

REVISTA DE ARTES VISUALES / JUL-DIC 2016 / ISSN 2145-6399

ERARTV

Nº16

SABER Y PODER EN ESPACIOS DEL ARTE:
PEDAGOGÍAS / CURADURÍAS CRÍTICAS

CENTRO MUNICIPAL DE
DESAPRENDIZAJE



AVARTE #

ERRATA#

Nº16, JUL – DIC 2016

ISSN 2145–6399

© Fundación Gilberto Alzate Avendaño

© Instituto Distrital de las Artes

Alcalde Mayor de Bogotá

Enrique Peñalosa Londoño

Secretaría de Cultura, Recreación y Deporte

María Claudia López Sorzano

Directora Fundación Gilberto Alzate Avendaño FUGA

Mónica Ramírez Hartmann

Gerente de Artes Plásticas y Visuales de FUGA,

Ana María Lozano Rocha

Equipo Gerencia de Artes Plásticas y Visuales FUGA,

Sergio Hernández Botía, Pilar Santamaría, Carlos Hoyos Buchelli, Mónica Torregrosa Gallo, Sergio Jiménez

Directora Instituto Distrital de las Artes IDARTES

Juliana Restrepo Tirado

Subdirector de Artes IDARTES

Jaime Cerón Silva

Gerente de Artes Plásticas y Visuales de IDARTES,

Catalina Rodríguez Ariza

Equipo Gerencia de Artes Plásticas y Visuales IDARTES,

Vanessa Cárdenas, Catherine Guevara, Edna Hernández, Ivonn Revelo, Mauricio Rodríguez

ERRATA# es una publicación periódica (semestral) de carácter crítico y analítico en el campo de las artes plásticas y visuales. Su propósito es analizar y divulgar las prácticas y fenómenos artísticos de Colombia y Latinoamérica.

El tema que estructura el 16º número que presentamos es

Saber y poder en espacios del arte: pedagogías / curadurías críticas

EQUIPO EDITORIAL DE ERRATA#

Directoras Catalina Rodríguez y Ana María Lozano

Asesora Juliana Díaz

Coordinadora editorial María Villa Largacha

Editores invitados Carmen Mörsch y Jaime Cerón

Comité editorial nacional

María Clara Bernal (U. de los Andes), Juan Fernando Cáceres (ASAB, U. Distrital), Rita Hinojosa de Parra (U. Antonio Nariño),

María Angélica Madero (U. del Bosque), Andrés Matute Echeverri (U. Javeriana), y Óscar Moreno Escárraga (U. Jorge Tadeo Lozano)

Comité editorial internacional

Jorge Blasco Gallardo (España), Luis Camnitzer (Uruguay), Karen Cordero Reiman (México), Marcelo Expósito (España–Argentina), Sol Henaro (México), Ana Longoni (Argentina) y Gerardo Mosquera (Cuba)

Autores, artistas y colaboradores

internacionales en este número:

Janna Graham (Canadá), Pablo Helguera (México), Mônica Hoff (Brasil), Cayo Honorato (Brasil), Nora Landkammer (Austria), Lissete Lagnado (Brasil), Mediación Comunitaria (Alejandro Cevallos y Valeria Garza, Ecuador), Jorge Menna Barreto (Brasil), Carmen Mörsch (Alemania), Lesson 0 y Pedagogías de Fricción (Ane Aguirre, Juan Canela, Cristian Añó y Aida Sánchez de Serdio, España), Virginia Roy (México), (España), Nora Sternfeld (Finlandia), Colectivo Transductores (Javier Rodrigo y Antonio Collados, España)

Autores, artistas y colaboradores nacionales en este número:

Edmon Castell, Jaime Cerón, Nadia Moreno Moya, Angélica González Vásquez, David Gutiérrez, Laagencia (Mónica Zamudio, Diego García, Mariana Murcia, Santiago Pinyol y Sebastián Cruz), Lucas Ospina, María Villa Largacha, Juan Sebastián Ramírez, Alejandro Weyler

Diseño, diagramación y edición digital: La Silueta

Traducción: Joanna Escolar, Marta Kovacic, Nora Landkammer y Erika Tanacs

Nora Landkammer y Erika Tanacs

Corrección de estilo: Gabriela García, Paula Botero

y Alejandro Weyler

Corrección de pruebas: Gabriela García

Contacto

Instituto Distrital de las Artes

Tel. (571) 379 57 50 ext. 330

Calle 8 # 8–52, Bogotá, Colombia

www.idartes.gov.co

revistaerrata@idartes.gov.co

Fundación Gilberto Alzate Avendaño

Tel. (571) 282 94 91 ext. 228–122

Calle 10 # 3–16, Bogotá, Colombia

www.fgaa.gov.co

Página web

www.revistaerrata.gov.co

contacto@revistaerrata.gov.co

Foto de portada: Nodo Duitama, Centro Municipal de

Desaprendizaje, 2015. Propuesta de práctica artística dentro del «Museo efímero del olvido» que buscó «crear un lugar en condición de grieta en el tiempo y el espacio de Duitama». Durante un mes se abrió al público una casa donde se llevaron a crisis prácticas cotidianas y artísticas de esa ciudad boyacense. Foto: cortesía de Boris Terán y Laura Melo.

ARTES

Nº16

SABER Y PODER EN ESPACIOS DEL ARTE:
PEDAGOGÍAS / CURADURÍAS CRÍTICAS



ALCALDÍA MAYOR
DE BOGOTÁ D.C.

**BOGOTÁ
MEJOR
PARA TODOS**

CULTURA, RECREACIÓN Y DEPORTE
Instituto Distrital de las Artes, Fundación Gilberto Alzate Avendaño

contenido

ERRATA# 16, JULIO – DICIEMBRE 2016

SABER Y PODER EN ESPACIOS DEL ARTE: PEDAGOGÍAS / CURADURÍAS CRÍTICAS

- EDITORIAL 12
- 18 **LO COMÚN DISENSUAL: PRODUCCIÓN DE SABERES CRÍTICOS EN EXPOSICIONES /**
Carmen Mörsch
- Educar a los otros a través del arte:
una historia poscolonial del dispositivo de arte / educación* 24
Carmen Mörsch
- 46 *Aprender desaprender*
Nora Sternfeld
- Economías feministas: contradicciones,
retos y cruces de las políticas culturales* 60
Transductores. Javier Rodrigo y Antonio Collados
- 78 *Aprender con los públicos*
Cayo Honorato
- ANTE EL LUGAR COMÚN: TRES REFLEXIONES SOBRE LO CURATORIAL /** 100
Jaime Cerón
- 104 *Mediar las prácticas artísticas: ¿deponer o exacerbar la mirada?*
Jaime Cerón
- Intersticios entre prácticas artísticas, pedagógicas,
y curatoriales en Colombia* 120
Nadía Moreno Moya
- 140 *Un giro educativo: de la práctica de la curaduría a lo curatorial*
Angélica González Vásquez

160

DOSSIER

Escuela de Garaje, Laagencia

Janna Graham

Laboratorio de Mediación del Arte, por María Villa

Jorge Menna Barreto

Mediación Comunitaria, por Alejandro Cevallos y Valeria Galarza

Lucas Ospina

Pedagogías de Fricción

210

ENTREVISTA

Interpelar el presente, hacer resistencia: curaduría, educación y escuela libre

Mónica Hoff entrevista a Lisette Lagnado

226

A:DENTRO

Salón Regional zona Pacífico SRA15

Juan Sebastián Ramírez

Bienal de Bucaramanga Desde Aquí

Alejandro Weyler

242

A:FUERA

Bienal de La Habana 2015

Virginia Roy

248

PUBLICADOS

INSERTO: Pablo Helguera

colaboran en ERRATA# N°16

Angélica González Vásquez

Profesora de historia del arte moderno y contemporáneo en el Instituto de Investigaciones Estéticas de la Universidad Nacional de Colombia. Hizo su tesis de doctorado sobre los escritos del curador y la historia de las exposiciones en l'Université Paris 8, dentro del Laboratorio de investigación de artes de la imagen y arte contemporáneo. Tiene un magíster en Filosofía de la Pontificia Universidad Javeriana y otro en Estética de l'Université Paris 1- Panthéon Sorbonne. Es miembro del comité de redacción de la revista *Marges, revue d'art contemporain*.

