluden a antiguos rituales paganos. También, las video performances del artista chileno Carlos Leppe, las mismas que nos aproximan al cuerpo fragmentado y abyecto, desafían las imposiciones de las normas establecidas sobre la identidad sexual en un contexto de represión política.

paintings de Warhol en una clara alusión a la técnica del chorreado o *dripping* del pintor expresionista Jackson Pollock. El gesto de la *action painting*, se expone como encarnado en la imagen del artista hombre, blanco y creativamente vigoroso que representa Pollock, quien ha sido sujeto referencial, también, en el trabajo de artistas mujeres como Shigeo Kubota, Ana Mendieta, Valie Export, Carolee Schneemann. La crítica Amelia Jones dice al respecto, “el cuerpo histriónicamente viril de la *action painting* deviene un sujeto femenino abiertamente herido aunque políticamente activo” (Jones, 2011: 23).

Junto a las perspectivas y enfoques esbozados, ha tenido un rol importante en la reflexión teórica sobre el performance la expansión de los estudios culturales, desde donde se ha expuesto la condición subalterna del sujeto colonial en las sociedades multiculturales contemporáneas. En torno a este campo de estudios, se han formulado distintas estrategias críticas orientadas a exponer las condiciones inscriptas en los escenarios de formación del trauma colonial. En los performances de los artistas Coco Fusco y Gómez-Peña se representaría “metafóricamente el dolor de la discriminación en los cuerpos señalados como culturalmente distintos.” Al mismo tiempo, se expondría la carga decididamente social de la construcción de estos cuerpos que “están atados a una relación de complicidad en la que ambos son responsables de la producción de identidades específicas a medida que estas toman forma dentro de la sociedad” (2011: 35).

El carácter escenificado de los performances “multiculturales” de Coco Fusco y Guillermo Gómez-Peña, nos permiten abordar una de las problemáticas presentes en el debate que se ha establecido en el campo del arte contemporáneo, en torno a la procedencia diferenciada del performance artístico con respecto a manifestaciones procedentes de las artes escénicas (teatro y danza). Esta diferenciación como se ha sugerido, parte de la identificación que sobre las formas de recepción del objeto artístico impone su circulación institucional definida por el nexo museo-galería. Ajena a ésta determinación institucional encontramos el desarrollo experimental de las artes escénicas, desarrollo que ha abierto un campo de convergencias con las artes visuales, esta ha modelado marcadamente las cualidades comunicacionales del performance artístico. Constituyéndose distintas ecologías conceptuales que han tendido a establecer barreras entre las acciones performativas procedente de las artes visuales y de las artes escénicas, aquello limitaría la puesta en diálogo, especialmente desde el performance artístico, con renovadas perspectivas que desde la estética de lo performativo posicionan esta práctica en un relevante ámbito de proyección social y política.

Una de las autoras que potencializa la discusión sobre el performance artístico, localizando su constitución más allá del dominio de las artes visuales, es la investigadora Erika Fischer-Lichte (2004). Estableciendo su enfoque desde los estudios teatrales, pone de relieve la actualidad histórica del performance como una forma de conocimiento por el cuerpo. A su vez, destaca la necesidad que esto implica de acometer abordajes interdisciplinarios, los mismos que tenderían a sacar a flote las potencialidades del performance en el ámbito educativo³⁴.

Estas posibilidades de desarrollo están planteadas en su libro “Estética de lo Performativo”, en el cual Fischer-Lichte traza los fundamentos de su reflexión, ubicándolos en la historia de las artes escénicas. Para esta autora, esta historia demuestra que aquellas no se han limitado a manifestaciones tradicionales que las emparentan con la narrativa clásica (aristotélica). Lejos de esto, el desarrollo de las artes escénicas ha estado comandado por una radicalidad experimental que ha operado ensanchando los límites de las relaciones que sobre la mirada y el espectador supone lo escenográfico. En este proceso histórico, en el cual habría emergido preocupaciones próximas a las de los artistas visuales previamente mencionados, la depuración de recursos estéticos y el aprovechamiento de nuevas tecnologías y materiales, han enriquecido las cualidades comunicativas, al mismo tiempo, han ampliado y diversificado las perspectivas críticas.

Para introducir este nuevo espacio de posibilidades creativas, que lo denomina como *escena performativa*, Fischer-Lichte inicia sus reflexiones analizando minuciosamente un performance de la artista serbia Marina Abramovic³⁵. En torno a este análisis, la autora enfatiza en la observación de que la ‘realización escénica’ o la *escena performativa*, “no está al servicio de la expresión o de la exposición de ningún

³⁴ Óscar Cornago escribe sobre las aproximaciones teóricas de Fischer-Lichte a la experiencia estética implicada en la escena performativa, que aquellas configuran una propuesta de estudio que se hace en relación con otras disciplinas y ámbitos como la filosofía y la estética, la antropología, la sociología, la teoría de los medios o de las artes. Su propuesta de estudio plantea nuevas formas de entendimiento sobre “aspectos tan amplios, pero tan concretos a la vez desde el punto de vista de su materialidad, que configuran lo escénico, aspectos como las formas de estar presente, los modos de entender el cuerpo y la acción, las maneras de percibir y recordar, la relación entre distintas materialidades, entre el cuerpo que actúa, la palabra escrita o la imagen, o la influencia de todo ello en la construcción de los significados” (Fischer-Lichte, 2004: 14).

³⁵ El performance al que refiere Fischer-Lichte es *Lips of Thomas* de 1975, sus acciones conllevan a que el público espontáneamente intervenga para precautelar la integridad física de la artista, ilustrarían la condición experiencial de la práctica performativa. Esta acción es retomada por Abramovic en el 2005 junto con reconstrucciones de performances, históricamente importantes, de otros artistas.

contenido dado previamente –en general, un texto dramático, [...] Lo que en ella se produce es autorreferencial y constitutivo de la realidad, y es además resultado de la intervención tanto de los actores como de los espectadores” (Fischer-Lichte, 2011: 37). Las condiciones de indistinción entre la situación de la artista y la del público en esta performance, presentada en el espacio de la galería, hace que el término ‘representación’, de acuerdo a la mencionada teórica, sea inadecuado para transmitir su significado. El carácter transformador y reflexivo del acto performativo, su condición eminentemente experiencial, demandaría de procesos interpretativo localizados más allá de su aprehensión semiótica.

CAPÍTULO II

CONFIGURACIÓN HISTÓRICA DEL MODELO DE ENSEÑANZA DE LA ESCUELA DE ARTES PLÁSTICAS DE LA FACULTAD DE ARTES DE LA UNIVERSIDAD CENTRAL

En este capítulo se investiga el espacio de la Facultad de Artes de la Universidad Central (FAUCE).³⁶ El objetivo es construir una perspectiva de carácter histórico interpretativo sobre un proceso a través del cual se decanta el modelo educativo y orientación de la enseñanza artística impartida en una de sus escuelas, la de Artes Plásticas. Así también, se persigue caracterizar las condiciones que, derivadas de las dinámicas hegemónicas que marcan dicho proceso, se generan para la formación de sus estudiantes.

Para el levantamiento de esta investigación, me he sustentado principalmente en entrevistas realizadas a ex-decanos(a) y ex-docentes a través de las cuales he recabado testimonios sobre dos momentos significativos de la historia de este espacio: el de su etapa fundacional (que comprende los años finales de la década de 1960 y los primeros de la de 1970), y el de la década de 1980. Se ha tomado estos dos momentos como ejes de la investigación debido a que su estudio interrelacionado, como se expondrá, nos permite considerar las condiciones que se van generando para la formación del alumnado. Estas condiciones, se asume en este trabajo, promueven determinadas disposiciones en los estudiantes para emprender búsquedas que entroncan con la emergencia de manifestaciones contemporáneas en el arte local.

El enfoque que se emplea en esta capítulo, se sustenta en la teoría de los campos culturales propuesta por Pierre Bourdieu. El concepto de “campo(s) de poder” presente en ésta, nos permite considerar el modelo educativo que se va decantado en la FAUCE, desde su fundación en 1968 hasta finales de la década de 1980, como resultado de las interacciones presentes en un espacio social relacional, “dentro del cual los agentes se enfrentan, con medios y fines diferenciados según su posición en la estructura de campo de fuerzas, contribuyendo de este modo a conservar o transformar la estructura” (Bourdieu, 1997: 49). Bourdieu señala al respecto que:

³⁶ Usaremos las siglas FAUCE de aquí en adelante para referirnos a la Facultad de Artes de la Universidad Central del Ecuador.

El campo de poder (que no hay que confundir con el campo político) no es un campo como los demás: es el espacio de las relaciones de fuerza entre los diferentes tipos de capital o, con mayor precisión, entre los agentes que están suficientemente provistos de uno de los diferentes tipos de capital para estar en disposición de dominar el campo correspondiente y cuyas luchas se intensifican todas las veces que se pone en tela de juicio el valor relativo de los diferentes tipos de capital (por ejemplo la <<tasa de cambio>> entre el capital cultural y el capital simbólico); es decir, en particular, cuando están amenazados los equilibrios establecidos en el seno del campo de las instancias específicamente encargadas de la reproducción del campo de poder. (1997: 51)

La investigación llevada a cabo, da cuenta de la presencia mayor de determinados personajes quienes estarán suficientemente provistos de uno de los diferentes tipos de capital activos al interior del espacio social analizado y, por lo tanto, se encontrarán en una posición que los autoriza a tomar postura frente a las elecciones posibles (espacio de posibilidades). El *reconocimiento profesional* de que gozan –entendido este como la expresión amplia del estar en posesión de formas de capital simbólico y/o cultural–, les permitirá promover, adoptar e implementar diferentes perspectivas frente a la enseñanza artística, incidiendo en la definición de los modelos educativos que van ganando vigencia durante el periodo abordado. En este sentido, destaca el rol que en el momento fundacional de la FAUCE cumplen Jaime Andrade Moscoso y Edmundo Rivadeneira, primer y segundo decano. Con respecto al segundo momento estudiado, destaca la presencia del Arq. Lenin Oña, quien habiendo ejercido la función de decano de la FAUCE entre 1978 y 1985, puede considerarse como el protagonista del rumbo que toma la Escuela de Artes Plásticas durante la segunda parte de la década de los años ochenta.³⁷

Siguiendo a Bourdieu, una de las líneas fundamentales de análisis en este capítulo ha consistido en discernir los *puntos de discusión* que dichos personajes actualizan sobre un conjunto de problemáticas específicas y definidas históricamente. Al haberse adentrado densamente en un campo cultural como es el de la educación artística y el del arte, éstos son *sujetos* de un universo de problemáticas y referencias comunes: de un espacio de posibilidades que tiende a orientar sus búsquedas, aspiraciones, y posturas. Esta sujeción, señala Bourdieu, es lo que hace que quienes participen en un campo cultural específico estén situados objetivamente unos respecto a

³⁷ El Arq. Lenin Oña (Quito, 1940). Estudio en el Instituto de Arquitectura de Moscú hasta 1969. Fue profesor de la Universidad Central del Ecuador en la Facultad de Arquitectura y en la Facultad de Artes Plásticas, en esta última fue director en dos ocasiones en 1978-1985 y de 1996-1998. Es crítico de arte y curador de gran influencia en el contexto local.

otros, y que sean relativamente autónomos en relación con las determinaciones directas del entorno económico y social.³⁸

Por lo anotado, la distintas tomas de postura que adoptan los sujetos mencionados –los principios y valores que en relación con el arte y la educación artística son puestos en escena o actualizados por aquellos personajes– antes de entenderse como una capacidad meramente electiva o incluso autoritaria, debe tenerse presente que son el resultado de la intensa sujeción que aquellos experimentan en medio de las tensiones y demandas propias de la dinámica hegemónica del espacio social estudiado. También, el grado de sujeción de estos individuos a este espacio de posibilidades debe considerarse como directamente proporcional a la posición de poder que ocupan, posición que además es reveladora de su autonomía relativa con respecto a las determinaciones directas de carácter económico, social y político.³⁹

La fundación de la FAUCE en el año de 1968 se sustenta en la firme intención de constituir un espacio de enseñanza artística, cuyo régimen educativo y académico esté al nivel de las exigencias propias del “pensamiento universitario”. Como se expondrá en este capítulo, la producción histórica de este espacio institucional, el de la FAUCE, y de su modelo de enseñanza artística, el mismo que será dominante en el país hasta finales del siglo pasado, es indisociable de un conjunto de demandas derivadas de la progresiva inserción formal de la educación artística en el sistema universitario. Las posturas que, en los momentos abordados, encarnan sus actores principales, se redefinen al calor de las demandas que se establecen (instituyen), o están ya presentes (instituidas), en un contexto universitario acosado por cruzados vientos reformistas.

El archivo de la FAUCE –en donde reposan documentos que, relacionados directamente con el tema planteado, revelan actas del consejo universitario de la UCE y del consejo académico de la FAUCE, la conformación de la plantilla docente, planes de estudio, y proyectos de reforma–, ha sido una fuente importante de consulta y, además,

³⁸ “Los campos de producción cultural proponen a quienes se han adentrado en ellos un espacio de posibilidades que tiende a orientar su búsqueda definiendo el universo de los problemas, de las referencias, de los referentes intelectuales (con frecuencia constituidos por nombres de personajes faro), de los conceptos en ismo” (Bourdieu, 1997: 53).

³⁹ Al referirse al lugar de las determinaciones externas, Bourdieu anota que: “El campo ejerce un efecto de refracción (como un prisma): por lo tanto únicamente si se conocen las leyes específicas de su funcionamiento (su coeficiente de refracción, es decir su grado de autonomía) se podrá comprender los cambios en las relaciones entre escritores [...] o entre diferentes concepciones artísticas [...], que acontecen por ejemplo cuando se produce un cambio de régimen político o una crisis económica” (1997: 61).

de constatación de la información recabada a través de las entrevistas. Estos documentos, si bien pueden caracterizarse como desprovistos de organicidad al interior del archivo y, en su gran mayoría, como escuetos en la información que ofrecen, me han permitido, sin embargo, indagar en la configuración social y académica de la Escuela de Plástica de la FAUCE.

Con la finalidad de ampliar mi mirada sobre la naturaleza de las ideas y propuestas de los actores principales (los puntos de discusión que introducen) y, de esta forma, considerar el alcance e incidencia que la presencia de estos tendrán en el proceso configurativo del espacio analizado, he acudido también a otras fuentes –como catálogos, libros y publicaciones–, en las cuales se expone su formación profesional, académica y/o artística, así como sus afiliaciones institucionales e ideológica. Estos aspectos son valorados en esta investigación, como constitutivos de las perspectivas críticas que aquellos encarnan sobre la función social e histórica de la educación artística.

2.1 Fundación de la Facultad de Artes

El contexto de la Universidad Central del Ecuador

La etapa fundacional de la Escuela de Plástica de la Facultad de Artes de la Universidad Central del Ecuador comprende los últimos años de la década de 1960 y primeros de 1970. En aquel momento, se experimentan al interior de la Universidad Central del Ecuador, la institución de educación superior más prestigiosa y antigua del país, una situación altamente conflictiva determinada por intensas disputas y enfrentamientos que comprometen a autoridades, docentes, administrativos y estudiantes. Esta situación, se habría acentuado como resultado de la intervención en la UCE de la junta militar que, bajo una clara tendencia dictatorial y represiva, gobierna el país entre 1963 y 1969⁴⁰.

A partir de esta intervención, tendrán lugar recurrentes huelgas y paros estudiantiles, incursiones armadas y persecuciones, así como varias clausuras de la UCE; se inicia un periodo de violencia e inestabilidad, cuya primera etapa se prolongará

⁴⁰ Una primera junta militar gobierna el país de 1963 a 1969, la segunda dictadura vendrá con el boom de la explotación petrolera con el Gral. Guillermo Rodríguez Lara quien derroca al líder populista Velasco Ibarra, y se instaura en el poder de 1972-1976 extendiéndose la dictadura con el Triunvirato militar hasta 1979.

hasta finales de la década de 1960⁴¹. Ya en 1964, autorizada por la junta militar de gobierno, se produce una expulsión masiva de autoridades y docentes, considerados como comunistas y acusados de conducir a la UCE hacia una profunda crisis académica y administrativa. Simultáneamente a la destitución de aquellos miembros universitarios, serán nombradas nuevas autoridades e incorporados un personal administrativo y docente, todo lo cual se realiza, presumiblemente, bajo el visto bueno de los mandos militares.

Durante los primeros años de la dictadura militar se suprimen, través de decretos gubernamentales, la autonomía universitaria y el cogobierno estudiantil, considerados como las conquistas y reivindicaciones más relevantes alcanzadas por la Federación Ecuatoriana de Estudiantes Universitarios (FEUE)⁴²(Aguirre, 1973: 70). Así también, se implementan programas académicos que persiguen un cambio estructural del sistema universitario, bajo el asesoramiento de especialistas procedentes de universidades norteamericanas, entre los que destacarían los venidos de la Universidad de Pittsburgh⁴³. Bajo el objetivo de instituir una estructura académica de corte *departamentalista* como la que predomina en el sistema universitario norteamericano⁴⁴, se crea el Departamento de Estudios Generales, el mismo que tendrá una corta duración debido a la permanente resistencia y boicot que encuentra por parte de profesores y estudiantes.

⁴¹ “La dictadura de la Junta Militar de Gobierno (1963-66) contribuyó a radicalizar la crítica y la acción política de los grupos culturales emergentes. El programa de modernización de la Junta planteó la reorganización de la Universidad Central y de la CCE. La Universidad Central fue clausurada por la dictadura por varias ocasiones: el 3 de enero de 1964, y luego, el 25 de marzo de 1966, cuando se produce el ‘asalto a la universidad’ (Polo, 2012: 57).

⁴² Creada en 1942, entre sus miembros fundadores destaca Edmundo Rivadeneira, quien tendrá un rol protagónico en la historia de la FAUCE.

⁴³ Aguirre, Agustín (1973). *La Segunda Reforma Universitaria*. Quito: Universidad Central del Ecuador.

⁴⁴ Manuel Agustín Aguirre señala que lo que tiene en común la estructura departamentalista “es la implantación de un Departamento de Estudios Generales destinado a impartir una enseñanza correspondiente a la de los dos primeros años de los **juniors college** o de los **under graduates courses** de las universidades norteamericanas.” Él considera que los defectos de las universidades organizadas por Facultades no se solucionan, sino que se agravan con la estructura departamentalista; los intentos de su implementación, continúa, son ensayos que resultaron fallidos como se evidenciaría en la Universidad de Concepción en 1958. “En la Universidad Central del Ecuador, también fracasó la implantación de una Facultad de Ciencias Básicas, luego transformada en un Centro de Estudios Generales, que trataba de funcionar con la ayuda y préstamo de AID y el BID, y fuera rechazada por la acción decidida de los estudiantes” (Aguirre, 1973: 88).

La implementación de estos programas, así como sus formas de financiamiento procedentes del BID y AID, es denunciada como una expresión de la sumisión imperialista y neocolonialista a la que, de acuerdo a sus detractores, se estaba conduciendo a la universidad ecuatoriana. Al mismo tiempo, es abiertamente rechazada ya que se consideraba que “consustancial con este sistema [americano], es la Universidad de tiempo completo, selectiva, elitista, apolítica” (1973: 88). En medio de esta situación, marcada por la tenaz resistencia al proyecto de modernización de la UCE impulsado por la junta militar, se habría ido configurando un ámbito de relaciones entre universidad y campo político, el mismo que incide directamente en la suerte con la que correrán las distintas facultades y escuelas de la UCE en años posteriores.

Con la caída de la Junta Militar en 1966, la misma que se produce unos días después de una violenta incursión armada en los predios de la UCE, y con el consecuente posicionamiento en la presidencia del país de Clemente Yerovi (caracterizada como una dictadura civil), se habría mantenido un férreo control castrense en la UCE. Por lo tanto, se habría asegurado la permanencia de autoridades y docentes designados durante el periodo de la dictadura militar. Así, se suceden varios rectores hasta 1968 que cuentan con el aval de las élites militares; el Dr. Julio Enrique Paredes, quien se había desempeñado previamente como rector de la UCE por dos ocasiones entre 1939 y 1951, el Dr. Francisco Salgado, el Ing. Alejandro Segovia y el Dr. Juan Isaac Lovato.