Carmen Mörsch

Directora del Instituto de Investigación en la Universidad de Artes de Zúrich (ZHdK), Suiza. Sus intereses de investigación incluyen la historia y el lugar de los artistas en la educación, los procesos colaborativos y las prácticas transformativas en el arte y la educación, lo mismo que la relación entre educación artística y teoría *queer* poscolonial. Es miembro de la red Another Roadmap for Art Education (Otro mapa de ruta para la educación) que reúne a investigadores y practicantes que buscan analizar y desarrollar la educación artística desde una perspectiva emancipatoria y decolonial: <http://colivre.net/another-roadmap>

Sus publicaciones recientes en español incluyen:

«Contradecirse una misma: La educación en museos y exposiciones como práctica crítica» y «En una encrucijada cuatro discursos. Educación de galería en Documenta 12, entre la afirmación, la reproducción, la deconstrucción y la transformación», ambos publicados en *Contradecirse una misma. Museos y mediación educativa crítica 2015* (Cevallos, Alejandro y Macaroff, Anahí (org.), Quito: Fundación Museos de la Ciudad). https://www.zhdk.ch/fileadmin/data_subsites/data_iae/PDFs/CONTRADECIRSE_UNA_MISMA_VERSION_IMPRENTA.pdf <http://iae.zhdk.ch>.

Cayo Honorato

Profesor adjunto en el Departamento de Artes Visuales (VIS) del Instituto de Artes (IdA) de la Universidad de Brasilia (UnB); doctor en Educación, en el área de Filosofía y Educación por la Universidad de São Paulo (USP); magíster en Educación, en el área de Cultura y Procesos Educativos, y profesional en Artes Visuales por la Universidad Federal de Goiás (UFG). Investiga y publica textos sobre la mediación cultural en las relaciones entre artes y educación, con especial interés en el documental, prácticas documentales extrainstitucionales y actuación de los públicos. También colabora con el grupo Mediación

Extraintitucional, actuando en las redes sociales. Ha publicado artículos sobre la relación entre el arte, la educación y la política en revistas académicas como *Ars*, *Concinnitas*, *Marcelina*, *Porto Arte*, y en otras plataformas, tales como *Forum Permanente*.

Pedagogías de Fricción

Lesson 0 fue un proyecto transversal y de largo recorrido que reflexionaba sobre el estado de la educación artística en la actualidad. Se desarrolló a partir de la curaduría de Azotea (Ane Agirre – Juan Canela) y en diálogo con Pedagogías de Fricción, un programa de mediación concebido por Aida Sánchez de Serdio y Cristian Añó (Sinapsis), junto con Rachel Fendler a partir de un ciclo del Espai 13, en la Fundació Joan Miró de Barcelona, del 2014 al 2015. Cuatro proyectos artísticos (que apuntaban a propuestas relacionadas con la pedagogía alejadas de las corrientes habituales para indagar otros modos de transmisión del conocimiento) se activaban mediante el programa de mediación tratando de construir relaciones de manera negociada con y entre colectivos diversos. Estas colaboraciones pretendían generar interpe-laciones mutuas entre los participantes (docentes, artistas, estudiantes, comisarios, educadores de museos, jóvenes, entidades culturales y sociales) en torno a la educación y las prácticas artísticas.

Jaime Cerón

Artista y magíster en Historia y Teoría del Arte. Su trabajo se ha centrado en cinco frentes: la docencia, la crítica, la curaduría, la investigación teórica y la gestión cultural, que ha desarrollado simultáneamente de forma continua, desde 1994 hasta el presente. Ha sido docente de las facultades de arte de las universidades: Jorge Tadeo Lozano, Los Andes, Academia Superior de Artes de Bogotá, Javeriana y Nacional. En 1997 se vinculó al Instituto Distrital de Cultura y Turismo de Bogotá, en donde se desempeñó como gerente del área de Artes Plásticas hasta julio de 2007. Trabajó como crítico de arte y curador independiente hasta el 2010, cuando asumió el cargo de Asesor de Artes Visuales del Ministerio de Cultura hasta julio del 2014. Desde entonces es el Curador de la Fundación Misol para las Artes. Entre

sus proyectos de curaduría se destacan: «Materialismos, Proyecto Pentágono» (Ministerio de Cultura, 2000), «Casa de Citas» (Museo de Antioquia, 2009) y la co-curaduría del MDE07, (Medellín, 2007).

Janna Graham

Investigadora, educadora y gestora que ha trabajado en varios proyectos de pedagogía crítica dentro y fuera del campo artístico. Siendo su formación originalmente de geógrafa, desarrolló el Centro de Estudios Posibles, un proyecto de educación popular barrial de largo plazo de base artística que abordaba las inequidades del proceso de desarrollo urbano del área de Edgware Road en Londres, apoyado por la Serpentine Gallery. Es autora de numerosos textos en torno a la relación entre educación radical, procesos espaciales críticos y neoliberalismo en las artes. Fundadora del grupo de investigación Micropolíticas, miembro de 12 Person Sound y del colectivo político Ultra Red. Candidata a doctora en Cultura Visual de la Universidad de Goldsmiths en Londres, donde adelanta una investigación sobre historias de educación radical. Se desempeña actualmente como directora de programas públicos e investigación en Nottingham Contemporary.

Laagencia

Con base en Bogotá y fundada en el 2010, es una oficina de proyectos de arte que promueve la investigación y los procesos en arte y educación, estimula el debate sobre prácticas artísticas e institucionales, experimentando con diferentes estrategias y metodologías de trabajo para proponer formatos de mediación, programas públicos colaborativos, ejercicios de autopublicación y formas alternativas de hacer con otros. Mediante su propia investigación y el programa abierto Escuela de Garaje, Laagencia le apuesta a darle visibilidad a un gran número de iniciativas locales, nacionales e internacionales, cuyos intereses se ocupan en pensar diferentes formatos en la producción de conocimiento y sus canales de circulación. El proyecto lo conforman cinco artistas, sin ningún tipo de jerarquía, todos son directores, productores y participantes: Mónica Zamudio, Diego García, Mariana Murcia, Santiago Pinyol y Sebastián Cruz.

Lisette Lagnado

Crítica de arte, curadora independiente, investigadora y escritora. Nacida en el Congo, desde 1975 se traslada a São Paulo, donde estudia periodismo y luego se doctora en Filosofía en la Universidad de Sao Paulo con una tesis sobre el programa ambiental de Hélio Oiticica. Más tarde, entre 1999 y el 2002, concibió y realizó la catalogación de los manuscritos de este artista para Itaú Cultural. En los años ochenta es editora de la revista *Arte de Sao Paulo* y, a fines de misma la década, la revista *Galería*; es luego reportera del arte para *Folha de Sao Paulo*. Del 2001 al 2010 editó la revista electrónica *Trópico*, que participó en la Documenta 12 (Kassel, Alemania). Ha sido curadora de la 27ª Bienal de Sao Paulo, «Cómo vivir juntos» (2006), «Desvíos de la deriva» (Museo Nacional Centro de Arte Reina Sofía, Madrid, 2010), «33ª Panorama del Museo Paulista de Arte Moderno» (2013), entre otras muestras. Del 2007 al 2012 coordina, junto con Mirtes Marins, el programa de grado en Práctica Curatorial y la Facultad de Gestión Cultural Santa Marcelina en São Paulo, donde crea la revista *Marcelina*. Desde el 2014, dirige la Escuela de Artes Visuales del Parque Lage en Río de Janeiro. Entre sus publicaciones están: *Leonilson. Hay tantas verdades* (1993) *Conversaciones con Iberê Camargo* (1997).

Lucas Ospina

A veces dibuja*, a veces escribe**

Profesor de la Universidad de los Andes.

*

<http://www.jennyvila.com/artistas.html>

<http://vkgaleria.com/artista/lucas-ospina/>

<http://tanyaleighton.com/index.php?pageId=141&l=en>

<https://uniandes.academia.edu/LucasOspina>

**

<http://esferapublica.org/nfblog/?author=40>

<http://www.lasillavacia.com/blogs/lucas-ospina>

<http://lucasospina.blogspot.com/>

<https://uniandes.academia.edu/LucasOspina>

Mediación Comunitaria

Este equipo de investigadores, conformado por Valeria Galarza y Alejandro Cevallos, trabaja en la

Fundación Museos de la Ciudad de Quito desde la investigación-acción, la agricultura urbana y la arquitectura participativa, en el diseño de metodologías para el trabajo colaborativo con comunidades, desde una perspectiva crítica y en correspondencia con los debates del territorio. Actualmente desarrollan una investigación en torno a las metodologías y trayectorias discursivas de educación popular en la región andina del Ecuador, en el marco de la red Another Road Map School. www.mediacioncomunitaria.gob.ec Alejandro Cevallos es artista y antropólogo visual, e investigador adscrito al Instituto de la Ciudad. Actualmente coordina el área de Investigación y Mediación Comunitaria de la Fundación Museos. Valeria Galarza es educadora y socióloga y cursa su maestría en Educación. Vinculada en la práctica educativa desde la enseñanza escolar, actualmente trabaja como técnica educativa en Fundación Museos. Sus intereses se encuentran relacionados a la educación de educadoras, educación intercultural bilingüe y políticas educativas en contextos específicos.

María Villa Largacha

Pregrado y maestría en Filosofía con énfasis en política y ética multicultural. Editora independiente, ha sido coordinadora editorial de publicaciones culturales y pedagógicas con diversas entidades, entre ellas, la *Colección de Arte Contemporáneo Bolívar* (con José Roca), *Antípodas de la violencia* (con Antanas Mockus) y *Mediaciones.net* (con Jesús Martín-Barbero). Consultora para programas de fomento de escrituras creativas del Ministerio de Cultura de Colombia, e investigadora de cultura ciudadana. Coordinó durante dos años el área de formación e investigación de la Gerencia de Artes Plásticas y Visuales de Idartes, en la Galería Santa Fe; realizó el Primer Laboratorio de Mediación del Arte (Idartes), por el que recibió la beca Kirchner de The New School of Public Engagement (Nueva York, 2013). Coordinó la *Revista de Artes Visuales Errata#* entre el 2013 y el 2016. Hizo parte del equipo curatorial del Museo efímero del olvido, 15 SRA (2014-2015), y diseñó y coordinó las estrategias pedagógicas de la Creative Time Summit, en Estocolmo, Suecia (2014).

Mônica Hoff

Es artista, curadora e investigadora. Del 2006 al 2014 coordinó el Programa de Educación de la Bienal del Mercosur, en Porto Alegre, donde ha actuado también como curadora de base (en la 9ª edición, en el 2013). Desde el 2014 realiza el Lab de curaduría, arte y educación con la curadora Fernanda Albuquerque; y desde 2015, el proyecto *Encontros Entropicais*, con los artistas y diseñadores Marcelo Fialho y Marco D Julio. Actualmente está involucrada en los proyectos Escuela de Surf-etc y Taller Público de Preguntas; en Arco-Iris, grupo de estudios en procesos curatoriales; y en gestionar el Espaço Embarcação, con la curadora Kamilla Nunes, en Florianópolis, Brasil. En los últimos años ha colaborado con diversas instituciones: Bienal de Liverpool, Colección Cisneros, New Museum, Casa Daros, Matadero Madrid, Bienal de São Paulo y Museo Thyssen-Bornemisza. Coeditó las publicaciones *Pedagogia no campo expandido* (con Pablo Helguera, 2011), *Manual para curiosos*, y la antología *La nube*, con Sofía Hernández Chong Cuy (2013). Actualmente cursa doctorado en Procesos Artísticos Contemporáneos en la Universidade do Estado de Santa Catarina, Florianópolis.

Nadia Moreno Moya

Candidata a doctora en Historia del Arte y magíster en Estudios de Arte (2011, México D.F.). Estudió Artes Plásticas en la Universidad de los Andes. Autora del libro *Arte y juventud. El Salón Esso de Artistas Jóvenes en Colombia* (IX Premio de ensayo histórico, teórico o crítico sobre el campo del arte colombiano, 2013) y miembro del comité editorial de revista *Asterisco* (publicación autogestionada con sede en Bogotá) entre el 2000 y el 2014. Ha escrito artículos y capítulos de libros sobre arte contemporáneo y moderno de Colombia y América Latina, publicados tanto en Colombia como en el exterior. Desde el 2000 ha desarrollado su trabajo profesional como investigadora, docente y gestora cultural, especialmente en el ámbito museístico, en instituciones culturales públicas y universidades.

Nora Sternfeld

Educadora y curadora, es profesora de curaduría y mediación del arte, y directora del Programa Cumma

en la Universidad de Aalto en Helsinki, y codirectora del Master ECM (Educating / Curating / Managing) en teoría y práctica expositiva en la Universidad de Artes Aplicadas de Viena. Cofundadora de Trafo. K, oficina de educación artística y producción de saberes críticos radicada en Viena. Pertenece a Freethought, una plataforma de investigación, educación y producción de Londres (con Irit Rogoff, Stefano Harney, Adrian Heathfield, Mao Mollona y Louis Moreno). Es una de las curadoras del Bergen Assembly 2016. Algunos de sus proyectos curatoriales son: «Taking Time» (2013), «Contradictions! Critical Agency and the Difference Within» (2011); «Nothing for us. Everything for everyone. Strategic Universalism and Political Drawing» (2007); «Let it be known! Counter Histories of the African Diaspora in Austria» (2007). Hace parte del comité editorial de *Bildpunkt*, revista sobre arte contemporáneo, teoría de exposiciones, educación, políticas de la historia y antiracismo.

Pablo Helguera

Artista visual y de performance cuyo trabajo enlaza narrativas personales e históricas en el contexto del arte de acción social y el lenguaje. En el 2012 completa su doctorado en la Universidad de Kingston, Inglaterra, y comienza a trabajar en el Moma en la dirección del programa para públicos. Entre sus trabajos itinerantes más reconocidos están *Instituto de la Telenovela* (2002) y *The School of Panamerican Unrest* (2001–2011). Ha mostrado su trabajo en la Bienal de La Habana (2012), el Centro de Arte Reina Sofía, el ICA (Boston), Performa 05 (Cuba), el Moma P.S.1 y el Museo de Brooklyn (Nueva York), el Metropolitan Art Museum de Tokyo, el Malba (Buenos Aires), Ex-Teresa Espacio Alternativo (México D. F.), entre otros. Ha recibido varios premios por su obra y sus ideas sobre el arte de acción social, incluyendo los de la Guggenheim Foundation, la Rockefeller Foundation y recientemente de Blade of Grass Award, del Rubin Museum (Nueva York). Entre sus libros más recientes están *The Pablo Helguera manual of contemporary art style* (2007), y *Education for Socially Engaged Art: A Materials and Techniques Handbook* (2011).