En general, los rectores mencionados parecen considerar como dable y deseable la adopción de una estructura vigente en las universidades del norte, en cuanto esto conllevaría a una deseada modernización de la educación impartida en la UCE. Esto puede evidenciarse en la posición que adopta el Dr. Julio Enrique Paredes, frente a la supresión de la Facultad de Ciencias Básicas por el Consejo Universitario (Departamento de Estudios Generales), supresión que se produce en 1965 como resultado de una huelga general, la que también ocasiona la renuncia de las Autoridades.

El Rector Paredes, en defensa de tal Facultad y refiriéndose principalmente a los estudiantes, expresa: “Estos “tradicionalistas – revolucionarios” tienen que entender que, ni en el Ecuador ni en ningún País americano pueden ufanarse de poseer una Universidad con ideas autónomas y propias, pues a este Continente se trasladaron realmente los moldes de las Universidades europeas: los de tipo inglés, hacia el norte; las de tipo español, hacia el sur. Influencias francesas y especialmente alemanas, orientaron la estructura, académica posterior de la Universidad Latinoamericana, y no se puede negar que la mayoría de los más avanzados Institutos Docentes de nuestra región han recurrido últimamente a la colaboración de las Universidades norteamericanas a las que deben buena parte de su desarrollo actual (Aguirre, 1973: 74).

Manuel Agustín Aguirre, señala a línea seguida cual habría sido la respuesta a esta declaración del Dr. Paredes por parte de la Federación de Estudiantes Universitarios del Ecuador. La FEUE le responde:

Cuando se discute el problema de la Facultad de Ciencias Básicas entendemos que se plantea un problema de fondo: o la Universidad ecuatoriana se organiza según el modelo de los principios de la Universidad norteamericana, predominantemente técnica y utilitaria, o se renueva según los postulados de la Reforma Universitaria Latinoamericana, forjada al calor de las luchas estudiantiles por la Autonomía y el Cogobierno universitarios, por la democratización de la enseñanza, el robustecimiento del carácter nacional de las Universidades y la innovación verdadera de los Planes, Programas y Métodos de estudios (Aguirre, 1973: 75).

Tanto en la declaración del Dr. Paredes, como en la respuesta de la FEUE, podemos determinar los puntos de vista que oponen a las posturas enfrentadas, y en torno a cuya defensa se irá acentuando una marcada dicotomía entre Universidad Norteamericana vs. Universidad Latinoamericana. La primera, acusada de tecnocrática, utilitaria, apolítica, elitista, neocolonialista; la segunda, acusada de tradicionalista, ineficiente, demagógica y politizada. Para la posición antiamericana, representada por las ideas de Manuel Agustín Aguirre, la adopción de la “estructura” y los “moldes” de los países europeos y en este caso del norteamericano, “antes de conducir a la mejora y transformación de la Universidad Latinoamericana y Ecuatoriana, conduciría hacia el afianzamiento de su colonialismo mental y cultural, constituyendo esto sí, un verdadero retroceso en el camino de su liberación y afianzamiento de su propia personalidad” (1973: 75).

Desde 1966, se registra una radicalización de las actividades de resistencia frente a lo que se consideraba una estéril adopción del modelo norteamericano; así también, mediante actividades de carácter clandestino, se preparará el progresivo reingreso de los profesores destituidos, algunos de estos experimentando el destierro⁴⁵. Las respuestas que en este conflictivo proceso se habrían ido articulando a favor de una universidad latinoamericana, y como negación del sistema americano, se recogen en la segunda reforma universitaria. Introducida durante el rectorado de Manuel Agustín Aguirre que inicia en enero de 1969 y concluye en 1970 –y de acuerdo a lo que este menciona–, los postulados y estatutos de la segunda reforma habrían sido implementados de forma

⁴⁵ El profesor Edmundo Rivadeneira, a quién nos referiremos posteriormente debido a su importante participación en la FAUCE, habría retornado de su destierro en Chile en 1967. En este año es reincorporado a sus labores docentes en la Escuela de Bellas Artes que aún estaba en funcionamiento.

ordenada y sistemática, y habrían atendido al ímpetu de una verdadera innovación conforme a los postulados de la Reforma Universitaria Latinoamericana.

Esta deseada renovación en que se hace hincapié supondría, de acuerdo a Aguirre, una diferencia sustancial con respecto a la “modernización” planteada en los términos desarrollistas y reformistas de los militares y de aquellos rectores que, más allá de sus particulares afiliaciones político ideológicas, se los vincula con el orden autoritario de la dictadura. A diferencia de esta modernización autoritaria, la renovación planteada en la segunda reforma estaba articulada a los presupuestos de un proyecto democratizador. Este se caracterizaría por promover tres aspectos: “el conocimiento fundado en la investigación científica no-positivista, sino ‘dialéctica’ (materialismo histórico y dialéctico); una reorganización administrativa de la universidad que contribuya a la integración interdisciplinaria del conocimiento; y, la función transformadora de la sociedad mediante el conocimiento y la extensión universitaria” (Campuzano, 2005: 432-435 citado en Polo, 2012: 45).

El remezón que provoca la intervención militar en el orden hegemónico prevaleciente en la UCE durante la década de 1960, conllevará a la reorganización de las relaciones y posturas entre las fracciones dominantes de izquierda, lo cual se expresaría en la urgencia con que se plantea la necesidad de introducir la segunda reforma universitaria. Dicha reorganización, no es ajena a procesos más amplios que tienen lugar en la sociedad y en el medio cultural del país, procesos que se articulan como una respuesta frente a los planes desarrollistas que, auspiciados por la política exterior norteamericana, son implementados por las dictaduras militares. En este sentido, Mario Monteforte identifica durante el periodo comprendido entre 1960 y 1968, una serie de manifestaciones relacionadas con la emergencia de un “sector burgués nacionalista que defendía sus intereses frente a la incursión *monopolítica* del imperialismo.” Identifica, en el terreno del arte y la cultura “la rigidez de ciertas tendencias hacia el arte *nacionalista y comprometido*”,⁴⁶ y “la polarización de las

⁴⁶ Manifestaciones relacionadas que se producen en respuesta a la hegemonía cultural norteamericana, son particularmente evidentes en el ámbito de la crítica artística latinoamericana de los años 1960s; emblemático en este sentido será el discurso de resistencia que promueve la crítica de origen argentino Marta Traba, quien se ensañará, en particular, contra las manifestaciones del *pop art* a las que consideraba “tendencias ligadas a una sociedad desarrollada, difícilmente entendibles en un contexto de atraso social como el latinoamericano.” En torno al núcleo conceptual de su teoría de la resistencia, que dividía a los países latinoamericanos entre abiertos y cerrados (en cuanto apertura hacia las culturas extranjeras), Traba anota que “no es peligroso, por consiguiente la recepción de un lenguaje en tanto este lenguaje suponga el conjunto de signos que puede ser utilizado para fines diferentes y propios: lo que resulta disparatado es la aceptación de una señal de tránsito en un sitio donde no hay tránsito. El disparate es asumir como válida la señal de una sociedad de consumo altamente industrializado dentro de

izquierdas y derechas entre los intelectuales, por confusas o superficiales que hayan sido sus respectivas posiciones” (Monteforte, 1985: 275).

Rafael Polo, hace referencia a este proceso de reorganización de la resistencia que, en torno a los efectos de la expansión estadounidense, se produce en el campo de la cultura, señalando que “la dictadura de la Junta Militar de Gobierno (1963-66) contribuyó a radicalizar la crítica y la acción política de los grupos culturales emergentes.” Así también, comenta que los planes modernizadores que implementó la Junta con el objetivo de reorganizar la Universidad Central y la CCE, empezaron a ser revertidos desde el año de 1966, durante la presidencia interina del presidente Yerovi. En este momento, de acuerdo a las referencias bibliográficas que presenta Polo (2012): “se abrieron las condiciones políticas para plantear la reorganización de la Casa de la Cultura Ecuatoriana (CCE)”. Como se habría publicado en el editorial de la revista *Indoamérica*, (número 6), “se buscó poner en jaque a los sepultureros de nuestra cultura”; esto es, “barrer los vestigios de la dictadura, mediante la formación de un movimiento nacional coyuntural que se autodenominó Movimiento por la Reorganización de la Casa de la Cultura” (Tinajero, 1987: 99 citado en Polo, 2012: 76).

En relación con lo anotado, una fase de repliegue del proyecto modernizador impulsado por la Junta Militar se registra en la UCE. Desde 1967, las facciones desplazadas de izquierda durante la dictadura, habrían iniciado a recuperar sus posiciones de poder, no sin ahora –y como consecuencia de su reposición dominante– estar sujetas a un conjunto de demandas derivadas del ímpetu modernizador que atraviesa aquellos años⁴⁷. Se impone, la necesaria actualización de la oferta académica y la racionalización de su organización administrativa, a lo cual se sumará la imperiosa necesidad de establecer una serie de correctivos que limiten la injerencia de grupos de extrema izquierda en la vida universitaria. La prolongación de la marcada politización a la que estos grupos habrían sometido las formas de diálogo e impugnación, presentaba el serio riesgo de ahondar en el estigma de una desprestigiada izquierda comunista,

sociedades que han sido calificadas por los sociólogos como arcaicas, feudales, semicoloniales, o francamente coloniales” Traba (citado por De la Nuez, 2012: 14)

⁴⁷ Durante la década de los 1960’s, Estados Unidos traduce la acumulación económica sin precedentes obtenida desde la segunda guerra mundial, en un acelerado desarrollo tecnológico que conducirá al desplazamiento de una economía de producción por otra de servicios. En este escenario temporal, en cuyo horizonte se asiste a la plena instalación de la hegemonía cultural norteamericana, es concebible la necesidad de respuestas desde los contextos nacionales y regionales, frente a las previsibles cambios de paradigmas en el orden del conocimiento.

acusada por las huestes modernizadoras de ser la responsable de la madura crisis administrativa y académica que por entonces amenaza en la UCE.

Frente a la aparente estabilidad que se establecería cuando Manuel Agustín Aguirre accede al rectorado, en aquellos años de finales de la década de 1960, debe haberse extendido una situación de desconfianza y confrontación. Como se ha planteado, la intervención dictatorial incide en el delineamiento de perspectivas enfrentadas en torno a la relación entre universidad y campo político. Estas perspectivas representan, por una parte, posturas más moderadas con respecto a los vectores político ideológicos en juego (o incluso decididamente alejadas), y que se mostraban identificadas con el pluralismo ideológico que deriva de la composición multicultural estadounidense; y, por otra parte, posturas para las que la razón de ser de la universidad y de los agentes implicados en esta, es su activa toma de partido en el terreno de la militancia política. Estas últimas, signadas por una agenda de compromisos revolucionarios y nacionalistas propugnados por las ideologías de izquierda, dirigiría su atenta desconfianza a aquellos agentes que presentaban una mayor permeabilidad a filosofías o ideas que, sobre la política y la educación, eran identificadas como parte de un escolástico sistema universitario norteamericano. Esta relación de fuerzas, que se nos antoja como expandiendo un virtual campo de batalla, demarcan desde su exterior inmediato las condiciones fundacionales del primer espacio de formación universitaria de artistas en el país.

El apoyo a Jaime Andrade para la fundación

La fundación de la FAUCE en el mes octubre de 1968, es el resultado de un proyecto llevado a cabo por la “Comisión de Planeamiento de la Facultad de Artes”⁴⁸, presidida por el escultor y arquitecto Jaime Andrade Moscoso. Ya en 1966, durante el rectorado del Dr. Juan Isaac Lovato y por pedido del H. Consejo Universitario de la UCE presidido por el vicerrector, señor Dr. Pablo Guerrero, Andrade Moscoso habría comenzado a trabajar en dicho proyecto de planeación mientras se desempeñaba como

⁴⁸ El resto de miembros y asesores son el señor Fabio Pacchioni, Director del Centro de Artes, el señor Luis H. Salgado, Director encargado del Conservatorio Nacional de Música. Como asesores han intervenido los señores Leonardo Tejada, Profesor de la Facultad de Arquitectura, Ulises Estrella, Director del Cine Club Universitario, señora Regina Katz, Encargada de la Planificación de la Escuela de Danza. Han sido invitados para diferentes asesorías el Dr. Greifer y el Profesor O'Duinn, Director de la Orquesta Sinfónica Nacional. Como secretario el señor Juan Andrade Heymann. (Archivo FAUCE, Informe General de la Comisión de planeamiento de la FAUCE, abril de 1967)

decano de Facultad de Arquitectura de la UCE, cargo que desempeñó entre 1965 y 1967.

El inicio del proceso de planeamiento y concepción de la FAUCE nos remite en su origen a conversaciones que Jaime Andrade Moscoso habría mantenido con un grupo de docentes de la Facultad de Arquitectura de la UCE, sobre la idea de incorporar la educación artística como educación universitaria. Entre estos docentes se contaban el arquitecto y pintor Oswaldo Viteri, y los arquitectos Mario Solís Gerrero⁴⁹ y Luis Isch.⁵⁰

Los impulsores de la creación de la FAUCE, como se evidencia en las declaraciones presentes en el informe para su planeación, perseguían poner en escena un conjunto de ideas sobre la educación artística. Así se lee que: “La nueva educación artística tiene que recibir el impulso de los nuevos conceptos culturales y de un nuevo humanismo”. En otra parte se anota que la nueva Facultad de las Artes “debe inquietarse también para modificar y cambiar el medio ambiente Cultural y Artístico a donde es llamado a operar. Debe también en este medio ambiente, luchar con nuevas inquietudes, con una acción permanente y estable (función de las Artes) a favor de la formación y renovación de la audiencia pública”.⁵¹

Estos profesionales, vinculados con la Facultad de Arquitectura representan en el mapa de tensiones presentes en la UCE, posiciones alejadas del intenso trajinar de luchas o confrontaciones políticas, y más próximas a un espacio en donde predominan preocupaciones relacionadas con una contemporaneidad artística, en la que destacaba la atención internacional prestada a nuevas pedagogías que usufructuaban el legado de las vanguardias modernistas⁵². Aquellas posturas representan, ya en el campo propiamente

⁴⁹ El Arq. Mario Solís es quien recibirá en encargo directo el diseño y construcción del edificio actual de la Facultad de Artes en el año de 1975. Para el año de 1977 se contó con el edificio amplio y funcional.

⁵⁰ En palabras del Arq. Lenin Oña, uno de los comentaristas con mayor autoridad sobre la historia de la FAUCE, esta “se origina en el pensamiento progresista avanzado para ese tiempo de gente muy brillante, por ejemplo, el Arq. Mario Solís Guerrero que va a ser profesor de diseño y Oswaldo Viteri que queda a cargo de la Escuela de Bellas Artes.” Para Lenin Oña, este grupo de gente, artistas y arquitectos, se habían planteado superar una Escuela de Bellas Artes “que era un atavismo y que no se conectaba con el nuevo mundo del arte”(Arq. Lenin Oña, entrevista, 2013)

⁵¹ (Archivo FAUCE, consideraciones generales)

⁵² Con respecto a la educación en el contexto norteamericano, Efland (2003) señala: “La presencia de formas de arte avanzadas supuestamente fuera del alcance del gran público brindó a muchos profesores su razón de ser: enseñar para colmar el foso abierto entre el público y la vanguardia” (2003: 25).

artístico, posiciones que abogan por manifestaciones emergentes derivadas de la expansión global de modelos educativos en el campo artístico, tensionando o interpelando a las formas instituidas o residuales, en particular aquellas en las que el compromiso de la educación artística con la conformación de un imaginario nacionalista, había devenido en un lastre tradicionalista.

El apoyo con que cuenta el proyecto de creación de la FAUCE desde el rectorado, vicerrectorado, así como por parte del H. Consejo Universitario, se sustenta en la necesidad de crear un espacio de enseñanza artística cuyo nivel sea compatible con la educación que debe impartir la Universidad. Andrade Moscoso y los docentes por él invitados a dar forma a esta empresa fundacional, contarían con un conjunto de credenciales profesionales que los acreditaba para el cabal cumplimiento de dicho proyecto, acorde con las demandas de modernización presentes, por lo demás, en la UCE.

Su posición de decano de la Facultad de Arquitectura de la UCE en un momento previo a la fundación de la FAUCE, siendo que su aporte fundamental se concentraba en el desarrollo de una excepcional obra escultórica antes que en el campo propiamente arquitectónico, es indicativa del amplio prestigio profesional que Jaime Andrade Moscoso gozaba en el medio universitario y en el medio cultural de la ciudad de Quito. Este prestigio lo habría cosechado a través de su reconocida y permanente producción artística, y de una destacada labor docente cumplida en la tradicional Escuela de Bellas Artes (EBA) desde 1933.

El cierre de la tradicional escuela de Bellas Artes

El decidido apoyo que las autoridades universitarias brindan para la realización del proyecto de la nueva facultad, se sustenta en varias observaciones sobre el agotamiento de la pertinencia de la Escuela de Bellas Artes (EBA) para responder a un entorno universitario que buscaba modernizarse. Refundada en el año de 1904 durante la presidencia del General Eloy Alfaro y heredera de una larga tradición de formación de artistas⁵³, la EBA fue definitivamente cerrada en el año de 1967, siendo blanco de

⁵³ “La enseñanza artística ha tenido diversas vicisitudes. Ya en e1849 se fundó el Liceo Manuel de Santiago. Un año más tarde 1850 se crea la academia de Escultura. En 1871, García fundó la escuela de Pintura y Escultura que dura lo que dura su autor. El 24 de mayo de 1904, Eloy Alfaro funda la Escuela de Bellas Artes, continuando con la enseñanza en pintura, dibujo y escultura. En 1925, la escuela toma, por fin, su definitiva organización a base del Plan de Estudios de la Academia de Bellas Artes de Roma. La Escuela de Bellas Artes fue dependencia del ministerio de Educación Pública hasta el año de 1944”. (Archivo de la FAUC, Informe de la Comisión de Planeamiento de la Facultad de Artes, 1967-68)

cuestionamientos que afirmaban su caducidad y, consiguientemente, la necesidad de un renovado espacio de enseñanza del arte.

De acuerdo a dos documentos disponibles en el archivo de la FAUCE de los años 1958 y 1966, respectivamente, titulados por igual como Reglamento General (Interno) de la Escuela de Bellas Artes de la UCE, se puede constatar que el plan de estudios de la EBA se mantuvo sin mayores cambios por un periodo extenso. La similitud entre la información presente en los dos documentos, así como la reproducción casi integral de gran parte de aquellos requerimientos y estatutos relacionados con el plan de estudios, nos dan cuenta de la escasa necesidad existente de introducir cambios o innovaciones en el modelo educativo.

Se consagra en ambos planes, el régimen de 6 años de estudio a tiempo completo –matutino y vespertino– orientado a la formación profesional en las especializaciones de Pintura, Escultura, Dibujo de Arquitectura, Dibujo de Artes Gráficas, Decoración, combinándose además estas especializaciones para las opciones de titulación mixta de Pintor Escultor, Pintor Dibujante de Arquitectura, Pintor Decorador, Decorado Dibujante de Arquitectura, Pintor Dibujante de Artes Gráficas. La malla de estudios se divide en cursos fundamentales y de especialización, comprendiendo los primeros: dibujo natural, dibujo ornamental, dibujo técnico, artes gráficas (grabado), ciencias del color, modelado, anatomía artística e historia del Arte. Los cursos de especialización comprenden las materias de: pintura, escultura, anatomía artística, composición decorativa, dibujo arquitectónico, artes gráficas, historia del arte y estética. (La materias de elementos de talla y topografía no están presente en la malla de 1966. En este, pintura al fresco se ofrece como una materia no obligatoria).

En los documentos señalados (Art.49.-) se estipula también que para obtener titulación se requiere, entre otras cosas, b) presentar una tesis escrita sobre Historia del Arte, con tema y extensión señalados por el respectivo profesor, c) Haber realizado una exposición pública, individual o colectiva con trabajos de su especialización o especializaciones, c) Haber contribuido destacadamente con sus trabajos de especialización en la exposición anual de la Escuela, y d) Haber sido aprobado en el grado teórico-práctico.⁵⁴

⁵⁴ Archivo de la FAUC, Reglamento general de la EBA, 1966

Sin embargo, más allá de la proximidad entre ambos documentos, cabe destacar una diferencia significativa que se introduce en la parte inicial del de 1966. En este se incorporan dos artículos en el acápite que abre el reglamento.