Transductores

Plataforma interdisciplinar que realiza proyectos de investigación y mediación con tres ejes de interés: las pedagogías colectivas, las prácticas artísticas colaborativas y los modos de intervención en la esfera pública. Desde el 2007 desarrolla procesos de trabajo con grupos, entidades y redes con los que organiza proyectos pedagógicos, cura exposiciones y genera investigaciones de diferente escala. Trabaja formando comunidades de aprendizaje y redes de acción, elabora procesos de diseño colaborativo, proyectos de mediación e investigación colectiva partiendo de contextos y temáticas situadas, y siempre en cooperación con redes activadas en el ámbito local.

El colectivo ha publicado a la fecha dos volúmenes bajo su nombre. Javier Rodrigo Montero es educador de arte e investigador independiente. Editor y escritor de *Desacuerdos6*, *Prácticas dialógicas*, es, además, autor de varios artículos y capítulos de libros sobre las prácticas culturales y mediación artística, pedagogías colectivas y políticas culturales. Antonio Collados Alcaide es doctor en Bellas Artes por la Universidad de Granada (2012) con una tesis sobre prácticas artísticas colaborativas y espacialidad crítica. Cofundador de Aulabierta y de otras iniciativas culturales independientes: TRN-Laboratorio artístico transfronterizo, editorial Ciengramos y la discográfica Grupo de Fe.

editorial

Desde su creación en el 2009, la revista *Errata#* ha efectuado un recorrido por diversos debates de las artes plásticas y visuales. Cada edición ha buscado ahondar en tópicos que movilizan la reflexión y la creación, y allí donde los procesos de investigación de los agentes del campo artístico latinoamericano encuentran terrenos fecundos. Es así como se han abordado las relaciones del arte con otras disciplinas o temas (política, migraciones, polémicas ambientales, ética y estética, derechos humanos), abriendo preguntas no solo sobre los procesos y lenguajes propios del arte, sino sobre sus lindes: la permanente ruptura y ensanchamiento que las prácticas emergentes le implican, y el activismo que se entrecruza en muchas de esas prácticas.

Dentro de este panorama, *Errata#* se ha preguntado también sobre los discursos del arte y la circulación de saberes sobre el mismo: el #3 *La escritura del arte*, el #5, *Pedagogía y educación artística*, y el #6, *Museos y nuevos escenarios del arte* son números que han tratado esta dimensión. En ellos se abordan la formación para la creación en el arte, y los modos en que se ha venido replanteando su circulación dentro y fuera de las instituciones que lo enseñan, lo teorizan y lo muestran habitualmente. Sin embargo, una pregunta ha quedado en estos números apenas esbozada, y es la pregunta sobre los modos en que el saber circula y el poder se ejerce dentro del mundo del arte. De esta se desprende otro interrogante, sobre qué mediaciones configuran la relación entre la producción y los saberes especializados del campo y su más concreto *afuera*: sus públicos.

En principio, el planteamiento de esta cuestión parecería apuntar al llamado «giro educativo» de la curaduría, que en la década del 2000 se popularizó en el mundo anglosajón como emblema de este esfuerzo del campo del arte por tomarse en serio su conexión con aquel «afuera». Sin embargo, independientemente del *boom* que constituyó el término entonces (hoy declarado extinto por muchos), e incluso mucho antes de que se pusiera en boga, son varias las propuestas que han emergido en esta dirección en otras latitudes, desde proyectos concretos que tienen una visión crítica de la institución museo, del curar, crear, enseñar y reflexionar sobre el arte con sus públicos, y sobre los procesos de apropiación que tienen lugar en ellos.

Resulta una ironía que el arte contemporáneo, que se plantea a menudo poscolonial y crítico, frecuentemente se exhiba y se enseñe en instituciones que operan con una economía y dinámicas del saber / poder tradicionales. Así, al menos desde los años setenta, con la pedagogía crítica de Paulo Freire y los estudios culturales (apoyados en autores como Michel Foucault, Antonio Gramsci, Jacques Rancière o Guy Debord), muchas iniciativas vienen debatiendo y operando transformaciones de esas relaciones de saber / poder en los espacios del arte. Se trata de iniciativas o proyectos que ponen estas mediaciones y relaciones en juego desde las curadurías independientes, las prácticas artísticas que incorporan prácticas educativas, y las pedagogías críticas y poscoloniales, que cada vez con mayor fuerza permean las instituciones culturales y la institución arte en particular. Y son propuestas que

abordan el debate en torno a las políticas del ver / interpretar que operan desde los diferentes roles del campo (creadores, curadores, educadores, críticos, espectadores), y que buscan desdibujar las fronteras entre ellos.

Este número indaga entonces, específicamente, por los modos de mediar la mirada, mediar el arte, sus lecturas, desde la curaduría y desde la pedagogía, pero también desde la creación, cuando involucra activamente prácticas educativas. Y se aproxima a la mediación como ejercicio no de transmisión o traducción sino de intercambio, de diálogo, de puesta en tensión; un proceso crítico respecto de los modos tradicionales de presentar el arte a sus públicos, de construir discursos en torno a sí mismo, y, por extensión, en torno al mundo.

Para la sección internacional del número, hemos invitado a la investigadora Carmen Mörsch como editora internacional. Ella ha convocado a esta sección tres autores que debaten diferentes aspectos de la producción de saberes críticos en exposiciones a través de las prácticas de mediación y que problematizan las relaciones de poder y saber dentro de la institución del arte.

El trabajo de Mörsch, que presenta en su artículo «Educar a los otros a través del arte: una historia poscolonial del dispositivo de arte / educación», analiza críticamente las prácticas educativas de la institución arte con un estudio de caso de largo alcance en Inglaterra, y los modos en que el poder simbólico circula y se ejerce en ese contexto. Como parte de su investigación doctoral, este artículo correlaciona tensiones que surgen en el contexto de una galería de arte del siglo XX con ideas asentadas sobre la educación y el arte que se evidencian ya en los primeros ejercicios de educación artística popular el siglo XVIII en Londres. En este contexto, uno de los temas que sale a flote y que resuena en varios de los artículos de esta sección es la revisión de las jerarquías de saberes y división del trabajo dentro de la institución arte, en términos disciplinares, pero también de género y étnicos.

La primera de las autoras internacionales que Mörsch convoca es la curadora y educadora austriaca Nora Sternfeld, con un agudo texto de pedagogía poscolonial «Aprender desaprender» que redefine la *mediación del arte* desde la necesidad de des-aprender el conocimiento dominante, para cuestionar el aparato de codificación de valores que constituye el eje mismo de la producción de saberes, y desatar la fuerza generativa o transformadora del aprender: formar procesos antihegemónicos. De otra parte, Cayo Honorato, educador e investigador brasileño, con su texto «Aprender con los públicos», discurre críticamente sobre los estudios de público en su país, y brinda una serie de herramientas para pensar procesos de apropiación del arte desde una perspectiva crítica multidisciplinar; en último término, su texto apunta a un proceso de construcción de lo común en medio de la fragmentación social y el pluralismo cultural: lo *común disensual*. En cuarto lugar, se incluye en esta sección el artículo «Economías feministas: contradicciones, retos y cruces de las políticas culturales» del colectivo español Transductores, conformado por Javier

Rodrigo y Antonio Collados, educadores e investigadores de pedagogía crítica, quienes aportan una reflexión desde las economías feministas, poniendo de presente las tensiones y paradojas de saber y poder experimentadas por ellos en el contexto de uno de los eventos paradigmáticos de la conexión entre arte y educación en Colombia: el Encuentro de Medellín MDE.

Para la sección nacional, el curador y crítico de arte Jaime Cerón ha abordado el tópico de esta edición desde el ángulo de los debates curatoriales, y convoca como autoras en esta misma línea a dos investigadoras, Angélica González y Nadia Moreno. Los artículos de esta sección resaltan una serie de proyectos expositivos y artísticos de nuestro contexto que han abordado los vínculos críticos con los públicos o que incorporan estrategias educativas en las últimas décadas. La lectura que Cerón propone sobre las curadurías críticas dentro de su propio texto, «Mediar las prácticas artísticas: ¿deponer o exacerbar la mirada?», aborda los modos en que la curaduría media la mirada sobre el arte y sobre la realidad, y enfatiza en las formas como el poder y el saber se cristalizan desde los discursos universalizantes de Occidente en torno las prácticas artísticas, para luego elaborar en los modos como se ha hecho resistencia a la mirada eurocéntrica desde varias curadurías en Colombia.

La historiadora Nadia Moreno Moya, con el artículo «Intersticios entre prácticas artísticas pedagógicas, artísticas y curatoriales en Colombia», reseña una serie de proyectos en el contexto nacional desde la década de 1970, que generaron dinámicas y reflexiones críticas sobre el campo del arte y la institución museo mucho antes de que el discurso sobre el giro educativo y el interés por lo pedagógico se pusieran en boga. Su texto muestra cómo son posibles las articulaciones entre espacios de exposición, prácticas artísticas y pedagogías a través de distintas tácticas y lugares de enunciación que desdibujan los límites entre obra de arte y exposición, y entre las funciones de artista, curador y visitantes. Por su parte, la investigadora Angélica González discute en su texto «Un giro educativo: de la práctica de la curaduría a lo curatorial» las bases conceptuales del giro educativo en el campo de la curaduría, analizando los procesos de institucionalización de la función curatorial en el mundo del arte contemporáneo, sus alcances y su engranaje de los programas públicos y los procesos educativos. Su artículo da una mirada a proyectos curatoriales en Colombia que han comenzado a aparecer en forma de nuevos dispositivos y modos alternativos de pensar la exposición.

El *Dossier* de este número de *Errata* ha aspirado a reunir reflexiones que emergen de propuestas pedagógicas y curatoriales de carácter crítico y poscolonial, y convocar diversos proyectos de mediación contemporáneos que se estructuran desde la producción artística o desde iniciativas institucionales. En esta edición participan diferentes educadores, curadores, artistas e investigadores, que reflexionan cada cual desde perspectivas basadas en el trabajo de campo o en experiencias concretas de curaduría y mediación, donde es preponderante la pregunta por la pedagogía y por los públicos, las comunidades y los agentes *extramuros* al museo.

El artista brasileño Jorge Menna Barreto comparte su experiencia en São Paulo con dos trabajos que se plantean a un mismo tiempo como propuestas pedagógicas desde el programa público de varias instituciones museo y como obra artística; trabajos que pueden considerarse al mismo tiempo dispositivos de mediación y de creación colectiva espontánea. La educadora y artista británica Janna Graham comparte su reflexión sobre el rol educador del artista desde una perspectiva poscolonial y micropolítica, al problematizar la incómoda situación de poder en que el artista-educador se encuentra respecto de las comunidades con las que se plantea un trabajo solidario. El equipo de investigadores de Mediación Comunitaria, conformado por Alejandro Cevallos y Valeria Galarza, comparte su trabajo de investigación-acción desde la institución museo en el centro histórico de Quito, que problematiza el lugar de la institución frente la comunidad y las tensiones entre saberes y entre prácticas culturales que allí emergen. Por otra parte, un ensamblaje de iniciativas independientes desde Barcelona, *Pedagogías en Fricción* y *Lesson 0*, es el aporte de Juan Canela, Aida Sánchez de Serdio, Ane Aguirre y Cristian Añó, quienes reflexionan sobre las dinámicas colaborativas que enlazan procesos de mediación, enseñanza del arte, curaduría y creación; una serie de acciones dentro de la galería Espai 13 de la Fundación Joan Miró, que involucran numerosos agentes del campo, y buscan embotronar los límites entre sus saberes y disciplinas.

La sección nacional del *Dossier* está conformada, en primer lugar, por el texto del colectivo Laagencia sobre su proyecto curatorial *Escuela de Garaje*, en el Salón Regional de Artistas zona Centro, del 2015, un ejercicio curatorial y pedagógico colaborativo, itinerante y descentrado que se orientó a pensar el lugar de la educación en el arte con la participación de un sinnúmero de agentes e iniciativas del campo artístico en varias ciudades de Colombia. El artista y crítico de arte Lucas Ospina, por su parte, da cuenta de la experiencia de su propuesta del *Artista del hambre*, en el Museo efímero del olvido, una obra que, entre otras cosas, discute las mediaciones simbólicas que nutren el discurso que los espectadores construyen sobre el arte, y que juega con la idea del espectáculo propio del arte de acción, aproximándose a la coyuntura del artista contemporáneo desde la metáfora del fenómeno de feria y a su curador como empresario. En tercer lugar, María Villa presenta un proyecto desarrollado desde el Instituto de las Artes en Bogotá, el Laboratorio de Mediación del Arte, que tiene su origen en los procesos de experimentación de la Escuela de Guías en la Galería Santa Fe; el texto da cuenta de sus retos como espacio de formación-investigación para la mediación del arte contemporáneo, de una parte, y, de otra, presenta algunos hallazgos que arrojan luz sobre cómo son posibles los procesos de pedagogía crítica en este contexto.

Para la Entrevista de este número, invitamos a la educadora e investigadora Mônica Hoff a dialogar con Lisette Lagnado, una figura que, a lo largo de su amplia trayectoria investigativa y de gestión en el Brasil, se ha movido con naturalidad entre las dos dimensiones clave del tema de este número de *Errata*, la curaduría y la educación. En «Interpelar el presente, hacer resistencia: curaduría, educación y escuela libre» Hoff

dialoga con Lagnado sobre sus diversos roles en el campo del arte brasileño y su percepción en torno a varios de los puntos de incisión que enlazan ambas dimensiones.

En el Inserto de este número hemos querido contar con la colaboración del artista Pablo Helguera, quien había ya contribuido con una reflexión importante sobre los procesos de mediación en el #5 de *Pedagogía*, y quien presenta en esta oportunidad una pieza inédita sobre el tema, como inserto coleccionable: la *Guía brevísima de conceptos básicos para la geografía física y humana de lugares comunes pedagógicos*.

En la sección de reseñas, en *A:dentro*, Juan Sebastián Ramírez presenta una lectura crítica de la recepción que tuvo el Salón Regional zona Pacífico SRA15, y una reseña de la Bienal de Bucaramanga Desde Aquí, que desarrolla Alejandro Weyler. De otra parte, la sección *A:fuera* incluye una reseña de la Bienal de La Habana que tuvo lugar en el 2015, comisionada a la investigadora mexicana Virginia Roy.

Finalmente, para la sección de *Publicados* contamos con la reseña de dos libros clave en el debate de este número: la primera de ellas, que realiza Edmon Castell, es *Emma Araújo*, libro con el que el investigador y museólogo William Alfonso López elabora, desde una entrevista de largo alcance, un recorrido por la educación en museos y la museología en Colombia. La segunda reseña es sobre *Curating and the Educational Turn*, compilación de Paul O'Neill y Mick Wilson, y una publicación paradigmática para el debate del giro pedagógico en el mundo anglosajón, que reseña David Gutiérrez.