De su organización y fines:

Art. 1.- La Escuela de Bellas Artes se regirá por la Ley de Educación Superior, el Estatuto Universitario y el presente Reglamento. Art. 2.- Tiene por objeto capacitar profesionalmente al estudiante en el conocimiento de los problemas fundamentales de las Artes Plásticas, apoyar manifestaciones que tiendan a elevar la cultura artística popular y mantener viva la tradición y prestigio del arte nacional. (Archivo de la FAUC, Reglamento general de la EBA, 1966)

La incorporación de estos reglamentos nos permite considerar que en aquel entonces la EBA habría estado sujeta a una creciente demanda de someter formalmente su oferta educativa a las políticas universitarias regidas por ley de educación superior. Al mismo tiempo, se evidencia la necesidad de hacer remitir la educación impartida por la EBA, a una tradición de formación de artistas que no ha descuidado su atención hacia la identidad y el espíritu nacional. Esto último, nos lleva a considerar la larga adscripción de la EBA a una perspectiva sobre la educación artística, cuyos fundamentos están situados en los orígenes del proceso de formación del campo moderno de las artes en el Ecuador.

Como se ha señalado en estudios recientes⁵⁵, la formación del campo moderno de las artes en el Ecuador es inseparable de un proceso más amplio mediante el cual las distintas dimensiones sociales, culturales y económicas de la modernidad local, alcanzan un grado importante de configuración durante las dos primeras décadas del siglo XX. Auspiciadas principalmente por las políticas de corte secular y estatistas pregonadas por el gobierno liberal de Eloy Alfaro, las artes y en particular la formación de artistas se beneficiarán ampliamente de programas de promoción y estímulo, que comprenden la comisión de obras destinadas al consumo público y democratizador, la otorgación de becas a artistas jóvenes para que consoliden su formación en prestigiosas

⁵⁵ Dos investigaciones han aportado mucho en relación a la historia de la educación del arte en el Ecuador: Las investigaciones de: Pérez, Trinidad (2012). *“La construcción del campo moderno del arte en el Ecuador, 1860-1925: Geopolíticas del arte y eurocentrismo”*. Tesis de doctorado en Estudios Culturales Latinoamericanos. Universidad Andina Simón Bolívar. Y, la investigación de: Salgado, Mireya y Carmen Corbalán (2012). *“La Escuela de Bellas Artes en Quito de inicios del siglo XX”*. Investigación ganadora del Programa de Becas Instituto de la Ciudad. Quito

academias de países europeos, la dotación de importantes recursos para la implementación de los talleres de la EBA. La importancia dada al arte y a la educación artística por parte del Estado, se explica como parte de la necesidad de constituir un repertorio imaginario de la nación en los términos de progreso y civilidad que aconsejaba el ideal moderno.

De manera correspondiente con este impulso movido por el descubrimiento del espíritu de la nación, tendrá un eco importante las ideas que sobre la formación de artistas introduce el crítico de arte y abogado José Antonio Navarro. Nombrado como director de la EBA en 1908, Navarro da forma a una serie de planteamientos que sostenían la necesidad de que la observación de los futuros artistas no se limite a modelos y métodos heredados del canon académico europeo, promoviendo el que éstos desarrollen una mirada atenta sobre la realidad circundante y, de esta forma, contribuyan a la realización de un arte con personalidad nacional.

Para el momento que se aborda en este trabajo, el periodo terminal de la EBA, ésta habría pasado por varias vicisitudes determinadas, desde una perspectiva general, por la decreciente atención brindada por el Estado hacia las artes y la educación artística, y por el repliegue de sus políticas de patrocinio. El deterioro y restricción de los medios educativos y fondos patrimoniales heredados en su mayoría de su época de apogeo (los talleres de gráfica y esculturas)⁵⁶, así como el cambio de dependencia administrativa de la EBA desde el Ministerio de Educación hacia la UCE en 1945, evidenciarían lo señalado.

Durante el periodo de cierre y de transición hacia la apertura de la nueva Facultad de Artes, la dirección de la vieja EBA fue encomendada al arquitecto y pintor Oswaldo Viteri, en aquel entonces sub-decano de la Facultad de Arquitectura de la UCE, quien a partir de la visita a una exposición de los estudiantes había cuestionado frontalmente la deficiente educación ofrecida en aquella escuela. A los cuestionamientos de Oswaldo Viteri, se sumaron los de Andrade Moscoso, quien había sido estudiante de la EBA entre los años 1928-1935, señalando que “el nivel de enseñanza [de la EBA] no correspondía a la educación superior que debe impartir la Universidad y que, por tal razón, ni los profesores de ni los alumnos llegaron a

⁵⁶ Por ejemplo el taller de litografía que había alcanzado prestigio hasta 1920, reproducciones en yeso de esculturas clásicas como: Venus del Milo, Venus de Milo, el Laoconte, el Apolo de Belvedere, obras de Donatello, etc. Una colección de 300 calcografías españolas en tinta aguafuerte (Salgado, 2012 : 37).

integrarse al cuerpo universitario”.⁵⁷ Siendo blanco de críticas por parte de ex estudiantes, profesores y autoridades universitarias, la Escuela de Bellas Artes fue definitivamente cerrada en el año de 1968.

Trayectoria de Jaime Andrade Moscoso

Ingresó a la escuela de Bellas Artes a una edad temprana donde se formó como escultor. En 1934, un año después de haber concluido sus estudios y cuando tenía solo 20 años de edad, recibirá la asignación, compartida con Luis Mideros, de la cátedra de escultura llevada previamente por su maestro, el italiano Luigi Cassadio. Este último, habría tenido una fuerte incidencia en su concepción artística, al igual que en la de otros estudiantes de la EBA como Camilo Egas, Víctor Mideros, Pedro León y América Salazar.

Como señala Trinidad Pérez, tomando como referencia las propias declaraciones de Jaime Andrade Moscoso y de José Navarro, Cassadio estimuló a sus alumnos a mirar y a tomar una posición crítica frente a su entorno inmediato. Los inculcaría, de acuerdo a Pérez, “en la búsqueda de un lenguaje moderno expresivo y original, pero, a la vez, enraizado en la larga tradición escultórica que se remonta a la historia más antigua de la humanidad” (Pérez, 2012: 200). En efecto, la obra de Andrade comunica una renovada sensibilidad que lo emparenta con la tradición de vanguardia, en la cual ha sido subrayado el interés o deseo de los artistas, como anota Octavio Paz (1995), por experimentar con lo más nuevo (moderno) y, a la vez, por lo más antiguo: una antigüedad inmemorial y sin fecha que los lleva a sumergirse en la insondable profundidad de su psique.

En el trabajo temprano de Jaime Andrade Moscoso, se reconoce ya el amplio dominio en la síntesis y estilización formal de la figura humana, lo cual le permite orientar la representación de hombres y mujeres hacia un ámbito de manifestaciones, definidas por la vigorosa expresión de cualidades míticas e identitarias atribuibles a las sociedades americanas. En torno a este sistema representacional, sustentado en una solvente integración formal y estética, se evidencian preocupaciones y comentarios sobre la permanente situación de lucha y resistencia social de los pueblos indígenas. En un sentido próximo, Trinidad Pérez anota que “la relación que Andrade mantuvo con su

⁵⁷ Archivo de la FAUC, Informe General de la Comisión de Planeamiento de la Facultad de Artes, 1967.

entorno dio como resultado una obra que siempre mantuvo un fuerte compromiso social” (2012: 200).

Andrade habría contribuido a consolidar las bases del movimiento plástico indigenista en la década 1930. En este momento, como señala el sociólogo Mario Monteforte “el indigenismo era un sentimiento izquierdista muy minoritario y no una parte de la política de estado, a eso se debe que la estatuas con temas indios sean en el país absolutamente excepcionales” (Monteforte, 1985: 261). Jaime Andrade formaba entonces parte de una nueva generación de artistas conjuntamente con Diógenes Paredes, Eduardo Kingman, Camilo Egas, quienes experimentarán las transformaciones propias del proceso de modernización que atraviesa la sociedad ecuatoriana. Mario Monteforte señala que para los años treinta se asiste a la expansión de una economía de mercado que acentúa la polarización de las clases sociales. Simultáneamente, y como resultado de la experiencia de décadas previas, es concebible la afirmación de un proceso de secularización que tendrá una marcada incidencia en la interpretación que desde el campo intelectual y artístico se arriesga sobre lo nacional. En estas nuevas condiciones, los artistas experimentan una escisión entre la solidaridad con las clases y sectores más desprotegidos, mientras participan en una tendencia social ascendente por la que se reconocen en estrecha proximidad con las clases medias y burguesas, de donde históricamente se desprenden las formaciones sociales comprometidas con la constitución de la institucionalidad moderna de la cultura en el país.

Quizá como resultado de la vigorosidad creativa de Andrade, su trabajo demuestra el haber sorteado el verse entrampado en el canon hegemónico indigenista que se consagraría como epígono de la creación de la Casa de la Cultura Ecuatoriana (CCE), ya para la década de 1940. Si bien su trabajo no se aleja de la representación de temáticas míticas que destacan las cualidades universales de la cultura americana (sujeto indígena), su interés por las artes populares y el folklor, bajo una mirada que escapa a las matrices del romanticismo, le permitirá concebir un repertorio de soluciones formales y estéticas basadas en la hibridación entre los lenguajes visuales vernáculos y modernos.

Lo anotado se detecta con especial notoriedad en las obras que Andrade produce en la década de 1940, cuando aquellas alcanzan una mayor presencia pública a través de los murales que realiza en varias instituciones públicas y privadas (IESS, UCE, Aeropuerto Mariscal Sucre, Hotel Colón, Banco de Préstamos, Central, Popular,

etc...)⁵⁸. La depurada técnica, el valor artístico y el contenido social que se presenta en ellas, sería una de las razones que le permitieron obtener esas comisiones. En 1941, es comisionado para la elaboración de un mural en la New School for Social Research (NY. USA), renombrado centro académico en donde Camilo Egas se desempeñaba como docente. A partir de su estadía en los Estados Unidos, se vinculó en calidad de director del departamento de arte, con la St. Louis Country Day School, cargo en el que se desempeñó entre 1954 y 1956.

En el año de 1951 se integra a la entonces Escuela de Arquitectura de la UCE, y posteriormente es nombrado sub-decano y decano, cuando esta se había transformado ya en facultad. Un hecho desafortunado que marcará su vida docente y académica es la revuelta estudiantil que en su contra se produce a pocos meses de fundada la FAUCE. El profundo desencanto que acusa este hecho, conllevaría a que luego de pocos meses renuncié a las actividades que lo vinculaban a la UCE.⁵⁹

Características del proyecto de Andrade

El plan de estudios de Andrade

La comisión presidida por Jaime Andrade Moscoso habría entregado para su aprobación al H. Consejo Universitario, el proyecto de planeamiento del “Instituto Superior de las Artes” (Facultad de Artes), el mes de abril de 1967. En éste se incluye una serie de consideraciones y recomendaciones que persiguen dimensionar la relevancia y urgencia de la creación de este espacio de estudios; subraya la premura para que se cuente con su aprobación, pues la Escuela de Plástica iniciará actividades en octubre de aquel año. También se exponen varias necesidades o preocupaciones, como la falta de un cuerpo docente para las diferentes escuelas, especialmente la de música⁶⁰. La Escuela de

⁵⁸ Correspondiente con una disminución de la atención estatal hacia las artes, la escultura en aquellos años acusa ya una crisis que la privará de un desarrollo moderno significativo y que se revela en su postergación con respecto a otras artes, en particular con la pintura. (Monteforte, 1985: 199)

⁵⁹ “En 1932 obtuve el título de escultor y desde entonces no he cesado de trabajar como lo comprueba esta recopilación fotográfica de mis principales obras, que poco o nada han sido divulgadas. Debo destacar también que trabajé largos años en la educación artística, en mi país y fuera de él, campo al que llegué mediante concurso en 1933 y en el que obtuve distinguidas posiciones por elección y de donde fui eliminado en 1969, debido a obscuras maniobras de hábiles y grises personajes de la Universidad Central del Ecuador” (Andrade, 1977)

⁶⁰ La comisión, subraya la necesidad de emprender acciones mancomunadas en el país y en el extranjero para conformar los cuerpos docentes.

Plástica sería la primera en entrar en funcionamiento; el resto iniciaría cuando cuente con el 50% de docentes.

En el primer punto para su aprobación, bajo el acápite de recomendaciones, encontramos el pedido de “Que se declare creada la Facultad de Artes de acuerdo con el cuadro sinóptico adjunto.” En este cuadro se ilustra el esquema administrativo y orgánico de la futura escuela. Se constata que está planificada la creación de 4 escuelas: Danza, Música, Plástica y Artes de la Representación (Teatro y Cine). Existirían planificados también tres departamentos: Investigación de Historia y Estética, Audiovisuales y Publicaciones, Biblioteca y Archivo. A través de estos departamentos, se indica en el esquema, la Facultad de Artes se comunicará con la Facultad de Arquitectura. También se indica que la Facultad de Artes mantendrá contacto con el Centro de Artes (Extensión Universitaria), sugiriéndose la función de este último como difusor de las diferentes manifestaciones artísticas.

Como parte de dicho proyecto de planeamiento del “Instituto Superior de las Artes” se incluye escuetos planes de estudio de las distintas escuelas, entre los cuales consta el de la Escuela de Artes Plásticas. Esta ofrecería tres tipos distintos de licenciatura: Artes Plásticas, Profesor de Arte e Historia del Arte (Investigación y Crítica Artística). Las condiciones para obtener estas licenciaturas son ligeramente distintas; en general, el estudiante deberá seguir un plan de estudios que se divide en materias teóricas y materias prácticas. Entre las primeras se menciona Historia del Arte, Teoría del Arte, Antropología, Filosofía del arte⁶¹.

El plan de estudios propuesto por Jaime Andrade mantiene la misma lógica presente en aquel de la EBA, el de una progresiva concentración del estudiante en un área de especialización. De igual forma, la mayor atención prestada a determinadas materias prácticas durante el primer año –modelado, composición, dibujo– refleja simétricamente el plan de estudio de la EBA, y apunta a un mismo propósito: el de aproximar a los nuevos estudiantes a las nociones básicas de la observación en el dibujo natural, la representación física del volumen y la organización de los elementos en un plano bidimensional.

Lo que ha cambiado entre ambos planes de estudios y de manera significativa, son las opciones de especialización y titulación, en particular para aquellos que optarían por la Licenciatura en Artes Plásticas. En el plan de la EBA, el estudiante, además de

⁶¹ Archivo de la FAUC, Plan de Estudios FAUC, 1967

las dominantes de Pintura y Escultura, puede optar simultáneamente por las titulaciones de Diseñador de Interiores, Pintor de Arquitectura, y opciones mixtas derivadas de las mencionadas. Con la creación de la FAUCE, el nuevo licenciado en Artes Plásticas podría optar únicamente por la especialización en las áreas principales de Pintura, Escultura y Grabado. Al mismo tiempo, se hace evidente como frente a la supresión de las opciones de especialización previamente presentes en la EBA, en la FAUCE, se han ampliado las ofertas de titulación como licenciados para abarcar la Educación, la Crítica y la Historia del Arte.

La orientación que se busca imprimir en la educación artística, da cuenta de la intención por marcar una tendencia hacia la diferenciación entre prácticas de carácter contemplativo de aquellas que podrían tener una función utilitaria. Con la creación de la facultad, las especializaciones ofrecidas desplazan notoriamente la proximidad previamente presente entre arte y prácticas de carácter funcional, artesanal e industrial. Así también, con las nuevas titulaciones de Profesorado de Arte y de Historia del Arte, se perseguía la implementación de un modelo que brinde condiciones para el ejercicio teórico-analítico sobre la propia actividad artística⁶². Dichos cambio puede entenderse como uno substancial.

El drástico acortamiento de la gestión de Jaime Andrade al frente de la FAUCE debido a una huelga estudiantil, habría determinado que básicamente se defina planes generales de estudios para las distintas escuelas. Para el caso de la Escuela de Artes Plásticas, la única que inició clases en el mes de octubre de 1968, el plan de estudios propuesto por Andrade continuó vigente luego de su renuncia. Como se ha mencionado, el marco lógico así como las materias que conformaban el tronco de este plan de estudios, no diferían sustancialmente de aquellos que se seguían en la EBA. Quizá, debido a esto, no se rechazó dicho plan por el nuevo decano, Edmundo Rivadeneira; de igual forma, aquel sería acogido por la plantilla docente, conformada en su mayoría por los mismos profesores de la EBA. También, es necesario tener presente que este plan se aprobó conjuntamente con el informe para la fundación de la FAUCE por el H. Consejo

⁶² Se lee en el plan de estudio de la Escuela de Artes Plásticas que desde el segundo año de estudio los estudiantes que deseen obtener la licenciatura en docencia, recibirían la materia de “El Arte en la Educación”. Dividida en dos partes de un año de duración cada una, están destinadas, respectivamente, a la enseñanza del arte en escuela primaria y en el colegio. Estos se describen como un curso especial de pedagogía artística. Andrade tenía la intención de movilizar esfuerzos en el Ministerio de Educación para que se considerara formalmente las horas de enseñanza de artes plásticas y musicales en escuelas y colegios, de ahí la necesidad primera de formar maestros (Archivo de la FAUC, Plan de Estudios FAUC, 1967).

Universitario; en este sentido, intentar someterlo a modificaciones habría implicado el restar legitimidad al proyecto educativo en ciernes.

En estas circunstancias queda claro que los lineamientos curriculares –(esto vale para el plan de estudios)– planteados por Andrade, se asumieron como una hoja de ruta, luego de su renuncia. Otras aspiraciones mediante las cuales perseguía dar cumplimiento a sus planes reformistas, no fueron más que letra muerta. Los departamentos propuestos como parte de la estructura de la nueva facultad no se crearon, y el proyecto ya existente del Centro de Arte de la UCE, mediante el cual se perseguiría la promoción de las artes, nunca despegó y declinó rápidamente. Evidencia de la virtual inexistencia de la Licenciatura en Docencia, es que en el año 1989 se registra el pedido de esta titulación por parte de ex estudiantes, generándose un conflicto administrativo⁶³.

En el proyecto propuesto por Andrade destaca una profunda voluntad interdisciplinaria que persigue realizarse en el establecimiento de diferentes opciones de titulación para los egresados. Dicha voluntad, también, se detecta en el proyecto de creación de un espacio de documentación, archivo y audiovisuales destinado a ser compartido por los estudiantes de artes y arquitectura. Para la realización de este proyecto, Andrade había confiado en profesionales vinculados con el campo de la arquitectura gozaban de reconocido prestigio profesional. Algunos de los planteamientos que busca emprender, encontrarán resistencia en distintos grupos; en particular, el propósito de otorgar la titulación de profesor de arte, será cuestionado por parte de autoridades y docentes vinculados a la Facultad de Filosofía, al considerarse que la formación de profesores era competencia de esta facultad⁶⁴.

La configuración temprana de la Facultad de Artes

La situación de los ex-docentes de la EBA.

Luego del cierre temporal de la FAUCE, que se produce a pocos meses de ser fundada, como resultado de la rebelión de los estudiantes en contra de Jaime Andrade, el profesor Edmundo Rivadeneira es llamado a reencauzar el conflicto, siendo designado como

⁶³ Archivo FUACE (Of. Cir. N.20 – S.C. Quito, 31 de Mayo de 1989)

⁶⁴ Andrade había creído conveniente incluir dentro del Plan de Estudios la posibilidad de preparar profesores en artes ya que éstos vendrían a prestar sus servicios en los colegios que por la época habían modificado sus planes de estudio (Archivo de la FAUC, Acta de sesión del Consejo Universitario, 1968).

decano encargado por el rector Manuel Agustín Aguirre. Al asumir este cargo, en el cual permanecerá hasta 1978, Rivadeneira seguramente habría intercedido ante el Consejo Universitario para que los ex profesores de la EBA sean contratados como parte de la plantilla docente de la recientemente creada Escuela de Artes Plásticas. Su incorporación habría implicado el desplazamiento de varios profesores propuestos inicialmente por Jaime Andrade⁶⁵.

El antagonismo o confrontación que marca la suerte fundacional de la Escuela de Artes Plásticas de la Facultad de Artes de la UCE, ha quedado registrado en uno de los documentos que reposa en su archivo con el encabezado de “Profesores fundadores de la Facultad de Artes”. Bajo los nombres respectivos de Jaime Andrade Moscoso y de Edmundo Rivadeneira, se despliegan dos grupos claramente diferenciados⁶⁶.