LO COMÚN DISENSUAL: PRODUCCIÓN DE SABERES CRÍTICOS EN EXPOSICIONES

Carmen Mörsch

Desde hace casi una década en el campo de arte en el norte global el interés en la pedagogía va en aumento constante. La Documenta 12, en el 2007, investigó la relación entre arte y educación en su concepto curatorial y su programa de mediación. En julio del 2008 el ICA en Londres organizó un debate acerca de la pregunta de «por qué los artistas y curadores recurren a la educación como espacio de potencialidad para el desarrollo de nuevas prácticas críticas», y, medio año más tarde, con el artículo «Turning» de Irit Rogoff, publicado en la revista digital *e-flux*, el término «giro pedagógico» empezó a circular más ampliamente. La optimista atención que el campo curatorial y artístico han venido prestando a lo pedagógico está conectada a una crítica de aquellos modelos que conciben el aprendizaje como transmisión de conocimiento unidireccional, y de la mercantilización que se está observando en la educación, la formación de artistas y la producción de conocimiento institucionalizada, como parte de una transformación neoliberal de las sociedades asociada al lema del «capitalismo cognitivo». En consecuencia, la atención está dirigida especialmente a las pedagogías emancipadoras, movilizándolo una gama amplia de referencias de muy diferente índole y motivación, desde Paulo Freire, pasando por bell hooks, hasta Jaques Rancière. La esperanza está en lograr una des-jerarquización transdisciplinar del conocimiento: proyectos artísticos, exposiciones e instituciones aspiran a brindar espacios que congreguen personas diversas —artistas, ciudadan@s, activistas, universitari@s— en procesos colectivos de autoformación y producción de conocimiento contrahegemónicos. Estos procesos, en efecto, apuntan a transformar la institución en vez de meramente criticarla.

Iniciativas de esta índole se ven, desde el principio, confrontadas con una paradoja: teniendo lugar en las instituciones hegemónicas y surgiendo de ellas, las propias iniciativas están necesariamente implicadas en sus lógicas y coerciones. De esta manera, corren varios riesgos; por ejemplo, el riesgo de la pérdida de la dimensión transformadora por la estetización de los contenidos, o aquel de degradar a los participantes y contextos al hacerlos fungir como material artístico. Ambos son efectos de la lógica de producir obra que domina en el campo artístico, y del aún vigente imperativo de la «innovación» y de la autoría artística; dos tendencias que no afectan estructuralmente al campo pedagógico, donde métodos que han probado efectividad pueden ser copiados, y rigen otros conceptos de proceso y temporalidad. Adicionalmente, los proyectos del giro pedagógico se ven confrontados con la cuestión de quién tiene el poder en la representación de sus procesos, y con la pregunta más fundamental: ¿a quién, al fin y al cabo, les sirven estos proyectos y de qué manera lo hacen, en el sentido de la distribución de capital simbólico y otros capitales? Otro fenómeno, poco sorprendente, son las amnesias estructurales respecto a tradiciones mucho más antiguas de prácticas artístico-educativas y al conocimiento producido en el Sur global. Aparte de la mención recurrente de Paulo Freire casi no hay referencias a las posibles genealogías; por ejemplo, al hecho de que, ya diez años antes de la Documenta 12, la Bienal de São Paulo realizó un proyecto de mediación con temáticas muy similares; o la Mesa Redonda de Santiago de Chile, que en el campo de la museología, veinticinco

años antes (en 1972) publicó una resolución conceptualizando los museos como instituciones educativas y contemporáneas en su contexto social.

Los artículos aquí presentados tematizan estas problemáticas a partir de una concepción del arte y sus instituciones como espacios de producción insubordinada de saberes desde la resistencia, y desde allí divisan posibilidades de acción. Nora Sternfeld retoma el concepto de «desaprendizaje» de la teórica poscolonial Gayatri Chakravorty Spivak, para aproximarse a un paradigma de mediación del arte que tome en serio las contradicciones arriba descritas. Argumentando en la línea de la teoría de la hegemonía, con Gramsci, Sternfeld subraya que la educación siempre es política, ya que necesariamente actúa en el campo de tensión entre la afirmación de la hegemonía y la organización contrahegemónica. Si se logra la tarea —ardua y dolorosa, como destaca Sternfeld— de desaprender los propios privilegios, la mediación artística crítica puede ser capaz de «abrir [...] un espacio para el disentimiento, unido a la disposición a que siempre pueda suceder algo inesperado». Generar este espacio, tanto como el acto del desaprendizaje mismo, no se concibe como momento de desarrollo individual, sino como proceso político colectivo. Como base para este proceso, la conciencia del devenir histórico de las relaciones de poder es irrenunciable. Sternfeld cita a María do Mar Castro Varela y Nikita Dhawan, quienes demandan lo siguiente:

Quien quiera aprender a construir futuro debe ser capaz de analizar la violencia del «haberse convertido en lo que uno es». ¿Cómo nos convertimos en aquellos que creemos ser? ¿Cuál es nuestro lugar en el mundo? ¿Y a expensas de quién lo tenemos? (Castro Varela and Dhawan 2009, 324)

Esta misma reivindicación la retomo en mi artículo. Reconstruyendo históricamente la educación artística en Inglaterra y el rol de los artistas en ella, busco demostrar los enredos históricos de este campo con el colonialismo. El discurso hegemónico, que construye un@ otr@ deficiente, que necesita ser mejorad@ o salvad@ por la educación artística —un discurso constitutivo para el campo de trabajo—, está íntimamente relacionado con la formación de la nación, el imperio y el capitalismo. Su función ha sido y es la de mantener y asegurar privilegios. A la vez, desde sus comienzos, la educación artística fue un espacio para la articulación de contranarrativas y para pugnas por justicia, participación y redistribución. En mi texto deduzco de esta historia que no es suficiente que la mediación se entienda como práctica crítica y transformadora en la realidad actual, sino que esta programática necesitaría conectarse con un trabajo de decolonización.

Uno de los efectos de las relaciones de dominación históricamente establecidas y hoy influyentes en la mediación y los proyectos del giro educativo es la devaluación (actualmente observable en muchos sitios) de aquellas personas con conocimientos pedagógicos en las instituciones culturales. Estos roles —l@s mediador@s, educador@s, guías y maestr@s— son asociados a conceptos pedagógicos anticuados y autoritarios, y sirven como contraste contra el cual artistas y curador@s destacan su propia posición pedagógica supuestamente más crítica. Javier Rodrigo y

Antonio Collados, aparte de la dimensión colonial, abordan en su artículo especialmente la feminización de la educación y sus efectos de poder, y desde allí llegan a un giro sorprendente: definiendo la mediación como el trabajo reproductivo de la institución emplean una perspectiva de economía feminista (refiriéndose especialmente a Silvia Federici) para una posible redefinición de las reglas en los juegos institucionales. Las jerarquías sociales en la división del trabajo serían objeto de debate en esta redefinición, tanto como la pregunta de cuál es el retorno que una institución hace a la sociedad, qué tipo de bien común produce y cómo se puede volver un espacio social. La condición de una institución cultural feminista sería el cuidado mutuo y el trabajo conjunto en la decolonización de todas las relaciones que constituyen la praxis de la institución.

La institución cultural como la delinear Rodrigo y Collados también necesitaría cambiar sus regímenes de la mirada, y en primera instancia, la mirada con la que diseña sus usuari@s y no-usuari@s. Este es el enfoque de la contribución de Cayo Honorato. Honorato describe la práctica actualmente dominante en Brasil de estudios de mercado y públicos, que concibe a los no usuari@s como consumidor@s y trabaja con una definición igualmente limitada de lo que se entiende por «arte» y «cultura». Muchas prácticas de producción cultural ancladas en la cotidianidad se pierden de vista de esta manera, tal como el hecho de que sea posible la movilidad social en la sociedad brasileña sin los rituales tradicionales de distinción burguesa. Estos dos «puntos ciegos» (que son en verdad específicamente *blancos*) constituyen un sesgo si se trata de investigar cómo y para qué usan las personas a las instituciones culturales. Contra este trasfondo, Honorato aboga por un cambio de perspectiva en la investigación y mediación, y por enfoques más participativos. Sugiere, para tal fin, recurrir a (y actualizar) corrientes críticas de investigación existentes, como trabajos brasileños de estética de la recepción de los años 1980. Estos, como el estudio notable de Michel de Certeau *La invención de lo cotidiano* (1980), reconceptualizan las prácticas de consumo como actos creativos y subversivos de apropiación. También se refiere a estudios existentes que inscriben en el ámbito de la cultura varias prácticas que las instituciones culturales no toman en cuenta como tal. Por último, para Honorato los modos de funcionamiento de movimientos sociales recientes, como modelos de organización en red, pueden ofrecer perspectivas para un nuevo entendimiento de los «públicos».

Lo que une las contribuciones a este número es el deseo de pensar no solo l@s mediador@s en museos y exposiciones sino sus usuari@s como actores que se involucran en un proyecto de cuestionar y redefinir el orden hegemónico. La mediación y las instituciones deben asumir un rol activo, histórico y político, y aprender con y de aquell@s a quienes sirven. Honorato realiza un pronóstico que implícitamente se articula también en las otras contribuciones; propone que la relevancia de los museos y exposiciones de arte estará en función de su disposición a entenderse como participantes y cogeneradores en la estructura social, y a negociar con socialidades que exceden el orden institucional establecido. Entonces de lo que

se trata es de abrir espacios de disenso y crítica del poder, pero a la vez para la construcción de utopías, otras economías y —como dice Honorato— lo «común disensual», la experiencia de unión en el disenso.

Referencias

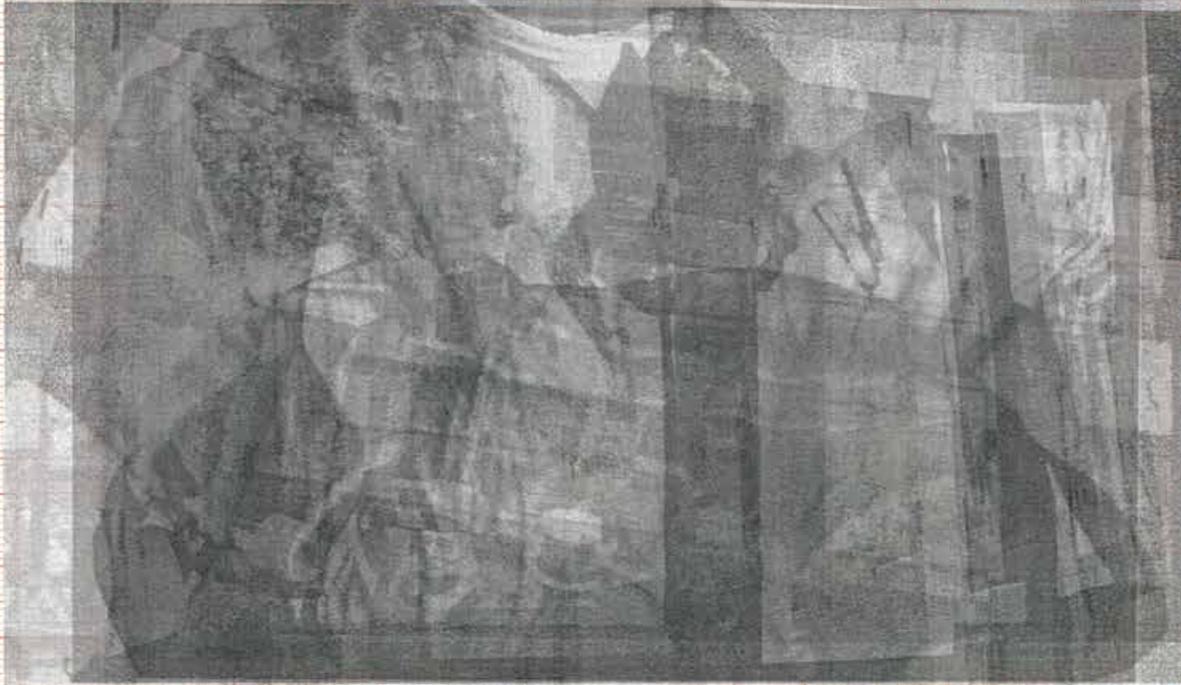
- Castro Varela, María do Mar and Nikita Dhawan. 2009. «Breaking the Rules. Education and Post-colonialism.» In Carmen Mörsch et ál. (eds.), *Documenta 12 education. Between Cultural Praxis and Public Service Results of a Research Project*. 317–332 pp.
- Certeau, Michel de. 1999. *La invención de lo cotidiano*. México: Universidad Iberoamericana – Iteso / Centro Francés de Estudios Mexicanos y Centroamericanos.

EDUCAR A LOS OTROS
A TRAVÉS DEL ARTE:
UNA HISTORIA
POSCOLONIAL DEL
DISPOSITIVO ARTE /
EDUCACIÓN*

Carmen Mörsch

▼ Carmen Mörsch, *In Order of Disappearance 2, 20th century, 2016.*
Foto: cortesía de la artista.

In order of dis/appearance II: 20th century.



John Leech, „Cartoon no1 substance and shadow“, 1842.
Inaugural issue of the satirical magazine Punch.
<https://www.hstry.co/timelines/pictures-for-the-people/> (02/12/2016).

Whitechapel Art Gallery and Passmore Edwards Library, 1898.
<http://www.passmoreedwards.org.uk/pages/Libraries/whitechapel%20art%20gallery.htm> (02/12/2016).

Children at the Whitechapel Art Gallery, 1901.
Photographed in the exhibition „Pre Raphaelites and Older English Masters“, 12th March – 23rd April 1901
<https://www.hstry.co/timelines/pictures-for-the-people/> (02/12/2016).

Alfredo Jaar Photo Shooting, Whitechapel Art Gallery, 1992.
Whitechapel Art Gallery Archive.

Alfredo Jaar Exhibition Shot One or Two Things I imagine about Them, Whitechapel Art Gallery, 1992.
Whitechapel Art Gallery Archive.

Exhibition Shot “Seeing ourselves – making our mark”, Whitechapel Art Gallery, Education Room, 1992.
Whitechapel Art Gallery Archive.

Exhibition Shot “Seeing ourselves – making our mark”, Whitechapel Art Gallery, Education Room, 1992.
Whitechapel Art Gallery Archive.

Exhibition Shot “Seeing ourselves – making our mark”, Whitechapel Art Gallery, Education Room, 1992.
Whitechapel Art Gallery Archive.