Los profesores procedentes de la EBA constituían un grupo más bien diverso, si nos atenemos al tipo de propuestas artísticas por las que son reconocidos, aunque en su mayoría representaban una visión tradicional del arte. Estos profesores basaban el objetivo de la enseñanza en el dominio de técnicas y métodos establecidos por la historia clásica y moderna de la pintura y la escultura⁶⁷. Así también, entre estos profesores se cuentan pintores alineados con posturas vanguardistas en el medio artístico local, como Osvaldo Viteri y Guillermo Muriel, quienes son contratados formalmente, permaneciendo en sus cargos hasta la década de los noventa.

El plan de estudio de Jaime Andrade siguió vigente, con muy pocos cambios significativos, hasta la década de 1980 cuando se realiza la primera reforma curricular durante el decanato del Arq. Lenin Oña. A lo largo de la década de 1970, el plan de Andrade Moscoso sería acogido, como se ha anotado antes, como una hoja de ruta; es decir, sin una mayor profundización de los planteamientos que podrían estar implicados en su afán innovador. En una entrevista realizada a ex docentes se menciona que, en general, éstos llevaron sus cátedras con total autonomía, planteaban ejercicios y

⁶⁵ Arq. Osvaldo Viteri, Arq. Mario Solís Guerrero, Arq. Luis Isch, Leonardo Tejada, Sr. Filoteo Samaniego (Archivo de la FAUCE, Profesores Fundadores de la FAUC).

⁶⁶ Estas posturas confrontadas que se establece en los años iniciales de su funcionamiento, es ratifican en las entrevistas realizadas al Arq. Lenín Oña, quien asumirá la cátedra de Historia de Arte desde el año de 1971, permaneciendo en este cargo hasta el 2011.

⁶⁷ Así también, muchos de los motivos u objetos de estudio para lograr aquel dominio de las técnicas (y aún la pretensión de maestría del oficio) se escogían en función del sistema académico tradicional de géneros (naturaleza muerta, paisaje, figura humana).

desarrollaban prácticas —en gran medida las que habían incorporado en su actividad como estudiantes y posteriormente como docentes en la EBA— que consideraban como necesarias para la cabal formación de artistas plásticos.

La situación de los ex docentes de la EBA se habría visto beneficiada del retorno que desde el año de 1967 se produce de autoridades, profesores y dirigentes estudiantiles, comprometidos con los movimientos políticos de izquierda, quienes, siendo expulsados durante la dictadura militar, habían reconquistado sus espacios de decisión. Entre éstos, se cuenta el profesor e intelectual Edmundo Rivadeneira, el mismo que será llamado por el rector de la UCE, para reorganizar y coordinar la reapertura de la Facultad de Artes en el mes de mayo de 1969.

2.2 La Escuela de Artes Plásticas de la FAUCE durante los setentas

Presencia de Edmundo Rivadeneira

Poseedor de un reconocido prestigio en el medio cultural del país, Edmundo Rivadeneira estaba estrechamente ligado con la EBA, al haberse desempeñado en esta escuela como docente en la cátedra de Historia del Arte desde 1944 hasta 1963, año en el que tuvo que abandonar el país debido a la dictadura militar⁶⁸. A su regreso al país en el año de 1967, fue reintegrado a sus labores docentes en un momento en el que la EBA atravesaba su periodo de cierre.

Ya desde su época de estudiante en la Facultad de Filosofía de la UCE durante la década de 1930, el profesor Rivadeneira había concebido la función de la universidad como inseparable de una praxis política revolucionaria. Miembro activo en la fundación de la FEUE en 1942, desde donde impulsó y defendió la autonomía universitaria, su labor intelectual está marcada por su compromiso militante. En calidad de vicerrector de la UCE durante el rectorado de Manuel Agustín Aguirre, promovió los principios democratizadores y los estatutos que plantea la segunda reforma universitaria, afirmando la necesidad de dar lugar a:

Una Universidad en función social; una Universidad unida al pueblo; una Universidad militante, que debata los problemas del país; la investigación como medio creador de una ciencia y una técnica autónomas, especialmente en la Universidad creadora y difusora de la cultura nacional; una Universidad de puertas abiertas; orientación profesional y profesiones intermedias; creación de

⁶⁸ “El 11 de julio de 1963 es derrocado Carlos Julio Arosemena Monroy por la Junta Militar de Gobierno, presidida por el Almirante Ramón Castro Jijón (1963-66). La Universidad Central fue clausurada por la Dictadura en varias ocasiones: el 3 de enero de 1964, y luego, el 25 de marzo de 1966, cuando se produce el asalto a la universidad” (Polo, 2012: 57).

la Universidad Obrero-campesina; unidad entre las universidades latinoamericanas; reestructuración integral de la Universidad. (Rivadeneira, 1980: 37)

Luego de su paso por el vicerrectorado de la UCE, asumió la presidencia de la CCE. Su prolífica labor editorial cumplida a través de varias publicaciones⁶⁹, encontró un espacio de desarrollo desde este cargo. Su empleo fluido e irrestricto de premisas analíticas de corte marxista son desplegadas en la ensayística de un conjunto de temas relacionados, principalmente, con la crítica literaria y artística, la función social de la universidad, la educación universitaria y la enseñanza artística. Uno de los libros en donde se recogen esta variedad de temas es “Universidad, Arte y Sociedad”, publicado por la Editorial Universitaria en 1980.

Su participación en la segunda reforma universitaria es indisociable del legado de la FEUE. Interpretaba los objetivos de esta reforma universitaria como una confirmación y ratificación de los aquellos planteados ya en el Primer Congreso de la Federación de Estudiantes Universitarios del Ecuador, celebrado en diciembre de 1943. El temario de este congreso comprende una serie de puntos: Posición de los estudiantes universitarios frente a los problemas actuales; Balance y tareas de la Universidad Nacional; Reivindicaciones inmediatas de los estudiantes universitarios; y Problemas específicos de la Federación de Estudiantes Universitarios del Ecuador (1980: 24). Uno de los objetivos centrales que emanan de dicho congreso es la necesidad de “definir la enseñanza superior como una ruta a través de la cual todas las facultades y escuelas universitarias se entreguen al estudio de los problemas nacionales propios de cada rama de especialización”⁷⁰. De la determinación de esta necesidad, surgiría el estatuto presente en la segunda reforma en el que se declara como obligatorio el estudio en todas las facultades, las materias de *Problemas del Mundo Contemporáneo* y *Problemas Socio-Económicos del Ecuador y América Latina* (1980: 27).

⁶⁹ Fue escritor de ensayos, novelas y colaboró en revistas de tipo cultural y político, entre éstas podemos mencionar el periódico mensual, “Surcos” de la FEUE, diario “El Sol” (1948), “Don Camilo” revista de corte político (1957), “Vistazo”; en columnas deportivas “Ayer en la cancha” y “La Feria en la Plaza”. Entre el sinnúmero de sus ensayos: “Universidad, arte y sociedad”, “La Condición Humana a través de Frankenstein y Drácula” (1982), etc. (Pérez, Rodolfo, 1984. Diccionario Biográfico Ecuador. Disponible en <http://www.diccionariobiograficoecuador.com/tomo6/r1.htm> visitado en 07/03/2013).

⁷⁰ “De acuerdo con este criterio, el Congreso recomendó que la Geografía y la Historia del Ecuador y de América sean ramas universales de los programas docentes universitarios” (Rivadeneira, 1980: 27). “Pensamos que todo programa docente es susceptible de aprovecharse como una magnífica oportunidad y posibilidad de suscitación conciliadora, en el sentido de interpretar con criterio revolucionario los hechos cotidianos del transcurso nacional e internacional.” (1980: 42)

Más allá de velar por el cumplimiento de estos objetivos y, fundamentalmente, de afirmar la condición inalienable del cogobierno estudiantil y la autonomía universitaria para su aplicación, en sus escritos se evidencia el afán por desterrar el servilismo neocolonialista al que oportunistas y traicioneros habrían intentado someter a la UCE, y por “recuperar un espíritu revolucionario para la universidad que se había debilitado mediante la intervención del golpe de estado por los militares entre en 1963 y 1966” (1980: 31). De sus escritos se infiere que, una parte de los esfuerzos implicados en la introducción de la segunda reforma estarían dirigidos a “reordenar los asuntos universitarios, rearmar la conciencia institucional, ensanchar el cauce de la Universidad rompiendo los esquemas tradicionales y las restricciones impuestas por la dictadura” (1980: 36).

El compromiso militante que demanda tanto de autoridades, docentes y estudiantes, parece adoptar un tono más matizado al discutir las problemáticas implicadas en los dominios del arte y en el de la formación de artistas. En un ensayo de 1975, titulado *La Reforma Universitaria en la Facultad de Artes*, se inicia identificando la presencia en estos dominios de una pluralidad irreductible, lo cual hace que “la aplicación de la reforma en la FAUCE sea un asunto por demás complejo”:

La naturaleza del arte parece ser contraria a la fijación de una norma universal que permita coordinar lo que el arte puede significar para cada uno. El artista, además, es un individuo inmerso en un mundo de posibilidades creativas inestables y dramáticas. Y es bastante problemático asimilar esa condición a obligaciones y deberes predominantes, políticos y militantes, sin que afecten a las prerrogativas de la estética. (1980: 49)

Rivadeneira anota que una de las consecuencias del dogmatismo en que se incurre cuando dicha pluralidad no es respetada, es el error, con particular evidencia presente en el estalinismo, “de creer que el realismo es sinónimo de revolución, mientras que el abstraccionismo lo es de imperialismo” (1980: 48). La reiterada atención que en su escrito da a esta oposición maniquea, así como la postura favorable que muestra sobre el valor artístico del abstraccionismo, nos permite considerar que por la fecha este debate estaba presente al interior de la FAUCE. Como una prueba del carácter falso de la dicotomía entre realismo y abstraccionismo, anota que “con cuanta frecuencia se descubre el que realismo, vale decir figurativismo o revolución, para muchos, no es sino un vehículo del imperialismo mediante el cual, entre otras cosas difunde esa subcultura burda bautizada con el nombre de arte de masas. [...] Arte de masas son las tiras

cómicas y James Bond, héroe neofascista diseñado para engañar a grandes públicos desprevenidos” (1980: 49).

En esta apreciación negativa del *arte pop*, se detecta claramente los ecos de la posición similar que mantenía la crítica de arte Marta Traba (2012), para quien dichas manifestaciones artísticas que transfiguraban a los íconos de la cultura de masas en arte culto, eran propias de sociedades tecnológicas desarrolladas; su implantación en sociedades periféricas en donde se experimentaba un orden simbólico distinto, suponía un total despropósito y favorecía la expansión de los intereses ideológicos y económicos neoimperialistas.

Dicha postura frente a las manifestaciones del Pop art –las mismas que emergen como una expresión del desdibujamiento de las barreras entre alta y baja cultura en la cultura postmoderna–, podría llevarnos a considerar que Rivadeneira se localiza en el extremo tradicionalista y conservador de los valores heredados de las Bellas Artes. Sin embargo, cuando leemos las ideas que plantea en otros de sus ensayos (El problema y la función del Diseño en el mundo contemporáneo) que discute sobre la necesidad de renovar el pensum de la FAUCE, recocemos una serie de criterios que persiguen desmitificar lo que él señala como el viejo mito académico, el de presuponer que la enseñanza de las artes plásticas debe estar dedicada a la formación de artistas. Así anota, al inicio de dicho ensayo que:

Se ha demostrado plenamente que la esclerosis y el arcaísmo que han hecho presa de las Artes Plásticas según el modelo tradicional, o sea, han terminado por desfasarse de las necesidades sociales generadas por los avances artísticos, científicos y técnicos del siglo XX.

Mantener la presunción y la vanidad de formar artistas, cuando lo único que se puede enseñar son técnicas, ya no es posible, razón por la cual las Artes Visuales aparecen como una alternativa concordante con la realidad del mundo desarrollado que vivimos (1980: 69)

Tomando como referencia el Manifiesto de la Escuela de Artes Plásticas de México, así como las ideas de varios autores⁷¹, Rivadeneira plantea la necesidad de renovar la enseñanza ofrecida por la FAUCE reconociendo el carácter no únicamente expresivo (que lo define como “subjetivismo gratuito e incomunicable o intelectualismo apartado del pueblo”) sino también comunicativo de la creación contemporánea. Aquello conduciría a la participación de los artistas en el desarrollo social, económico e

⁷¹ Victor Papanek (diseñador y antropólogo austriaco, figura importante dentro del Diseño Social) y Adolfo Sánchez Vázquez (filósofo Marxista Español que emigró a México en 1939).

industrial del país, lo cual implica el empleo de medios de comunicación como “Cine, Televisión, Publicidad, etc., y procesos industriales, técnicos y estéticos” (1980: 44).

Los elaborados planteamientos de tipo social y cultural que sobre la noción de diseño se encuentran en el mencionado ensayo –que lo llevan a discutir sobre la necesidad de diseñar una ciudad vivible y que adhieren a posiciones que poniendo en cuestión los principios más caros de las artes cultas dan cuenta del carácter emergente del arte conceptual como por ejemplo Tomás Maldonado– son brevemente suspendidos, cuando se refiere al espíritu de pluralidad y tolerancia, que predominaría en la FAUCE.

Que quede bien claro, no obstante, que nuestra Facultad de Artes no ha pretendido nunca sacrificar o desterrar, menoscabar o subestimar, las Artes Plásticas que durante tantos años han sido la razón de ser de la vieja Escuela de Bellas Artes de la Alameda.

Pero ningún sentido hubiera tenido la transformación de la mencionada Escuela en Facultad de Artes, si sólo se hubiera tratado de conservar, a nivel universitario, la misma estructura educativa, caduca y, por lo mismo, inoperante.

La Facultad de Artes no ha renegado de las Artes Plásticas, a las que presta la máxima atención. De lo que se trata es de establecer un equilibrio entre aquellas y las artes visuales, entre la especulación teórica y la aplicación práctica.

Lo que se quiere es buscar el uso de las formas de acuerdo con las leyes de la visualidad, analizando detenidamente los problemas de la percepción. Así se podrá evitar el peligro de que la inoperancia domine a la Facultad, o caiga ésta en una rutina inconscientemente asimilada a la absurda pretensión de querer formar artistas (1980: 70).

Los planteamientos de Rivadeneira en torno a la necesidad de integrar curricularmente las artes plásticas y las artes visuales, permitiendo que la formación de artistas responda –a partir del estudio de los principios de la visualidad– al desarrollo de los procesos industriales, técnicos y estéticos del mundo contemporáneo, tuvieron una tibia implementación en el pensum de estudios de la Escuela de Plástica de la FAUCE durante su decanato, el mismo que abarca gran parte de la década de 1970. Como se expondrá más adelante, aquella intención por introducir las distintas disciplinas del campo del diseño como parte de la educación artística no tuvo mucha suerte, pues aquella fue considerada como un planteamiento sin mayor sustento dadas las condiciones limitadas de la FAUCE para expandirse en tal sentido, siendo considerada como poco dable e, incluso, poco deseable por Lenin Oña, que asumiría las funciones de decano en 1978.

Decanato de Edmundo Rivadeneira

Al reabrirse la Facultad de Artes en 1969, luego de su cierre temporal como consecuencia de la revuelta estudiantil, los antagonismos y conflictos que rodean su momento fundacional son encauzados por Edmundo Rivadeneira. La información que existe en el archivo de la FAUCE durante el periodo de su decanato (1969-1978) en relación a planes de estudio, actas de Consejo de Facultad, contratos de docentes, entre otros, es casi inexistente. Lo que se ha logrado recabar, mediante entrevistas, indican que prácticamente se siguió superficialmente el plan de estudios que fue aprobado en 1968, y que las cátedras durante este periodo fueron asumidas en su mayoría por los ex docentes de la EBA.⁷²

De acuerdo a los entrevistados, Edmundo Rivadeneira permitiría que la FAUCE marche sin mayores sobresaltos y se establecería una relación orgánica entre docentes, lo cual facilitó el desenvolvimiento normal de las actividades académicas. A lo largo de su periodo, este cumpliría una labor conciliadora y auspiciaría la incorporación de nuevos profesores que contaban con una formación escolarizada, y que aportarían por muchos años en la Escuela de Artes Plásticas, como son el Arq. Lenin Oña y la artista Victoria Carrasco, quienes ingresan en los años 1971 y 1973, respectivamente.

De acuerdo a la profesora Vicky Carrasco⁷³, la formación que recibían los estudiantes de la Escuela de Plástica durante la década de los setentas (periodo en el que había sido decano Edmundo Rivadeneira), no difería significativamente de aquella ofertada por la EBA. Sin embargo, señala que durante este periodo existe una libertad de cátedra que permitirá a los profesores innovar algunos de los métodos mediante los cuales los estudiantes se apropian de las técnicas y del oficio. Recuerda en particular las clases de pintura y color de Guillermo Muriel, en donde se incorporaba una visión menos rígida en términos del academicismo. Dejaba más libertad al estudiante en el uso del color y las formas.

Los cambios que Rivadeneira realiza en el pensum de estudios de la Escuela de Plástica, los cuales han quedado consignados en un documento sin fecha pero presumiblemente de mediados de 1970, es la incorporación de la materia de cerámica,

⁷² Lenin Oña, entrevista, 2013; Manuel Mejía, entrevista, 2014; Victoria Carrasco, entrevista, 2014.

⁷³ Vicky Carrasco había retornado al país en 1970 después de haber realizado cursos de especialización de Diseño Textil en Bruselas y de esmaltado en cobre en Colonia-Alemania. Se incorpora como profesora a la FAUCE en 1970, y se desempeña posteriormente como sub-decana en 1996 y decana en 1999, en este último periodo, liderando los cambios para una reforma curricular en la Facultad.

con lo cual se abre una nueva opción de especialización (esta área es asumida por Voltaire Maldonado). También, aboga por la progresiva incorporación de un área de diseño, que oferta especializaciones en Diseño Industrial, Diseño Artesanal y Diseño Publicitario. Mientras el área de cerámica se mantendrá hasta el presente, siendo cuestionada reiteradamente debido a su insuficiente desarrollo; el área de diseño tuvo una corta duración (1977-1982), y los intentos posteriores de reapertura han sido empeños pasajeros.⁷⁴

El interés de Rivadeneira en la incorporación de diseño es enfático, como se registra en el mencionado documento que incorpora un escueto programa de estudios. La incorporación de las distintas especializaciones de diseño es defendida desde el punto de las demandas del desarrollo económico del país. Con respecto al diseño industrial y artesanal, se lee que los futuros egresados estarán en condiciones de contribuir “en diseños aplicados a diversos procesos industriales y artesanales: en los textiles, cerámicos, de transformación de la madera, de los metales los plásticos y otros” (Archivo de la FAUC, sin fecha). El diseño publicitario está orientado a la formación de un profesional capacitado en la utilización artística y técnica de los medios de comunicación e información. En dicho documento se anuncia, además la apertura de nuevas especializaciones en diseño en Decoración de Interiores y Ambiental.

Edmundo Rivadeneira, por lo visto, perseguía reincorporar –modernizándolas– algunas materias (orientaciones curriculares) que estuvieron presentes en la EBA (Artes gráficas, decorador, dibujo ornamental), y que fueron suprimidas en el plan de estudios de Andrade. Efectivamente, en el texto mencionado discute las relaciones entre artes no utilitarias (en las que ubica pintura, escultura y grabado) y aquellas de carácter industrial y artesanal, buscando una posible integración y una diversificación de las funciones que podrían desempeñar los artistas (1980: 68). Durante la EBA, existió una orientación integradora que comprometía a las disciplinas artísticas con el conocimiento del diseño arquitectónico, y a través de la apertura que ofrecía el taller de litografía hacia la publicidad gráfica.

Esta misma intención se evidencia con la incorporación de cerámica, la cual se plantea no únicamente desde el punto de vista artístico, sino también reparando en la

⁷⁴ Esta especialización va de 1977 hasta 1982 en un documento del archivo de la FAUCE se dice “Estas especializaciones se iniciaron recientemente en la Facultad, por tanto, aún no egresan los primeros profesionales. Además próximamente se espera implementar la especialización de decoración de Interiores y ambiental” (Archivo de la FAUC, S.F)

producción de tipo industrial, semi-industrial, artesanal. “La participación de estos profesionales dentro del ámbito nacional es de capital importancia, pues su contribución mejorará el nivel artístico de la producción artesanal, semi-industrial e industrial de la cerámica nacional, abriendo nuevas posibilidades al consumo” (1980: 70). Sin embargo, contraria a la proyección inicial de este afán, la especialización de cerámica ha presentado serias deficiencias en todas sus posibilidades de enseñanza, por lo que, durante la década de los ochenta, bajo el decanato de Lenin Oña, se habría planteado por varias ocasiones el cerrar esta área.⁷⁵

En el año de 1979, Rivadeneira es nombrado presidente de la Casa de la Cultura Ecuatoriana –en cuyo cargo permanece hasta 1985–, asumiendo el decanato Lenin Oña con quien mantenía una afinidad ideológica, un vínculo profesional en torno a la crítica de arte y una relación de amistad. Tanto Rivadeneira como Oña contribuirán en la formación de un frágil campo de la crítica artística con aportes que empiezan a cuajar durante la década de los 1970. Las materias teóricas que se imparten en aquella década en la FAUCE, recaen en gran medida bajo la responsabilidad de ambos, a los que se sumará el crítico de arte y curador Manuel Mejía, quien se integra a la Escuela de Artes Plásticas en 1980.⁷⁶

Durante su decanato, Edmundo Rivadeneira logra que la UCE cancele un monto importante de dinero que adeudaba a la FAUCE, e impulsa la construcción del actual edificio entre 1976 y 1978⁷⁷. En este mismo año, las actividades en su conjunto se desplazan a este amplio espacio, cuyos planos habían sido diseñados por el Arq. Mario Solís ya en los años en que éste integraba el equipo de trabajo del defenestrado Jaime Andrade Moscoso.

⁷⁵ Lenin Oña sostiene que la falta de profesionalización de los profesores de cerámica era un problema en la FAUC, y que solo pudo refrescarse cuando el contrató al reconocido ceramista peruano Félix Oliva, pero su paso fue breve por la facultad (Lenin Oña, entrevista, 2013).

⁷⁶ Manuel Mejía, crítico de arte, que regresa de Francia al Ecuador en 1974, su trayectoria en crítica de cine, teatro y artes plásticas, le permite ingresar en 1978 a la Escuela de Teatro de la FAUC. En 1980 forma parte de la plantilla de docentes de la Escuela de Artes Plásticas.

⁷⁷ Como director de la FAUC Rivadeneira reclama en Consejo Universitario que se haga cuentas sobre la deuda que tenía, la UCE con la FAUC, en relación a los terrenos que el municipio había entregado a la UCE (terrenos por el Batán), propiedad de la EBA. La FAUC recibe 30'000000 de sucres para que pueda ser construido el actual edificio. Este es un logro importante que afianza el respaldo de profesores y estudiantes de la FAUC a Rivadeneira.

2.3 La Escuela de Artes plásticas de la FAUCE durante los ochentas

La primera reforma al interior de la Escuela de Artes Plásticas

Características de la reforma de 1982

Luego del largo período de Edmundo Rivadeneira, el Arq. Lenin Oña asumió el decanato de la FAUCE permaneciendo desde 1978 hasta 1985⁷⁸. Desde esta posición, promovió la primera reforma del pensum en la Escuela de Plástica de la FAUCE, la misma que entró en funcionamiento en el año 1983. En términos académicos, ésta perseguía una formación consistente del alumnado y corregir varias deficiencias que habrían venido afectando el mejor aprovechamiento del proceso educativo. Se impulsó la reglamentación de los requisitos que debía cumplir los estudiantes para aprobar los respectivos niveles como el número de trabajos y la escala en que debían realizarse; así también, se normó la regularidad y sistema de evaluaciones por parte de los docentes, y se estableció la obligatoriedad de la exposición final de grado al concluir los estudios.

De acuerdo a documentos presentes en el archivo de la FAUCE, así como a dos entrevistas realizadas al Arq. Oña, se evidencia que dicho proyecto de reforma implicó la búsqueda de un consenso entre profesores que mantenían distintos puntos de vista sobre el arte y la enseñanza artística. Aquel consenso se habría ido generando no exento de discrepancias generadas en torno a la inclusión o exclusión de determinadas materias, y habría venido acompañado de la elaboración de textos en los que se esbozaba el fundamento filosófico que sustentaba el perfil de los egresados y el modelo educativo a implementarse.

Las discrepancias mayores se habrían generado, tanto en torno a la incorporación solicitada por el Arq. Oña de la materia de fotografía, así como a la postura que este mantenía con respecto al área de cerámica. Desde su punto de vista, el área de cerámica no ofrecía una pensum pertinente en términos de las exigencias artísticas planteadas en la FUACE, pues su oferta se veía limitaba por una visión artesanal que poco podía aportar a la formación intelectual que se requería del artista contemporáneo. Por otra parte, la materia de fotografía no era bien recibida, se asume que por varios profesores que desconfiaban de la naturaleza mecánica del aparato. Este repudió a la idea de que la reproducción mecánica de imágenes se cole en el dominio

⁷⁸ Su formación como maestrante en Historia de la Arquitectura la cursó en el Instituto de Arquitectura de Moscú, concluyendo estos estudios en 1969. A su regreso al país, se integró a la Facultad de Arquitectura y posteriormente, en el mismo año, fue invitado por Edmundo Rivadeneira a incorporarse como docente de la FAUCE en la cátedra de Historia del Arte.

del arte, nos permite considerar el carácter plural y dinámico de las posturas que los profesores mantenían frente a los valores heredados de la tradición de la historia del arte y de las bellas artes.

El cambio fundamental con respecto al modelo previo que se introduce con esta primera reforma curricular en la FAUCE, es el acortamiento drástico del número de horas dedicadas a materias teóricas. En palabras de Lenin Oña, la malla curricular anterior, en la cual se contaban con varias materias teóricas, había devenido un despropósito que impedía y complicaba el énfasis que se hacía en las actividades de enseñanza de las disciplinas artísticas. Esta reforma estuvo encaminada a “superar las falencias que se arrastraban del modelo original. Lo primero que hicimos fue una poda de materias teóricas porque había Antropología, Estética, Historia de la Estética, Filosofía del Arte, estas tres últimas materias dictadas por Edmundo Rivadeneira” (Lenin Oña, entrevista, 2013).

Con el establecimiento de la reforma de 1980, las materias de carácter teórico quedan reducidas a un número de 4 o 5 horas de un total de 36 horas semanales. Este régimen académico, al cual como estudiante tuve que acogerme, garantizaría de acuerdo a sus proponentes una adecuada formación artística. Se asume que, esta organización de los tiempos y espacios permitiría la formación consistente del estudiante considerando la demanda, como sostenía Oña, de que los artistas contemporáneos cumplan con un rol próximo al de un intelectual libre pensante; al mismo tiempo, altamente especializado en el oficio y en el dominio de las técnicas implicadas en las disciplinas modernas del arte – en función de las cuales se otorgaba la titulación de licenciatura en artes plásticas.

Entre la serie de requerimientos que se habían establecido durante este periodo como condición para que los estudiantes aprueben los distintos niveles, uno de los más significativos para el área de pintura era la escala que debían cumplir los cuadros. Especialmente en el último año de especialización, esta exigencia de que la superficie del cuadro sea extensa, como señala Mauricio Bueno, cumplió con el positivo propósito de romper con la tradición de la pintura de caballete. “Ya no era el formato pequeño en el que se pintaba el paisaje con un pincel horas y horas, sino que se comenzó a pensar en que la pintura podía ser a una escala mayor y que el pincel podía ser sustituido por

acciones que el artista podían hacer, eso cambió mucho la pintura desde los ochentas en adelante” (Mauricio Bueno, entrevista, 2014).⁷⁹

Decanato de Lenin Oña (primer decanato)

Constituido en el protagonista de esta reorientación del modelo educativo, el Arq. Lenin Oña debe haber tenido un peso específico en la autoría de los textos que, a manera de manifiestos, acompañan la reforma del pensum de estudios. Los tiempos y espacios que en la Escuela de Plástica quedan establecidos para el transitar formativo de los estudiantes, se ajustan, como se lee en un documento de 1986, a la finalidad de “orientar la enseñanza artística hacia altos niveles creativos e interpretativos. [...] Para este fin, se toman en cuenta que la libertad de expresión, el respeto a la personalidad del alumno, el estímulo por la actividad creadora, el conocimiento profundo, amplio e indiscriminado de los problemas contemporáneo en general y del arte en particular, son principios fundamentales que orientan su funcionamiento”.

Como una de las manifestaciones de este régimen educativo y que se acentúan durante el segundo lustro de la década de los años ochenta en la FAUCE, podría considerarse el establecimiento de un sistema de valoración sobre el desempeño de los estudiantes, que tendía a privilegiar las formas abstractas frente a lo que se podría definir como figurativas. Aquellas manifestaciones que se aproximaban al polo de la abstracción (derivadas de informalismos, expresionismo abstracto, neo-figurativismo) adquieren una mayor rango de valor sobre manifestaciones tendientes al polo de un arte representacional, que en adelante y eventualmente, susceptible de juzgarse como ingenuo o residual, podía también ser percibido de corte provinciano. Este sistema de valoración guarda un registro de evidencia en los criterios de premiación que desde estos años predominan en el Salón Nacional, históricamente más importante del país, el Mariano Aguilera Malta, en donde se ha reconocido por la fecha la instauración de una estética premiable que tiende a gravitar sobre derivados de los ismos mencionados.⁸⁰

⁷⁹ Uno de los profesores que posibilitó una alternativa a la formación tradicional de la FAUCE, fue Mauricio Bueno. Arquitecto y artista formado en los Estados Unidos, ligado a la vertiente del arte conceptual, Bueno se incorpora como profesor de la FAUCE en el año de 1980.

⁸⁰ A diferencia de este sistema escolarizado de valoración, resultaba observable como los espacios de producción de artistas autodidactas – como el del parque El Ejido-, predominan manifestaciones relacionadas con lo figurativo, lo cual es juzgado como *naive* y arte comercial, desde el mundo estudiado.

Las premisas que se ponen en funcionamiento con la reforma de 1983, las mismas que descubren algunas de las condiciones que reclama la educación estética moderna (el desinterés contemplativo, el alejamiento de lo utilitario, la universalidad de la experiencia estética) y que dan cuenta de la vigencia plena de un sistema de prácticas regidas por la lógica de los medios históricos del arte, estarán sujetas, a su vez, a la presión ejercida por las demandas requeridas por docentes de corte más tradicional con respecto a la necesaria solvencia técnica y dominio del oficio que deben poseer los estudiantes.

En este espacio plural, se definen las declaraciones a favor de la libertad del artista emitidas durante el decanato de Lenin Oña, y que estarán presente en varios textos que él difunde a lo largo de su prolongada actuación como uno de los críticos e historiadores del arte que gozará de mayor prestigio en el medio local. En el contexto discursivo de la educación artística, aquella apelación libertaria expresa un diálogo con modelos pedagógicos que tienden a privilegiar la originalidad creativa e innovación formal, y que habían ganado un espacio importante de valoración, especialmente en el ámbito norteamericano, a partir los años sesenta.

El liberalismo intelectual que traduce la postura de Lenin Oña con respecto a la educación artística, siendo que su matriz crítica e ideológica, como se evidencia en su formación y en sus escritos de 1970, es de corte marxista-leninista⁸¹, nos lleva a considerar las transformaciones ideológicas que experimentaban las formaciones sociales vinculadas al campo de la cultura en el país en la década de 1980, conforme se atravesaban cambios estructurales en la sociedad ecuatoriana y se expandían los efectos globales del postmodernismo. Dicha postura, la misma que es inseparable de los cambios introducidos durante su primer decanato y que es consistente con la apertura que presenta hacia la permanente renovación de la plantilla docente, encontraría una serie de matizaciones en el ámbito de la historia del arte, en el que él se desempeñará como docente a lo largo de su vinculación con la FAUCE.

Su docencia en el área anotada presentaba una perspectiva enmarcada en una visión disciplinaria, orientada por la definición del estatuto del arte y del artista en función de

⁸¹ Su postura frente a las problemáticas contemporáneas del arte y la arquitectura, están atravesadas por una mirada crítica sustentada en el materialismo dialéctico, y se caracteriza, con más fuerza durante los años 70's, por cuestionar la injerencia de los grupos de poder económicos y eclesiales en un orden, que él aspira sea así, secularizado de la cultura. Al respecto es decidora la firme posición de rechazo y denuncia en la colocación de la virgen del Panecillo, lo que él considera no únicamente un atropello legal, sino principalmente estético (Revista Nueva, N 27, marzo 1976 p. 68-77).

un conjunto de problemáticas que dotan al campo artístico de una marcada autonomía con respecto al espacio social. Se perseguía la formación de un estudiante que se apropie de un repertorio heredado del arte universal, lo cual implicaba el reconocimiento de modelos discursivos, estilos artísticos, obras maestras, periodizaciones y la fluida identificación de los ismos modernos. Esta perspectiva que marca su labor docente y que se proyecta en tensión con los acontecimientos que se suscitan en el espacio del arte latinoamericano y las nuevas tendencias internacionales, se despliega en una amplia producción crítica, historiográfica y curatorial sobre el arte ecuatoriano, en la cual se evidencia su afán por destacar la postura innovadora y vanguardista presente en la actividad de varios artistas nacionales.⁸²

⁸² La exposición “OTRO ARTE EN ECUADOR” fue la última muestra curada por el Arq. Lenin Oña, se presentó en el Centro Cultural Itchimbía desde noviembre del 2008 hasta enero del 2009. Participaron 41 artistas. En el catálogo de la muestra el curador comenta: “La exposición **Otro Arte en Ecuador** se abre en circunstancias de una generalizada práctica de las modalidades que su denominación implica, es decir, de formas de expresión no convencionales, no tradicionales, contemporáneas que, sin embargo hasta ahora no han merecido los honores de una muestra exclusiva, al menos de la magnitud de la presente” (Oña, 2008: 11).

CAPÍTULO III

ESCOLARIZACIÓN ARTÍSTICA Y PERFORMANCE

3.1 La Escuela de Artes Plásticas de la FAUCE durante el segundo lustro de los ochenta

Ingresé a la Facultad de Artes de la Universidad Central en 1984, luego de haber asistido al curso preuniversitario que tuvo lugar a finales del verano de aquel año. Como bachiller, mis expectativas de estudio a nivel universitario estaban centradas en las ciencias biológicas; terminado aquel curso de verano podría incorporarme a estudiar biología marina. De entre los 80 ó 100 personas que asistimos al preuniversitario de artes, aproximadamente treinta continuamos hacia el primer semestre; aprobar este curso era el requerimiento previo para ingresar a la Escuela de Artes Plásticas.

El curso preuniversitario abarcaba el dibujo natural y el modelado. En éste se esbozaba la secuencialidad de un aprendizaje que seguiría posteriormente en los primeros semestres de estudio en la FAUCE. Este aprendizaje iniciaba con el estudio de modelos geométricos simples como cubos, conos, esferas, cilindros, abordando seguidamente modelos que se asumían más complejos, y que introducían al estudiante al reconocimiento de los géneros pictóricos y escultóricos tradicionales: bodegón o naturaleza muerta, paisaje, retrato, busto, figura humana.

Las clases del artista Nilo Yépez, profesor de dibujo natural, las recuerdo como un ejemplo de lo que posteriormente sería la tónica de la enseñanza en los primeros años. En aquellas clases se enfatizaba en la importancia que para la formación en artes plásticas tendría el perfeccionar la observación del modelo real. Este proceso de perfeccionamiento requería, en primer término, el comprender las relaciones básicas de proporción, utilizando el lápiz “para medir y ajustar distancias”, y el identificar y comparar los valores tonales. Posteriormente, el dominio de estos rudimentos de las artes plásticas debía encaminarse a la resolución de problemas relacionados con la composición y, eventualmente, con los riesgos que suponía la síntesis y la estilización formal.

Recuerdo que Nilo Yépez no intervenía directamente en los trabajos de los estudiantes, por lo general tomaba el lápiz para indicar los posibles errores en la relaciones de proporciones, así como para constatar la adecuada determinación de los

ejes imaginarios que atraviesan las características formales de los modelos a representarse. Recuerdo, ante todo, la comunicación oral mínima que este profesor establecía con los estudiantes en su clase, lo cual se asumía por parte del estudiantado como una manifestación de la importancia específica que tiene la práctica de taller en la formación artística.

El curso preparatorio se convertía en una experiencia intensa que condensaba en poco tiempo –alrededor de tres semanas– muchos estereotipos sobre el significado que tiene el hacer artístico. Quedaba claro, ya en los inicios de una carrera que me tomaría los siguientes 5 años, que sólo la práctica y el dominio de las técnicas requeridas me permitiría alcanzar las competencias necesarias para configurar imágenes de aceptable valor artístico. Así mismo, se establecía en este espacio, que las dificultades que presentan el dominio de las técnicas y la subsiguiente depuración formal se iban superando en el hacer continuo que demanda largas horas de trabajo. El empleo versátil de herramientas básicas como el lápiz y el carboncillo era reconocido, estimulándose al estudiante a arriesgar en el uso de tintas.

Al ingresar al primer semestre recuerdo que todos los estudiantes teníamos ciertas habilidades y aptitudes “innatas” que eran animadas desde la familia o la escuela. No sé cuánta gente de los que entramos a la Facultad de Artes, pensó en hacer del arte una profesión que figuraba una vida de austeridad, imagen que a la vez contrastaba con la de la fama y la riqueza que alcanzaban varios artistas, tanto local como internacionalmente, en la década de 1980.

Como estudiante, tuve que cumplir con un pensum académico que había sido el resultado de la reforma curricular que se introduce en 1982⁸³, once años después de la fundación de la FAUCE. Lenin Oña, decano de la Facultad de Artes entre 1978 y 1985, comenta que esta reforma estuvo encaminada a superar las falencias que se arrastraban del modelo original⁸⁴. “Lo primero que hicimos fue una poda de materias teóricas porque había Antropología, Estética, Historia de la Estética, Filosofía del Arte, estas tres últimas materias dictadas por Edmundo Rivadeneira”.⁸⁵ Con el establecimiento de la mencionada reforma de 1982, las materias de carácter teórico quedan reducidas a un

⁸³ Después vendrá la reforma que se produce entre el año de 1995 y 1996, la cual no es significativa en sus cambios, y finalmente la del año 2011 en la que se elimina la especialización.

⁸⁴ El modelo original que refiere, recogía gran parte del ímpetu interdisciplinario de sus fundadores.

⁸⁵ Lenin Oña, entrevista, 2013.

número de 4 ó 5 horas de un total de 36 horas semanales. Este régimen académico, al cual como estudiante tuve que acogerme, garantizaría de acuerdo a sus proponentes una adecuada formación artística.

Existía la creencia, especialmente durante los dos últimos años de especialización, de que si más extensa era tu producción como estudiante, tu desarrollo estaba mejor canalizado. Una de las consecuencias de esto, de acuerdo a Pablo Barriga, ex alumno y decano de la Facultad de Artes entre 2002 y 2008, es que se habría dado lugar a una lógica cuantificadora según la cual se equiparaba al número de trabajos presentados con el valor de la producción. “Uno podía graduarse con 10 cuadros al óleo, pero nadie te preguntaba si podías graduarte con 10 buenos cuadros o malos cuadros al óleo, es decir primero se veía el requisito que era la cantidad y de acuerdo a esto se ponía una calificación” (Pablo Barriga, entrevista, 2013). La relación establecida entre trabajo constante, volumen de la producción, y calidad de la misma, se asumía finalmente como parte de una ecuación mayor en la que se incorporaba el valor de la vigorosidad y depuración de la expresión individual.

Los estudiantes procedentes de colegios que contaban con bachilleratos en arte cumplían en ocho semestres, el plan de estudios de la Escuela de Artes Plásticas que obligatoriamente se desarrollaba en diez, ingresando directamente al segundo año académico. Al principio era notable la diferencia de nivel que, con respecto a la mayoría de estudiantes procedentes de bachilleratos no artísticos, poseían los estudiantes que venían de colegios como el de Artes de la UCE, o del Instituto Superior de Artes Plásticas Daniel Reyes de Ibarra. En los estudiantes procedentes de este último, yo podía identificar un estilo de dibujo y de pintura que, adornado de giros vernáculos, se emparentaba con estilos académicos simbolistas que la historia del arte los ubica como característicos del siglo XIX.

La apreciación sobre esta ventaja o superioridad inicial de los estudiantes que habían atravesado todo el ciclo diversificado (tres años) en un bachillerato en artes, era desmentida al cabo de pocos semestres. O, esta ventaja, dejaba de tener peso, frente a otras formas de solución técnica y de desempeños formales que iban despuntando en la escuela. Esto se debía a que mucho de los presupuestos que aquellos estudiantes con bachillerato en arte habían interiorizado en su temprana enseñanza artística, no encajaban en un espacio de educación superior que se mostraba permeable a los lenguajes internacionales de las vanguardias. De esta forma, los estudiantes que habíamos procedido de bachilleratos no artísticos y que, en muchos caso, nuestro primer

contacto con la educación artística se producía en la Facultad de Artes, nos encontrábamos en mejor disposición para participar sin temor de los riesgos implicados en la experimentación con técnicas, materiales y medios, y adelantábamos los alentadores síntomas de una expresión personal robusta. En esta reconsideración o inversión que experimenté mientras cursada la primera mitad de la carrera, con respecto a la apreciación sobre el nivel de los estudiantes, se socapaba, obviamente, una escala de valores que diferenciaba los acentos y tufos provinciales, de las rimas y susurros cosmopolitas.

Mi relación con el arte se realiza en un espacio cuyas formas de enseñanza se distribuyen, entre la constante repetición de actividades relacionadas con la experimentación formal, y la progresiva asimilación de habilidades técnicas y destrezas. El progreso registrado se definirá crecientemente en un ámbito de valoración que privilegia las cualidades gestuales y expresivas de las obras. En este contexto, en el cual nunca se llegó a exponer por profesores y estudiantes el vacío de una preocupación por la generación de pensamiento y reflexión sobre la febril actividad emprendida, se alimentaba la seductora pretensión de constituir una subjetividad capaz de auto-apuntalarse mediante la aprehensión sensible de la realidad.

Frente a las constantes fugas de emotividad que se amparaban en el aura testicular y de bohemia de la romántica FAUCE, como estudiante amenazaba recurrentemente la inseguridad sobre la solvencia y depuración técnica requerida para encaminarse hacia la consagración maestril. Esta inseguridad, era aprovechada por profesores alineados con las huestes tradicionalistas quienes, sin perder la ocasión para apuntar con el dedo el empobrecimiento al que se sometía el conocimiento técnico – mediante el cual el artista se aproxima a los misterios del arte– al reducirlo a un ámbito de valoración puramente gestual y expresivo, reconquistaban sus lugares de autoridad *performando* actos de fe ciega sobre la necesitada existencia de la obra maestra. El cumplimiento de esta necesidad, afirmaba el lastre tradicionalista, requería que los estudiantes y futuros egresados alcancen la maestría del oficio; sólo ahí, a su debido tiempo, llegaría el reconocimiento social como artistas, no antes.

Como estudiante, la constante repetición de actividades basadas en la experimentación formal y desprovista de una pretensión maestril, procedía de la existencia de un espacio de posibilidades que, alimentado por aquellas posiciones representadas por docentes alejados de la búsqueda tradicional por la obra maestra, propiciaba la exploración de soportes y formatos alternativos. El aprovechamiento

intermedial (conocida en aquellos años como mix-media) que tomó forma en mis trabajos como resultado de dicha exploración que se afirma en el último año de estudio, estaría enrumada hacia la manipulación de aristas simbólicas inherentes a la disciplina de la pintura, en un contexto cultural en donde ésta se había impuesto como la reina de las artes.

Desbordes y transgresiones

Durante el proceso de especialización, la imposición de una formación técnica y de oficio en relación a la pintura, desvió mi interés hacia el grabado. Si bien el proceso del aprendizaje del grabado requería de un conocimiento de herramientas y competencias específicas, en los talleres de gráfica, dominaba la libertad, experimentación y el trabajo colaborativo, condiciones históricas sobre las que este medio se había relacionado a la vanguardia.

En el último año (1990) de especialización, retomé la pintura, fue una época de trabajo y producción constante que se materializó en pinturas, objetos, instalaciones efímeras, apropiaciones del espacio o acciones corporales. Este período se caracterizó por la importancia que adquiere lo emocional e intelectual en el proceso de construcción de las ideas. El profesor y artista conceptual Mauricio Bueno orientó y estimuló de manera positiva mi producción.

En un principio, grandes tablas de madera de pino, eran recogidas y llevadas al taller, ahí se ensamblaban a manera de contenedores usando clavos, cuerdas o telas; posteriormente sobre las superficies se arrojaba el látex, los pigmentos, el óleo dejando que los materiales actúen bajo su propia naturaleza así la pintura chorreaba, goteaba y fluía. El trabajo demandaba un gran esfuerzo físico, contrario a la vulnerabilidad y fragilidad que supone la producción artística desde una mujer. Los trabajos eran ejecutados *in situ*, a la existencia efímera se sumaba el carácter procesual y temporal que demandaba renovadas formas de interpretación tanto para el artista como para el espectador. Al sentido de extrañeza que estos objetos provocaban, por su presencia monumental, le seguía su olvido las grandes cajas o puertas eran abandonadas, y terminaban mimetizándose con la estructura arquitectónica o el caótico escenario urbano.

La escuela era el lugar espacial-temporal de una prolífica producción, era registro de una intensa deriva creativa, en donde las acciones se podían repetir hasta la obsesión. El reconocimiento que la teoría de Bourdieu nos ofrece acerca de cómo

operan los esquemas del *habitus* en el aprendizaje por el cuerpo⁸⁶, considero sustancial para establecer una aproximación analítica sobre las previsible manifestaciones de singularidad del <<yo>> que podrían anticiparse en un espacio como el Taller de Arte, en donde las fronteras de las identidades están atravesadas por las auto-definiciones del <<yo>> de artista. El aprendizaje por el cuerpo, se inscribe en el orden de la incorporación de un esquema de disposiciones –de un sometimiento a un proceso de socialización- “cuyo fruto es la propia individuación, ya que la singularidad del <<yo>> se forja en las relaciones sociales y por medio de ellas” (Bourdieu, 1999:177).

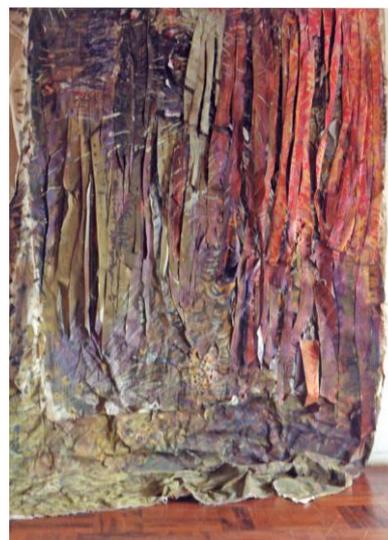
En este contexto todo era posible, el fin era localizarse fuera de las convenciones tradicionales relacionadas con la pintura, es decir fuera de la idea de cuadro. Los trabajos que siguieron, a las estructuras monumentales, regresaron a la pintura y se recuperó el valor del color, la textura, la fragilidad del material. Estos materiales son rasgados, cortados, pegados y pintados simulando hojas, ramas, plumas de aves, pieles de animales, convirtiéndose en escenarios barrocos de naturalezas exuberantes, huellas de gestos de violencia, de muerte o seducción.

Los camuflajes pictóricos, se realizaron siguiendo el principio del collage, sobreponiendo y rasgando imágenes, colores, materiales (telas, papel, pintura), se pegan se cosen, se sostienen a sí mismos, la pintura deviene objeto que se construye desde el reconocimiento de la presencia del cuerpo en tensión con la escala y el peso de los materiales en donde la presencia psíquica actúa bajo el azar, la indeterminación y lo imprevisible. La superposición de capas de papel en los camuflajes crean objetos que se ubicaban en los límites de los soportes bidimensionales, así la pintura se cuelga, sostiene, se suspende de la pared, la columna o en el piso del espacio de la galería, tensionando la lógica espacial del cuadro. En su totalidad, esta lógica hacia el objeto o la instalación se resolvía mediante el empleo del color, la gestualidad y uso de recursos gráficos. La coherente integración en estas piezas, de principios formales tendientes hacia lo excesivo y recargado, y hacia el empleo estructural de bucles asimétricos, hace parte de lo que se ha caracterizado como una estética barroca. La crítica e historiadora cubana Lupe Álvarez comenta acertadamente sobre este proceso:

Lo mismo que en piezas de formato y recursos más convenientes, que en sugerentes objetos –elementos instalables en acumulaciones pertinaces- ella exhibe una pasión femenina por arreglar, colocar, disponer, embalar. Todo lo

⁸⁶ Mediante una operación práctica de anticipación, modulada por lo afectivo, que permite adaptarse sin cesar a contextos parcialmente modificados y elaborar la situación como un conjunto dotado de sentido.

que provoque sus sensibilidades retomado en sentido ambiguo, trasladado hacia un sentido ajeno que bordea entre la obsesión y un decorativismo perturbador (Álvarez, 1997:102).



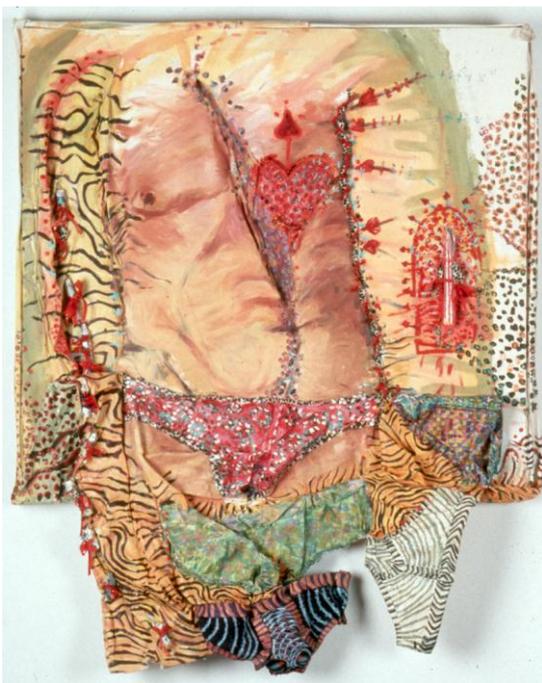
Serie “camuflages”, medios mixtos sobre papel, 1990

Las características e intereses que he mencionado en torno a mi trabajo artístico temprano, considero que se alimentan de tendencias presentes en el entorno cultural en que me desenvolví por aquellos años. Destacaría específicamente dos vertientes: la primera, derivada de un contexto académico que favorece la experimentación formal, y que conlleva a la exploración sensorial de materiales y formatos y al desarrollo de prácticas de reciclaje en el orden de lo pictórico. Una segunda vertiente, de carácter más discursivo, relacionada con la atención que, desde el segundo lustro de la década de 1980, los y las artistas dan a repertorios visuales procedentes del arte y cultura popular, repertorios que convergen con la tradición de lo que podría definirse como Kitsch en el ámbito latinoamericano⁸⁷. La atención que se brinda a estos repertorios, no solo se circunscribe a un interés por estéticas en donde el exceso o abigarramiento formal dan cuenta de la adopción de visualidades vernáculas, sino también que responde a un conjunto de contenidos ideológicos que emanan de la reactualización (postmoderna) de

⁸⁷ Sobre el *Kitsch* latinoamericano Lidia Santos anota: “Si la estética fue el punto de partida de la estética barroca, no sorprende que los autores latinoamericanos que usan la cultura de masas y lo Kitsch en sus obras se hayan alineado en los últimos años en lo que ellos mismos denominan una estética neobarroca” (Santos, 2001: 124).

los mismos y que se orientan hacia un cuestionamiento de las lógicas patriarcales que se inscriben y bifurcan en el territorio de la cultura y sus representaciones.

En mi trabajo artístico, la articulación entre los aspectos estéticos, simbólicos y discursivos esbozados, se evidencia en gran parte de la producción que generé a inicios de la década de 1990, una parte importante de la cual fue presentada en el espacio de exhibición de arte “La Galería” en 1993. En aquellos trabajos, en los que se trasunta una visualidad relacionada con lo “kitsch” (lo cursi-popular), están presentes comentarios que atraviesan posiciones de género y que dan cuenta de una condición subalterna de lo femenino, condición que se proyecta en todos los espacios de la vida cultural de la sociedad ecuatoriana. En uno de esos espacios, el de la alta cultura, en el cual se cocinan las nociones dominantes de modernidad y contemporaneidad artística, lo femenino se presenta subyugado a los valores patriarcales encarnados en las distintas dimensiones constitutivas del proyecto de Nación.



“Hombre corazón calzoncillo”, medios mixtos sobre tela, 1993

“Madre símbolo”, “Las mujeres buenas se van al cielo, las malas a cualquier parte”, “Calendario”, Mamita rica, papita frita, maní con sal, “Hombre sostén de la mujer”, “Hombre corazón calzoncillo” son algunos de los títulos de obras de gran formato que fueron parte de una serie de trabajos que se convierten en figuraciones paródicas de la realidad.



“Madre Símbolo”, medios mixtos sobre tela, 1993

La pintura “Madre símbolo” es un juego irónico de la imagen religiosa de la Virgen de Quito, la imagen es reelaborada y es presentada sobre una banana, entre exuberantes manteles y pequeños utensilios plásticos de cocina, sus alas son pintadas del color de la bandera ecuatoriana y una almohada con la forma del Ecuador es cosida junto a ella. En “Madre Símbolo” la virgen deviene madre, mujer terrenal. Pintar, coser, bordar, pegar se convierten en gestos que reclaman un valor en el contexto artístico hegemónicamente masculino, que había deslegitimizado cualquier forma artesanal en el arte.

La crítica e historiadora de arte Trinidad Pérez sostiene que, en este momento, mi trabajo adquiere “una fuerza contestataria mayor a través de la utilización de códigos culturales identificables masivamente, provocando un cuestionamiento a una serie de mitos a nivel político, social y cultural” (1998: 48). Pérez contextualiza mi trabajo dentro de un movimiento de artistas, que desde una plataforma crítica, estaba trabajando en el Ecuador temáticas que abordaban la “identidad personal y nacional en base a la contraposición de la tradición local con mitos universales.”⁸⁸

3.2 Piel, pared, galleta

Mi incursión en el performance artístico se produce con el trabajo titulado “Piel, pared, galleta”, presentado en uno de los pabellones del Antiguo Hospital Militar en 1995. En este pabellón había instalado mi taller de producción artística desde 1992. Este performance, expresa en gran medida la relación afectiva que durante aquel tiempo

⁸⁸ Artistas como Patricio Palomeque, Diana Valarezo, María Pérez entre otros (1998: 48).

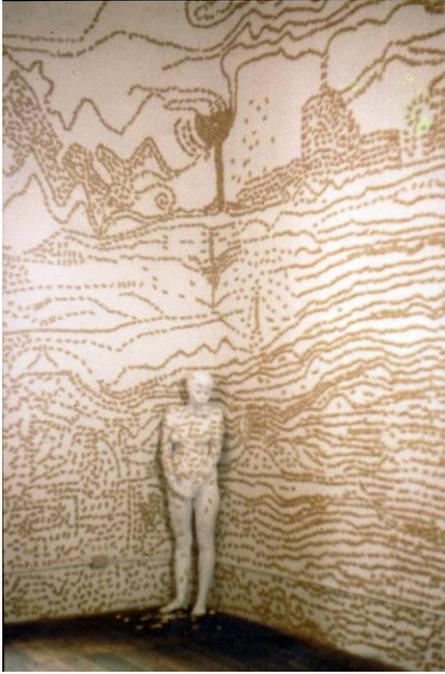
cultivé con este espacio, en el cual produje un amplio cuerpo de trabajo que define mi etapa inicial como artista profesional.⁸⁹

Las huellas del tiempo que se registran en aquella enorme masa arquitectónica que por la época atravesaba un franco proceso de deterioro, encarnan un aspecto fantasmagórico que, en cuanto edificación monumental en ruinas, interpela la memoria social sobre la ciudad. Aquel es representativo de la arquitectura de estilo neoclásico que se multiplica en la segunda mitad del siglo XIX en el país y que se destina a distintos usos públicos, entre estos, relacionados con la salud y la seguridad nacional.

Mi performance integró una serie de recursos y elementos que aluden al tiempo, la fragilidad, la memoria y el recuerdo. Para ingresar a la escena performativa, el espectador ha tenido que atravesar sus largos y fríos pasillos bordeados por puertas y ventadas cerradas, travesía en la cual son comunes los comentarios sobre la presencia de latentes ecos de fantasmas. Las grandes dimensiones de sus altas y anchas paredes, contrasta con el deterioro de sus techos de adobe y caña palenque, cuya descubierta tendencia gravitacional parece indicar que es ahí en donde se han ensañado las inclemencias del tiempo.

El título hace referencia a los elementos que se integraron en este performance, en el cual empleé galletitas de animales con las cuales formé un extenso dibujo, cuyas líneas se extendían sobre la pared y sobre mi cuerpo (piel). Cubierto en su totalidad del mismo color blanco de la pared, mi cuerpo se mimetizaba consistentemente con el espacio, integración que era acentuada por la superposición de las líneas compuestas por las tradicionales galletas de navidad.

⁸⁹ En aquellos años este edificio público de estilo neoclásico, originalmente construido para cumplir las funciones de sanatorio, se encontraba abandonado por varias décadas y en un franco estado de deterioro. Ubicado en las faldas del popular barrio de San Juan, constituye un referente activo de la memoria de los habitantes de la ciudad de Quito, principalmente al relacionarlo con la gran cantidad de muertos y heridos que fueron llevados a este lugar en la guerra entre Ecuador y Perú de 1941. En el año de 1992, gracias a la gestión de un grupo de artistas, se nos concedió utilizar dos pabellones ubicados en el ala norte como talleres para producir nuestro trabajo artístico. Al interior de este edificio permanecí muchas horas diarias dedicadas a un trabajo creativo que constituyó la base de mi producción artística; durante los 6 años que ocupé uno de estos pabellones produje gran parte de la obra que me permitió aplicar a varias residencias artísticas internacionales. La resonancia pública de este espacio, mediaba mi relación con la ciudad en el momento en que presenté este performance.



“Piel, pared, galleta”, performance, 1995

El performance “Piel, pared, galleta” tuvo una duración de aproximadamente tres horas. Durante este tiempo permanecí de pie, en un estado de marcada rigidez que era desmentido de tanto en tanto por mi respiración. En este trabajo se evidencia una serie de marcas que dan cuenta de mi proceso de formación como pintora y grabadora, así como también, de una tensión tendiente a desbordar los límites formales y perceptivos que definen convencionalmente a estos medios.

Las soluciones gráficas y pictóricas empleadas parecen converger con procedimientos relacionados con el collage. La lógica del cuadro y de la superficie bidimensional que subyace estructuralmente en este trabajo, es tensionada por la activación que, mediante la adecuación de la escala del extenso dibujo a las dimensiones monumentales de la arquitectura, se ejerce del espacio. El emplazamiento arquitectónico de la obra, y la yuxtaposición de objetos diversos, dan cuenta de la violencia que se ejerce sobre la lógica de la pintura modernista definida en términos o categorías de espacio (cuadro superficie, marco, galería).

Este trabajo marca el inicio de una nueva forma de afrontar mi producción artística desprovista de los instrumentos técnicos y procedimientos convencionales que demandan la pintura o el grabado. En este momento, mi práctica incorpora una dimensión temporal mediada por la densidad de la presencia material del cuerpo y por sus acciones. Este cambio, supone una forma distinta de relación entre obra y

espectador, en una situación temporal en la que se despliega la acción performativa como resultado de la mirada, los materiales, y el cuerpo desnudo.

Este performance recoge una dimensión ritual del acto pictórico. En donde previamente la costura y las soluciones artesanales que evocaban una ambigua gestualidad barroca, se presentaban en el espacio del cuadro como manifestaciones relacionadas con los roles genéricos; ahora, en la escena performativa se articula la presencia del cuerpo mediante su exposición y permanencia: en el reconocimiento del cuerpo como presencia que inserta en la dimensión temporal de la acción, es depositario de un sistema imaginario que desborda la lógica representacional de la pintura, sin anularla. El cuerpo expuesto, supone el reconocimiento del mismo tanto como depositario, así como poseído por las imágenes —es un medio de imágenes—. Medio del deseo de imágenes, el que sólo se explica en la dimensión imaginaria del recuerdo y de los lugares.



Detalle “piel, pared, galleta”, 1995

En este performance se evidencia una concepción objetual del cuerpo, está para ser mirado. Esto se entiende como resultado de la procedencia de mi práctica de un campo, cuya lógica se define en términos de objeto —pintura, escultura— para ser exhibido. La tensión que en las artes visuales se establece entre cuerpo y pintura, como ha sido señalado, tiene un ámbito histórico de manifestación con el nuevo espacio pictórico que se abre con los lienzos de gran escala empleados por los pintores del expresionismo abstracto. “Con las pinturas chorreadas (drips) de Pollock o las excavaciones de De Kooning nació un nuevo espacio pictórico. Este espacio ya no era un espacio de representación sino un espacio de proyección en el que el cuerpo del pintor está presente en su totalidad” (Michaud, 2007:70). En las incisiones o cortes que Fontana acomete en el lienzo, en la violencia sobre el lienzo del colectivo Japonés Gutai, en

muchas performances de los años setentas, se puede observar un fenómeno en que se establece la relación entre cuerpo y medio.

La marcada intención por integrar mi cuerpo con la arquitectura y el espacio, presente en “Piel, pared, galleta”, tiene antecedentes en trabajos previos caracterizados por la incorporación en la superficie del lienzo de objetos diversos, entre los que se cuentan reproducciones o moldes en papel mache de fragmentos de mi cuerpo. Aquella pulsión mimética, está fuertemente determinada por la exploración experimental de soportes –dentro de límites estructurales de la pintura– se revela, también, en la serie extensa de camuflajes que produje a inicios de la década de los noventa.⁹⁰

La intención por alcanzar una fusión mimética de mi cuerpo con el fondo, por alcanzar una situación de fondo sobre fondo o de duplicación espacial, vincula este performance de 1994 con una serie de trabajos previos, desarrollados entre los años 1989 y 1992, en los que el tema del camuflaje es central. La progresiva afirmación del empleo del cuerpo en mi práctica artística, es indisociable de la inscripción de mi trabajo en un espacio expandido de los medios tradicionales. Es en este espacio expandido, que emergen variables de tipo temporal –irrumper formas temporales en un dominio de lo espacial como es el de las artes plásticas– como es la duración de la acción performativa. Muchas veces dependiente de la resistencia física y psicológica del performer, como se ha manifestado tanto en mi trabajo como en el de muchos otros, la duración integra la presencia y mirada del espectador en una escena que deviene crecientemente sostenida en la interacción reflexiva.

A diferencia de estrategias comunes a los géneros de la pintura viviente (*tableau vivant*), o de la escultura viva, en las que la exposición del devenir diferencial de lo temporal está dirigido a denunciar la ilusión de estabilidad significativa de la representación, en este performance, lo temporal se inscribe en el orden de la mimesis espacial⁹¹, lo cual puede entenderse, en primera instancia, como resultado de las recursividades formales y expresivas acumuladas a lo largo de mi vida estudiantil. El sentido de mimesis que aquí se decanta, no planteado en términos de adaptabilidad, sino

⁹⁰ La serie “Camuflage” fue parte de mi primera muestra individual en el año 1991.

⁹¹ Relacionados con las nociones de camuflaje y como parte de la disciplina de la entomología, Rosalind Krauss señala los estudios sobre mimetismo animal realizados por Roger Caillois, quien sostiene que: “El mimetismo no es una conducta adaptativa; por el contrario, es el sometimiento particularmente psicótico a los dictados del <<espacio>>. Es cierta incapacidad de mantener los límites entre el interior y exterior, es decir entre figura y fondo. Se borran los contornos de la propia integridad, de su autoposición.” (Krauss, 1997:167)

de sometimiento a los dictados del espacio, permite aproximarnos al reconocimiento del cuerpo como espacio fundamental de inscripción social o, también, como *socius* de incorporación de las lógicas (o puntos de fuga) inscriptas en el espacio.

La presencia del cuerpo en cuanto articuladora de nuevas posibilidades en mi práctica artística —el cuerpo como depositario de unos significados y sentidos que fundamentan mi relación con el mundo social—, ha supuesto la valoración de la acción performativa en términos de una economía conceptual ampliamente orientada por la identificación de los sutiles y complejos mecanismos de interacción subjetiva en el espacio social. Esta conciencia, atenta a las marcas que en los sujetos imprimen las distintas dimensiones implicadas en la performatividad social, ha orientado el desarrollo subsiguiente de mi producción artística y se ha articulado a una serie de intereses que convergen actualmente en la actividad que realizo en el campo de la enseñanza y educación artística.

3.3 Video performances (Amsterdam 1998 – 2000)

Mi vinculación con el video performance se estableció con intensidad durante los años 1998 y 1999, tiempo que permanecí como artista residente en la Rijksakademie van Beeldende Kunsten ubicada en la ciudad de Amsterdam. Durante aquel periodo incorporé el video, medio que me permitió considerar desde una perspectiva distinta los elementos implicados en la acción performativa. Al posibilitar la inscripción del cuerpo en el flujo contingente de una temporalidad significativa, el video me permitió reflexionar sobre las distintas potencialidades críticas del performance.

En aquellos dos años de permanencia en un contexto social y cultural marcadamente distinto del que procedo, se decantó mi interés por exponer y subvertir construcciones estereotipadas que se han generado históricamente sobre la diferencia cultural, y que se han afirmado concomitantemente con la producción de un observador moderno. En los performances que abordaré a continuación, los cuales los realicé en el año 1999, está presente una intención por examinar los mecanismos fetichistas y estereotipadores que subyacen en la mirada colonial. Sustentada en el empleo del dispositivo audiovisual, perseguí escenificar aquella mirada, que posada sobre el cuerpo del otro es constitutiva de los marcadores de la diferencia cultural. El video, en cuanto mediador de un tiempo que se despliega en la acción performativa, nos deja ver o expone la tensión presente entre cuerpo y observador.

En el primer performance, ingreso caminando al campo visual o escena que nos da a ver el ojo-video y que registra mi cuerpo desde atrás. La imagen de un atardecer en una incierta playa tropical, se constituyó en el fondo de la escena. De la imagen del exótico paisaje, pende una camisa roja que reverencialmente me la coloco para acto seguido ubicarme de frente a la cámara. La lente enmarca mi torso y caderas, que se mueven cadentemente al son de piezas musicales de origen caribeño que se reproducirán a lo largo de toda la acción. En mi cuerpo fragmentado por el encuadre, destaca mi seno que descubierto aparece entre huecos que se observan en ciertas áreas de la camiseta y que registran las marcas del fuego. En los bordes de dichos huecos, aún se observa unas bien distribuidas hileras de fósforos aún sin consumirse. El video de esta acción que originalmente tuvo un tiempo aproximado 25min, lo edité exhibiéndolo finalmente como un video performance de 6 min.



Stills video-performance, S/T, 6 min, 1999

El carácter ambivalente de los estereotipos que informan la construcción identitaria de la mujer latina, son expuestos en este video performance. Con respecto a este trabajo, la crítica de arte Lupe Álvarez comenta que aquellos “girones de la experiencia de mujer latina, usufructuaria de patrones dominantes y depositaria de un acervo venido a menos,

son resueltos declamando, o podría ser, poniendo en entredicho la vocación, pintoresca, estridente y calurosa que nos presenta como otredad, imagen indulgente de una identidad caótica y exuberante” (Álvarez, 1997: 102).

En el segundo performance, utilicé la misma imagen del atardecer playero como fondo. Sobre este paradisíaco escenario, me presento sentada en una silla, desnuda y calzando los folclóricos zuecos holandeses, (este tipo de calzado y sus reproducciones en miniatura son ofrecidos para los turistas como uno los objetos-souvenirs más representativos de la cultura holandesa). La acción que realizo es básicamente la de consumir un *join*, cigarrillo de cannabis, otro de los referentes-souvenir que dan color al circuito turístico de la ciudad de Amsterdam. Los efectos del cannabis, conlleva a que mi postura corporal sea cada vez más relajada durante el tiempo que acota el video performance.



Stills video-performance, S/T, 6 min, 1999

Esta escena que alude, mediante las referencias a los *souvenirs* locales, a representaciones culturales estereotipadas, es coronada por la presencia de un racimo de cáscaras secas de plátano que, a manera de cola, cuelgan de mis nalgas desnudas. El sonido que contiene este video performance, reproduce la mezcla caótica de ritmos

entre los que se confunden la salsa, el bolero caribeño y el rap. Se integra tomas abiertas que captan la escena en su totalidad, cuya escala esta definida por el tamaño del paisaje playero, y tomas cerradas que dejan percibir la textura de los materiales y los diversos grados de tensión y relajamiento que experimenta el cuerpo bajo los efectos de la marihuana; en estas últimas tomas, el video deja ver la presencia de un cuerpo que sensible a los efectos de la droga intenta, en un acto fallido, disolverse con la imagen de fondo.

El contexto de la Rijksakademie tuvo una clara incidencia en el desarrollo de estos trabajos. En éste, el tratamiento de problemáticas socio culturales compartidas por artistas procedentes de las llamadas periferias, era permanentemente debatido. La política de apertura que tenía este programa de residencia, es indicativa de la marcada internacionalización de la práctica artística a la luz del multiculturalismo de fin de siglo. Consciente de este contexto de producción y reflexión, en el que mi trabajo estuvo inserto hasta finales de los años noventa, el sociólogo Christian León comenta sobre una serie de performances presentados en el año 2004:

Las abundantes significaciones sobre lo femenino parecen estar dirigidas a dislocar las representaciones convencionales que se han hecho sobre la mujer. Como muestran las dos acciones, “determinados símbolos de identidad están involucrados. Sin embargo no para afirmarlos o esencializarlos tal y como hace el discurso hegemónico, sino al contrario, para cuestionar su sentido a partir de un trabajo constante de interferencia semántica y ruptura simbólica. (2004: 2)

Los performances de finales de la década de 1990, superan una lógica objetual presente en anteriores. A diferencia de performances previas, como “Piel, pared, galleta”, en donde el cuerpo configura su reconocimiento en cuanto productor de memoria, y en su relación afectiva con el espacio; en los trabajos producidos en Amsterdam, el cuerpo o los sujetos de la acción performativa son aprehensibles como pura refracción del contexto en que se inscribe, para el caso específico que se comenta, el que escenifica la ambigüedad del estereotipo cuando es citado. La escena performativa inscribe un cuerpo consciente de la mirada que lo constituye, este deviene sujeto y objeto del flujo experiencial que lo modela.

Buttler, anota que la inscripción cultural de los sujetos, “tendrá cierta fuerza normativa y, en realidad, cierta violencia, porque sólo puede construir a través de la supresión; sólo puede delimitar algo aplicando cierto criterio, un principio de selectividad” (Butler, 2002: 32). Este proceso de sedimentación y materialización de la norma, supondría “la adquisición del ser mediante la cita del poder”; instaura, de

acuerdo a Butler, esquemas reguladores que producen las posibilidades inteligibles de los cuerpos. Estos esquemas reguladores no son estructuras eternas, señala, sino que “constituyen criterios históricamente revisables de inteligibilidad que producen y conquistan los cuerpos que importan” (2002: 36). La teoría performativa que ofrece Butler sobre la constitución de la identidad y la subjetividad, da cuenta de la restricción constitutiva de lo singular o individuado, y de cómo aquella se reelabora socialmente en esquemas reguladores que inscriben al sujeto en una práctica reiterativa o rearticuladora inmanente al poder (2002: 38).

Considerando las posibilidades de resistencia, suspensión y desplazamiento de la normativa que se proyectaría en mi trabajo, Christian León comenta que “el arte de acciones de Jenny Jaramillo lo confirma a partir de la ejecución de acciones corporales que se multiplican y reiteran sin sentido.[...] Los actos repetitivos y absurdos dislocan los significados establecidos sobre la identidad cultural y de género. Las representaciones de género, nación y cultura experimentan una proliferación simbólica al mismo tiempo que una absorción de sentido”(2004: 3).

3.4 El medio como portador de imágenes

En su abarcador, erudito y bien documentado estudio antropológico sobre la imagen, Hans Belting aborda, a manera de capítulo introductorio, el tema de la relación entre cuerpo, medio e imagen. Preguntarse por la imagen el ¿qué es una imagen?, demanda el considerar, nos dice este autor, su estatuto eminentemente simbólico –imagen será aquello que necesariamente moviliza nuestra mirada: principio y fin de nuestros deseos, afectos, recuerdos—⁹². Belting sugiere que la pregunta por el “cómo” ¿cómo se realiza una imagen en cuanto tal en el espacio social?, es aún más importante que el preguntarse por el “qué”.

El preguntarse por el cómo se realiza una imagen socialmente, ¿cómo alcanza su existencia en el espacio social?, abre la reflexión hacia la historia de sus medios portadores, esto es, de sus técnicas, de sus procedimientos, de sus programas. Más allá, nos conduce a la evidencia de que la existencia social y colectiva de las imágenes sería imposible sin la participación del medio por el que se coloca o se convierte en imagen: “El *cómo* es la comunicación genuina, la verdadera forma del lenguaje de la imagen.”

⁹² La producción de imágenes es ella misma un acto simbólico, y por ello exige de nosotros una manera de percepción igualmente simbólica que se distingue notablemente de la percepción cotidiana de nuestras imágenes naturales.

En relación con este planteamiento, Belting señala que Bernard Stiegler ha subrayado en la necesidad de una nueva historia de la representación, que “sería sobre todo una historia de los portadores de la imagen” (2007: 16).

En relación con estas consideraciones, Belting establece una extensa genealogía que aproxima las tradiciones funerarias, en las que destaca el empleo de la máscara (Jericó), con las formas de ornamentación corporal presentes en varias sociedades; aproxima la emblemática medieval, que comprende objetos tales como el escudo y el estandarte, con el retrato moderno. En torno a este tramado genealógico, descubre el vínculo profundo que existe entre el cuerpo y los medios portadores de la imagen; por ejemplo, en el escudo se reconoce, no únicamente su función en cuanto destinado a la protección de un cuerpo, sino que en su expresión heráldica se identifica la representación de un linaje de cuerpos sociales específicos.

El enfoque medial de la imagen el concentrar nuestra atención sobre el hecho de que “puesto que una imagen carece de cuerpo, ésta requiere de un medio en el cual pueda corporizarse” –supone así, un retorno de nuestro cuerpo– “del ser humano, que se experimenta como medial e igualmente actúa de manera medial” (2007: 41). Para Belting, “El medio, en primer término, nos coloca ante la posibilidad de percibir las imágenes de tal modo que no las confundimos ni con los cuerpos reales ni con las meras cosas; la distinción –entre imagen y medio– nos aproxima a la conciencia del cuerpo y, fundamentalmente, nos aproxima a la conciencia de que “las imágenes del recuerdo y de la fantasía surgen en el propio cuerpo como si fuera un medio portador viviente” (2007: 17).

“La incertidumbre acerca de sí mismo genera en el ser humano la propensión a verse como otros, y en imagen” (2007: 14). Este principio antropológico supone la imposibilidad de separar las imágenes de sus medios portadores⁹³, a su vez, la imposibilidad de demarcación entre el flujo de las imágenes internas (mentales) y externas (colectivas). Uno de los principios centrales para un enfoque antropológico de la imagen y, consecuentemente, de sus medios portadores, será el del ser humano como “lugar de las imágenes. Estas toman posesión de su cuerpo: está a merced de las imágenes autoengendradas, aun cuando siempre intente dominarlas” (2007: 14).

⁹³ El concepto de imagen sólo puede enriquecerse si se habla de imagen y de medio como de las dos caras de una moneda, a las que no se puede separar, aunque estén separadas por la mirada y signifiquen cosas distintas.

Para Belting, será a partir del impulso que adquiere la teoría del arte durante el Renacimiento, que se impondrá un régimen inquisitorio sobre cualquier imagen de dudoso valor artístico y se afirmará, a la par, la “antítesis entre forma y materia, elevada a ley en el arte”⁹⁴. Esto habría conllevado a una supresión de la reflexión sobre el vínculo entre la imagen y sus medios portadores, supresión que implica, en el contexto ideológico señalado, el establecimiento de un largo proceso de negación del cuerpo y de la percepción corporal como lugares por antonomasia de la producción imaginaria.

El enfoque suscrito, nos permite relocalizar al cuerpo en el ámbito del pensamiento y la reflexión, al mismo tiempo, extiende nuestra comprensión sobre las potencialidades significantes de los medios artísticos (al abrir el rango de sus significados). El reconocimiento del cuerpo como un medio por antonomasia de imágenes, dota de una inusitada actualidad a la *escena performativa* en donde, como nos plantea Erika Fischer Lichte (2004), se delinea un nuevo espacio cultural para considerar las implicaciones sociales y políticas de la experiencia sensible.

⁹⁴ “La dicotomía entre la historia del arte y la de las imágenes se agudizó completamente con la formación de la historia académica del arte del siglo XIX, que mantuvo su distancia respecto de los nuevos medios de la imagen, como la fotografía. Pronto amplió su materia con conocimiento de causa hacia el llamado arte de la humanidad, pese a lo cual el concepto monocular del arte de la nueva era continuó determinando el discurso” (Belting: 13).

CAPÍTULO IV

CONCLUSIONES

En esta tesis, se ha investigado sobre las prácticas de educación artística presentes en la FAUCE, a partir de las categorías de espacio social y campo de poder presentes en la teoría socio-antropológica de Bourdieu sobre los campos culturales.

Dichas categorías nos han permitido examinar y exponer ciertos cambios cualitativos que se producen en la educación artística ofertada, desde la fundación de la FAUCE en 1969 hasta la década de 1980. Se ha reparado fundamentalmente en las formas de poder cultural y capital simbólico que se articulan en torno a las interacciones y tensiones presentes en el período estudiado.

Así, para dar cuenta de la educación ofertada ha sido importante enfocar las tensiones que al interior de la FAUCE movilizan formas de capital cultural y simbólico. Siguiendo a Bourdieu, se ha podido reconocer cómo el sentido de las prácticas que se van configurando adquieren valor al interior de un espacio social determinado por principios específicos e inherentes al campo artístico; esto es, al interior de un espacio cuyos valores instituidos dotan a las prácticas de una relativa autonomía con respecto al campo más amplio de lo social, lo económico o lo político. El análisis de las fuerzas y tensiones operantes, y en función de las cuales se irá constituyendo las orientaciones en la enseñanza artística, revela que la fundación de la FAUCE a finales de la década de 1970, dio lugar a un progresivo proceso de instauración de una lógica modernista como fundamento del sentido que adquieren las prácticas formativas de los estudiantes.

La investigación evidencia que las disputas sobre la función y el modelo que debía adoptar la enseñanza artística en la FAUCE durante su periodo fundacional, estuvo en gran medida condicionada por la posición que mantenían los actores universitarios (autoridades, directivos, decanos y docentes) frente a discursos encontrados sobre la necesaria modernización de la Universidad. En aquel momento, se experimentaba una franca oposición al modelo universitario norteamericano introducido y auspiciado por el proyecto modernizador de la dictadura militar (1963-1966), por parte de quienes abogaban por la renovación de la educación universitaria en base a un patrón latinoamericano. Las fuerzas en tensión establecidas en el momento fundacional

de la FAUCE, son indisociables de pugnas más amplias que ya están presentes en la Universidad Central.

Como se ha señalado insistentemente en este trabajo y, como se registra en las actas de fundación de la FAUCE, las justificaciones sobre la necesidad de la creación de este nuevo espacio operan bajo la demanda fundamental de poner a tono la enseñanza artística con el nivel que la educación superior debía ofrecer. La FAUCE, se funda sobre las observaciones realizadas por distintos actores, sobre el agotamiento de la tradicional EBA para ofrecer una educación compatible con aquella que se esperaría del mundo universitario. Esta demanda, incidirá en las discusiones sobre el lugar que se le asigna a la educación artística en el espacio de la Universidad Central.

El estudio de las dimensiones simbólico-prácticas que se constituyen en torno al espacio de interacción de los sujetos implicado, nos ha permitido indagar en las condiciones para la formación de artistas presentes en la FAUCE. En este sentido, en las demandas y discursos que sobre la educación artística se han realizado por parte de decanos y profesores, se expresan las tensiones sociales presentes al interior del espacio analizado. Entre las demandas presentes, y que se irán agudizando para finales de la década de 1980, sobresale la de dar forma a un modelo de enseñanza artística que perseguía la formación especializada de los estudiantes. Esto se demuestra en la marcada concentración de la actividad de los estudiantes en áreas disciplinarias. Si en la tradicional EBA el estudiante optaba por un proceso de especialización que integraba las disciplinas artísticas (pintura, escultura, dibujo) con prácticas relacionadas con el campo arquitectónico (dibujo ornamental, dibujo arquitectónico, composición decorativa), para mediados de los años 1980's queda plenamente establecido un modelo en el que la especialización implicaba la estricta concentración de la formación del alumnado en la búsqueda de las posibilidades expresivas de los medios o disciplinas específicas del arte. Esto, acentuará la orientación de la enseñanza hacia la formación de productores de objetos de carácter irrepetible, destinados al museo o galería.

En este estudio, y siguiendo a Bourdieu y a otro autor como Larry Shiner (2004), ha interesado observar como la demarcación del par dicotómico arte y artesanía adquiere relevancia y dota de sentido a las prácticas en el espacio estudiado. Con Shiner, hemos podido reconocer como aquella separación, que presupone la que se establece entre artista y artesano, entre utilidad y contemplación, en los albores del mundo ilustrado europeo, constituye un marcador activo en la lógica que instituirán los sistemas de educación artística modernista. En el cambio que opera con respecto a la

formación recibida en la tradicional EBA, a partir de cuyo cierre se funda la FAUCE, se registra la agudización de la demarcación entre las categorías de arte y artesanía.

Como anota Bourdieu (1997), la lógica fundante de aquella separación que supedita el valor puramente económico al valor simbólico del desinterés propio de los universos escolásticos, es constitutiva de las condiciones históricas para la formación y para la autonomía (con respecto al campo social y cultural) de campos específicos de actividad artística y sus disciplinas. En el espacio de formación artística estudiado, se distingue un proceso de creciente autonomía de las prácticas, cuya manifestación más elocuente se registra en la instauración de un sistema de valoración de las mimas que privilegia la expresión del autor y el carácter irrepetible del objeto destinado al espacio de la galería. Aquel sistema de valoración, encontraría su correlato en la organización de los propios tiempos y espacios destinados a la formación de los estudiantes, así como en un conjunto de regulaciones de tipo académico, como por ejemplo, los criterios de evaluación basados en el número de cuadros y en el tamaño de los mismos. En conjunto, dichas implementaciones se orientaban hacia la producción de un sujeto participe de un ámbito especializado, enfocado sobre aspectos formales inherentes al medio, y en donde tanto autores como espectadores poseen competencias determinadas para reconocer giros autorreferenciales en la producción artística.

La creciente relevancia que, como se enfatiza en este trabajo, adquiere la disciplina de la pintura durante el período abordado, es leída en función de la implementación de un sistema de valoración que se sustenta en el carácter fundante de la escisión señalada entre arte y artesanía. En el ámbito de la FAUCE, se evidencia la progresiva superación de la tradicional pintura de caballete (vigente en la tradicional EBA), privilegiándose manifestaciones contemporáneas en las que se reconoce la marcada incidencia de tendencias internacionales, herederas de las vanguardias históricas, relacionadas principalmente con la abstracción y el expresionismo. Como ha sido expuesto por Yves Michaud, una de las últimas tendencias modernistas como el expresionismo abstracto, tendencia que tendrá una amplia expansión internacional como parte de la hegemonía cultural norteamericana en la etapa de posguerra, informa una serie de valores y procedimientos ligados a la especificidad del medio de la pintura, y que, paradójicamente, conllevará hacia una fragmentación o implosión del trabajo artístico en un conjunto diverso de actividades relacionadas con el performance, la instalación, el objeto.

Uno de los objetivos centrales en el presente trabajo ha sido el de exponer –para esto sustentándome en un conjunto de enfoques procedentes en la teoría del arte contemporáneo (Yves Michaud, Rosalind Krauss, José Luis Brea, Thomas McEvilley)–, cómo dicho modelo de educación emparentado con una lógica modernista brinda una serie de condiciones que promueven determinadas disposiciones en los estudiantes. Con Bourdieu, dichas disposiciones que van siendo incorporadas como parte del régimen académico establecido, son aprendidas bajo su noción de *habitus*. Las dimensiones simbólicas y prácticas que se irán instituyendo a la par de la organización de los tiempos y los espacios de éste régimen, propiciará una serie de búsquedas en los estudiantes tendientes a desbordar o superar el paradigma modernista instituido.

Desde una perspectiva enfocada en la tradición de las vanguardias, José Luis Brea ha caracterizado la sucesión de las tendencias modernistas en el arte como resultado de una exploración inmanente de los límites y de las identidades que circunscriben las prácticas disciplinarias. En este sentido, se ha considerado en este trabajo como las condiciones formativas ofrecidas por la FAUCE –y, tomando en consideración el creciente privilegio otorgado a manifestaciones abstractas y expresionistas, así como el auspicio que recibe la experimentación formal–, dan lugar a un espacio social y educativo en el que se anuncia, de manera paradójica, la expansión e hibridación de las actividades artísticas. Estas características –la de hibridación y expansión hacia el campo de la cultura– que pondrían en crisis a la especificidad del medio o disciplina, se ha aplicado, por parte de varios autores (Krauss), a la definición de arte contemporáneo y postmoderno para diferenciarlo del arte moderno.

Siguiendo las observaciones que distintos teóricos han realizado sobre la superación de los paradigmas modernistas en diversos contextos culturales, el enfoque incorporado en este trabajo adquiere una pertinencia específica cuando se reconoce cómo el proceso de globalización, fuertemente modelado por la hegemonía cultural norteamericana desde los años cuarenta del siglo XX, ha favorecido la adopción de tendencias y modelos internacionales, y la reconfiguración de los mismos en función de las propias condiciones locales previamente constituidas.

Mediante el análisis de tipo socio-cultural de Bourdieu, se ha podido reconocer el rol fundamental e instrumental que cumple el espacio de escolarización, en la formación de condiciones sociales y simbólicas que favorecen en el medio local la emergencia de prácticas tales como la instalación, el performance, el arte público. Este ha sido uno de los propósitos centrales en este trabajo, el de exponer cómo el espacio de

lo escolarizado inscribe unas estructuras de *habitus* –unos modos de pensar, percibir y sentir– en medio de las cuales se constituye el sentido y valoración de las prácticas.

La FAUCE, como un espacio social que moviliza distintos capitales culturales y simbólicos, ha estado fuertemente incidida en el período analizado por la participación en su plantilla docente de profesores formados en el extranjero, principalmente en Norte América y Europa. Esto debe apreciarse como un elemento más del proceso de internacionalización de los repertorios de prácticas educativas que se inscriben en el espacio de la enseñanza artística, y que contribuye en la formación de las condiciones presentes en esta escuela, condiciones que como se ha expuesto en este trabajo favorecerán la emergencia de un trabajo artístico interdisciplinario y, por lo tanto, de una superación de los modos de operar enmarcados en una lógica modernista del arte.

Como parte del estudio aquí presentado, he incorporado en la segunda parte una perspectiva autobiográfica que persigue narrar mi relación con esta institución, así como el proceso de mi formación artística y desarrollo profesional. Se ha iniciado describiendo un conjunto de prácticas vigentes durante mi época como estudiante (entre los años 1984 y 1990), y posteriormente he localizado el trabajo que he generado en el ámbito del performance artístico desde el año 1995, relacionándolo estrechamente con las condiciones ofertadas en el espacio de escolarización de la FAUCE. La decisión de incorporar esta perspectiva autobiográfica, ha partido de la sugerente propuesta, una vez más de Bourdieu, sobre la relevancia socio-antropológica que tendría el exponer la relación de los sujetos con las instituciones de educación. Dichas historias singulares, revelarían las estructuras de pensamiento, jerarquías y categorías, que operan modelando las orientaciones discursivas y formaciones sociales presentes en el espacio de la cultura (Bourdieu, 1999).

Así, bajo la finalidad de indagar en las prácticas educativas vigentes en el período en el que cursé como estudiante de la FAUCE, he recurrido al trabajo de la memoria y del recuerdo. Consciente que este trabajo nemónico está fuertemente condicionado por el presente, y para evitar sucumbir a una narración confesional que poco aportaría al propósito de esta tesina, he incorporado un ejercicio textual descriptivo que me permita dimensionar los tiempos y espacios que regían en aquel momento para las actividades de enseñanza artística, así como identificar la relación que se establecía entre los estudiantes, mediante los mecanismos de valoración de las prácticas. Este ejercicio me ha permitido evidenciar cómo los discursos sobre las técnicas, el oficio, los conceptos, la originalidad expresiva –y, más allá, el deber ser de

la enseñanza artística— movilizaban capitales simbólicos y culturales inherentes a la formación histórica del campo artístico. Como se señala en este trabajo, varios debate que están presentes ya desde la década de 1970, y que tendían a constituir estructuras dicotómicas entre arte abstracto vs. arte figurativo, arte vs. artesanía, concepto vs. oficio, forma vs. contenido, evidencian la implementación de un régimen de valoración que privilegia las disposiciones universalistas y cosmopolitas sobre lo regional y lo local. Estas estructuras actúan en medio de tensiones y dinámicas hegemónicas que, a su vez, expresan la heterogeneidad social, y pluralidad de intereses y posturas presentes en la FAUCE.

Mediante la explicación de varios performances de mi autoría que se presenta en la parte final de esta monografía, he perseguido exponer cómo el empleo del cuerpo en mi trabajo como artista independiente deriva de actividades realizadas y de prácticas incorporadas durante mi época de estudiante, principalmente relacionadas con una exploración experimental de elementos formales inherentes al medio de la pintura. Así también, el análisis de dos video performances que realicé a finales de la década de 1990, me han permitido explicar cómo mi trabajo artístico ha venido inscribiéndose en un espacio de disquisiciones socio-culturales que lo aproxima a preocupaciones presentes en otros campos de conocimiento como la Antropología Visual y los Estudios Culturales. Quizá esta tensión entre arte y otras áreas de conocimiento es lo que en gran medida manifiesta el alejamiento del trabajo artístico contemporáneo de los paradigmas modernistas.

Mi trabajo en el ámbito del performance da cuenta de que éste emerge como parte de unas condiciones de posibilidad —sociales, perceptivas y simbólicas— presentes en el espacio de la escuela. Para esto, he identificando un conjunto de recursos y procedimientos que presentes en mi trabajo performativo temprano, están emparentados con mi actividad experimental en las disciplinas de la pintura y del grabado. He considerado la marcada tensión que en las propuestas realizadas ya en los últimos años de estudiante, se presentan hacia un ámbito que desborda el específico y formal de la pintura modernista. En la búsqueda incesante por expandir los límites espaciales y formales de la pintura, mediante el collage, los camuflajes, la inserción de objetos y textos en el plano pictórico, se evidencian la presencia de unas condiciones que favorecían las potencialidades de inscripción de mi práctica —y del cuerpo— en un espacio constituido por diferencias sociales y culturales.

Así también, he identificado en los video performances abordados ciertas problemáticas relacionadas con la mirada y la construcción social del cuerpo, y cuyo tratamiento está informado por la formación escolarizada específica que he recibido, marcada por tensiones dicotómicas entre forma y contenido, entre lo culto y lo popular, entre la pureza disciplinaria y la hibridación de medios, entre los espacios de lo femenino y lo masculino. Articuladas a la diferenciación fundamental entre arte y artesanía, dichas tensiones, como se ha indagado en este trabajo, se agudizarían en el régimen institucional de la escuela. Esto último, podría señalarse como una problemática relevante para explicarse, en una investigación posterior, la complejidad que se revela en la postura de artistas de generaciones egresadas de la FAUCE (y de otras escuelas de arte) desde finales de la década de 1980, y con mayor fuerza, durante la década de 1990.

El performance artístico ha sido uno de los géneros más relevantes y presentes en la escena artística internacional en las últimas dos décadas. En este trabajo, he mencionado diferentes momentos que a lo largo del siglo XX han constituido referentes de esta práctica. La característica preponderante atribuida al performance artístico ha sido el de su abierta interdisciplinaria. Mas allá de esta característica unificadora, la tradición del performance artístico que se constituye desde finales de los años 1960's, y en diálogo con las búsquedas conceptualistas, ha tendido a concentrar crecientemente su desarrollo en el cuerpo del artista, un cuerpo que se reconoce como marcado por las categorías de clase, raza y género. Esta dimensión política del performance, la que ha tenido prioridad en las últimas décadas, ha venido siendo soportada por un interés teórico procedente del ámbito de los estudios culturales, poscoloniales y las ciencias sociales.

Se ha señalado también, siguiendo para esto la discusión que se ha establecido en el *Institute For Curatorial Practice in Performance* (ICPP), como el performance inscrito en el ámbito de las artes visuales a diferencia de aquel perteneciente a las artes escénicas, ha estado encaminado a exponer los modos de ver que se constituyen en una relación reificadora con el objeto exhibido. Aquello me ha permitido considerar como el empleo del cuerpo en el performance artístico contemporáneo, procede de un giro crítico en torno a las formas de consumo objetual que se han constituido en la tradición del museo y de la galería. Esta línea reflexiva ha resultado especialmente útil para el análisis de los video performance realizados entre 1998-2000, así como, para aproximar mi práctica performativa más reciente hacia un interés por los mecanismos de

producción de sentido y subjetividad que se constituyen en los espacios de interrelación social, cada vez más mediados por el audiovisual.

BIBLIOGRAFÍA

- Alcazar Josefina y Fernando Fuentes (2005). *Performance y arte acción en América Latina*. México: Ediciones sin nombre.
- Alvárez, Lupe (2004). “*Poéticas del borde*”. En catálogo de exposición. Abad Cia.Ltda, Guayaquil. p. 1-21.
- Alvárez, Lupe (1997). “*El individuo su memoria*”. En catálogo VI Bienal de la Habana, Francia. p.102.
- Álvarez, Lupe (2001). “Antigüedades recientes en el arte ecuatoriano” En catálogo *la Diferencia, Arte Iberoamericano Fin de Siglo*. Disponible en <http://es.scribd.com/doc/35755469/ALVAREZ-Lupe-Antiguedades-recientes-en-el-arte-ecuatoriano-2001>, visitado 08/10/2013.
- Andrade, Jaime (1969). “En el futuro se dirá: Antes y después de la Facultad de Artes”. *Universitas*: 3-13.
- Andrade, Jaime (1977). “*Jaime Andrade. Obra escultórica y gráfica*”. Catálogo.
- Aguirre, Agustin (1973). *La Segunda Reforma Universitaria*. Quito: Universidad Central del Ecuador.
- Belting, Hans (2007). *Antropología de la imagen*. Buenos Aires: Katz Editores.
- Bourdieu, Pierre (1997). *Razones prácticas*. Barcelona: Editorial Anagrama.
- Bourdieu, Pierre (1999). *Meditaciones Pascalianas*. Barcelona: Editorial Anagrama.
- Brea, José Luis (2002). *La Era Posmedia: Acción comunicativa, prácticas (post)artísticas*. España: Ed. Salamanca
- Butler, Judy (2002). *Cuerpos que importan. Sobre los límites materiales y discursivos del sexo*. Buenos aires: Editorial Paidós.
- De la Nuez, José (2012). *Modernidad y Posmodernidad en el arte latinoamericano. Una introducción a la historia del arte latinoamericano del siglo XX*. España: Editorial Académica Española.
- Efland, Arthur (2002). *Una historia de la educación del arte*. Barcelona: Ediciones Paidós Ibérica, S.A.
- Efland, Arthur, Kerry Freedman y Patricia Stuhr (2003). *La educación en el arte posmoderno*. Barcelona: Ediciones Paidós Ibérica, S.A.
- Fischer-Lichte, Erika (2004). *Estética de lo performativo*. Madrid:ABADA EDITORES.

- Goldberg, Roselee (1996). *Performance Art*. Barcelona: Ediciones Destino. S.A.
- Glusberg, Jorge (1986). *El arte de la performance*. Buenos Aires: Ediciones de Arte Gaglianone.
- Guash, Anna María (2007). *El arte último del siglo XX. Del posminimalismo a lo multicultural*. Madrid: Alianza Editorial.
- (1999). *Global Conceptualism: Points of Origin 1950s of 1980s*. Catálogo de exposición. New York: The Queens Museum of Art.
- Hall, Stuart (2001). *Representation: Cultural Representations and Signifying Practices*. London: En Hall, S. (Ed.). Sage Publications.
- Horwitz, Andy, 2011. "Visual art performance vs. Contemporary performance" disponible en <http://www.culturebot.org/2011/11663/visual-artperformance-vs-contemporary-performance/>, visitado en 8/20/2013.
- Jones, Amelia, y ed. por Tracey Warr (2011). *El cuerpo del artista*. Londres: Phaidon Press Limited.
- Krauss, Rosalind (1998). "La escultura en el campo expandido". En *La Posmodernidad*, Hal Foster (comp.): 59-74. España: Editorial Kairós.
- León, Christian (2005). "Interferencias femeninas. Tres performances de Jenny Jaramillo" Disponible en Experimentos Culturales, <http://www.experimentos.culturales.com/leon/interferencias.html>, visitado en 8/15/2013.
- Michaud, Yves (2007). *El Arte en Estado Gaseoso*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Monteforte, Mario (1985). *Los signos del Hombre*. Quito: Universidad Católica.
- Oña, Lenin (2008). "Otro Arte en Ecuador". En catálogo exposición. Quito, p.11.
- Oña, Lenin (1976). "Un monumento contra Quito". *Nueva No. 27*: 68-77
- Paz, Octavio (1995). "Rupturas y restauraciones". *El Paseante No 23-25*: 16-27
- Pérez, Rodolfo (1984). "Rivadeneira Edmundo". *Diccionario Biográfico Ecuador*, <http://www.diccionariobiograficoecuador.com/tomos/tomo6/r1.htm> visitado en 7/3/2013.
- Pérez, Trinidad (2012). "La construcción del campo moderno del arte en el Ecuador, 1860-1925: Geopolíticas del arte y eurocentrismo". Tesis de doctorado en Estudios Culturales Latinoamericanos. Universidad Andina Simón Bolívar.
- Pérez, Trinidad (1994). "*Jenny Jaramillo*". *Diners Club Ecuador, S.A.*, No. 141: 44-48.

- Polo, Rafael (2012). *La crítica y sus objetos. Historia intelectual de la crítica en Ecuador (1960-1999)*. Ecuador: FLACSO.
- Rivadeneira, Edmundo (1980). *Universidad, Arte y Sociedad*. Quito: Ed. Universitaria.
- Rodríguez Castelo, Hernán (1988). *El siglo XX de las artes visuales en Ecuador*. Quito: Museo de Arte Banco Central del Ecuador.
- Salgado, Mireya y Carmen Corbalán (2012). “La Escuela de Bellas Artes en Quito de inicios del siglo XX”. Investigación ganadora del Programa de Becas Instituto de la Ciudad. Quito
- Santos, Lidia (2001). *Kitsch Tropical. Los medios en la literatura y el arte de América Latina*. Madrid: Iberoamericana.
- Shiner, Larry (2004). *La invención del arte*. Barcelona: Paidós Iberica.
- Schechner, Richard. (2000). *PERFORMANCE, teoría y práctica interculturales*. Buenos Aires: Centro Cultural Ricardo Rojas.
- Unda, Ulises (2007). “Arte Contemporáneo en Ecuador”. En catálogo Museo Camilo Egas, Banco Central del Ecuador, Quito, p. 25-30.
- Vásquez, María Eugenia (2000). “Memoria desde la exclusión”. En *MEMORIAS Hegemónicas, memorias DISIDENTES. El pasado como política de la historia*, Marco Zambrano y Cristóbal Gnecco (Comp). Colombia: ARFO EDITORES LTDA.
- Wacquant, Loïc, (2006). *Entre las cuerdas. Cuadernos de un aprendiz de boxeador*. Argentina: Siglo XXI editores.
- Yean Kim, Yu. (2001). “Translated Acts, performance y arte del cuerpo en Asia Oriental (1990-2001)”, Queens Museum of Art, NY, USA.
- Zamora, Fernando (2004). “Cuerpo y conciencia en el arte”. En catálogo VIII Bienal de Cuenca, Centro de documentación, Cuenca.

Archivos revisados

Facultad de Artes, UCE: En este archivo encontramos documentación correspondiente a la administración de la EBA y de la FAC: pocos documentos de la EBA del año 1958 y 1966 con reglamentos que rigen la Escuela y documentos de la FAC como: sesiones de Consejo Universitario para su creación desde 1967 a 1996, reglamentos, informes de directores, creación del Colegio de Artes, programas.

Informes de la Fundación CEAC (Centro Ecuatoriano de Arte Contemporáneo), para el catálogo en proyecto “Catálogo de arte ecuatoriano contemporáneo” año 1998-1999.

Entrevistas realizadas

Arq. Oswaldo Viteri, 6 de junio de 2013

Arq. Lénin Oña, 24 de mayo de 2013, 3 de febrero de 2014

Lcdo. Manuel Monar, Agosto de 2013

Pablo Barriga, 26 de abril de 2013

Arq. Jaime Andrade Heymann, 24 de septiembre de 2013

Victoria Carrasco, 23 octubre de 2013

Manuel Mejía, 12 de febrero de 2013

Grupo PUZ, 15 Noviembre de 2013