Exhibition Shot “Seeing ourselves – making our mark”, Whitechapel Art Gallery, Education Room, 1992
Whitechapel Art Gallery Archive

Exhibition Shot “Seeing ourselves – making our mark”, Whitechapel Art Gallery, Education Room, 1992
Whitechapel Art Gallery Archive

En 1992, Alfredo Jaar hizo una exposición individual en la Whitechapel Art Gallery (WAG), en el East End de Londres, que tituló «Dos o tres cosas que me imagino sobre ellas».¹ En la exposición, según el anuncio de la institución, Jaar «examinaría los vínculos inextricables que unen el llamado “Primer Mundo” con el “Tercer Mundo”, al exhibir las iniquidades de esa relación» (WAG 1992). El proyecto, producido especialmente para el espacio de la galería, era la extensión de una obra preexistente que da su nombre a la exposición. Dentro de este mismo marco, Jaar había examinado ya situaciones similares en Brasil, Hong Kong y Nigeria. El desarrollo de la exposición en Londres fue, nuevamente, de carácter *in situ*: Jaar buscó destacar el racismo contra las habitantes venidas de Bangladesh, y su explotación dentro de lo que quedaba de la industria textil en el East End de Londres. Para tal efecto, el artista realizó sesiones de fotos empleando como modelos a estudiantes de las escuelas ubicadas en el barrio de la WAG, y seleccionó luego, entre este material, las imágenes para su instalación. Entre otros elementos, la instalación se componía de cajas de luz con fotografías en primer plano de las caras de las jóvenes, y una serie de textos superpuestos que contenían declaraciones discriminatorias del gerente de una fábrica textil, incluida la afirmación de que las mujeres de Bangladesh empleadas por él eran todas analfabetas. En la inauguración de la exposición las estudiantes retratadas protestaron. Se sentían mal representadas por igual como individuos y como mujeres de Bangladesh del East End. La explicación del artista, quien sostuvo que los textos tenían un sentido irónico, y que las representaciones querían solidarizarse con las mujeres, fue considerada insuficiente. Poco después, los medios impresos replicaron esta crítica (Widgery 1992). Luego de que el artista dialogara con las jóvenes retratadas y su profesor, modificó la instalación: retiró algunas de las fotografías con texto, pero preservó sus cajas de luz, ahora vacías.

Para realizar la exposición en la WAG, Jaar había colaborado con Gayatri Chakravorty Spivak, teórica poscolonial. A la entrada de la exposición se proyectaba su rostro invertido, en un video de gran formato, el cual se reflejaba sobre un platón lleno de agua ubicado frente a la pantalla. En el video, Spivak decía lo siguiente:

Cómo hacer la calle visible. Cómo aprender a ver de otro modo. Aprender a ver de otro modo es ver hacia atrás, aprender a ver de otro modo es ver mejor en frente. Aprender a ver de otro modo es ver más ampliamente. [...] Aprender a ver diferente. Usted es inocente, ¿ellas no lo son? Ellas son inocentes, ¿usted

* Este texto se basa en un estudio histórico de perspectiva poscolonial más extenso, aún inédito, titulado «Die Bildung der Anderen durch Kunst: eine historische Rekonstruktion der Kunstvermittlung in England» («La educación del otro a través del arte: una reconstrucción histórica de la educación artística en Inglaterra») que publicaré en el 2017.

1 Esta fue su primera exposición individual en Gran Bretaña. El título era una referencia a la película de Jean Luc Godard *Deux ou trois choses que je sais d'elle* (1967), que se considera una de las principales obras del cineasta en su periodo «sociológico». Al mostrar la vida cotidiana de un ama de casa francesa que decide convertirse en trabajadora sexual para tener un ingreso propio, el film plantea una crítica de las condiciones sociales bajo el gobierno de Charles de Gaulle.

no lo es? Ver es ver diferente. Aprender a ver diferente. ¿Ver de modo diferente logra hacer la calle visible? Ver y hacer visible. ¿Qué es ver? ¿Qué es, entonces, visibilizar? ¿Quiénes son ellas? ¿Quién visibiliza? ¿Quién ve? ¿Cómo vemos? ¿Cómo hacemos visible la calle? ¿Cómo la visibilizamos? (Michael 2000)

Después de las protestas de las estudiantes, Spivak tomó distancia de la exposición en una carta a *The Guardian*, donde hablaba de las diferencias que surgieron entre ella y Jaar durante el proceso. Al igual que en su texto hablado en el video, en respuesta a la polémica Spivak se refirió con su carta a la cuestión de la representación:

No me preocupa la «invisibilidad» de las mujeres de Bangladesh en el East End, sino la invisibilidad de las mujeres sobreexplotadas, las trabajadoras domésticas y las que trabajan en fábricas clandestinas. Hay abundantes documentos visuales de las trabajadoras domésticas hechos por grupos de activistas, pero Jaar encontró estas imágenes insatisfactorias para sus propósitos; una decisión que, en mi opinión, perpetra la invisibilidad de la etnicización del trabajo de las mujeres sobreexplotadas. [...] Me opuse a que Jaar sobrepusiera el «texto insultante» sobre los rostros de las jóvenes de Bangladesh mucho antes de la inauguración de la muestra. La intención «irónica» me pareció ingenua y fuera de lugar, y los hechos posteriores confirmaron mis reservas. (Spivak 1992)

El conflicto se abordó no solo en los diarios sino también en la crítica académica. En el año 2000, el sociólogo británico Michael Keith utilizó esta polémica como ejemplo de la complejidad de las políticas identitarias y de representación en una sociedad «multirracista» como la británica. Keith juzgó que la instalación era —a nivel visual— «claramente muy inteligente, al revelar las prácticas de representación, la estética de la mirada. El frágil juego entre representar e (in)visibilizar» (2000, 524). Sin embargo, opinó que el cuidado en el manejo de la representación de las estudiantes activamente involucradas en la producción no logró el efecto deseado: «el poder metafórico de la calle escapó a la astuta ironía curatorial, que careció de la sensibilidad para captar la política y la poética de su articulación» (Keith 2000).² El historiador de arte Grant Kester, a su vez, utilizó esto como un ejemplo en su libro *Conversation Pieces* (2004), para ilustrar la diferencia entre buen y mal arte comunitario. «Dos o tres cosas que me imagino sobre ellas», sostuvo Kester, adolecía del paternalismo de cierto tipo de obras que, al tiempo que pretenden basarse en la participación, creen que es su tarea «darles voz a los otros». Criticó que se hubiera instrumentalizado a las participantes de las sesiones de fotos como material artístico. Kester señaló cómo las estudiantes, interviniendo y luego causando un cambio en las obras expuestas, se asociaron en una «comunidad política coherente», es decir, una colectividad que no podía ser reducida a marcadores de identidad, como lo es compartir la misma nacionalidad, sino que se creaba al abordar activamente un problema común en torno al cual se unen sus integrantes (2004, 148 y ss.).

2 Sin embargo, Keith uniformó en su artículo las posiciones en realidad conflictivas entre Spivak y Jaar, al definir las como pertenecientes a los «curadores», y a pesar de que ya dos años antes Spivak había rebatido por escrito nuevas críticas a su colaboración con Jaar (véase Spivak 1998).

En el 2006, el investigador y curador Sarat Maharaj volvió a referirse al caso para mostrar que el cambio en las relaciones de poder en el trabajo de representación venía forzosamente impregnado de error y fracaso, pues por definición conlleva la producción de puntos ciegos blancos³. Maharaj resaltó la necesidad de dar suficiente tiempo a la confrontación de intereses y perspectivas conflictivas en un proyecto que busque este cambio, y de crear activamente los espacios apropiados para ello. En «Dos o tres cosas que me imagino sobre ellas» se saltó este paso, explica, pues el concepto expositivo hacía de la muestra un producto temporal y comercializable de entrada (Stanley and Maharaj 2006, 30).

En el presente artículo busco llamar la atención sobre una circunstancia que puede reconstruirse a partir de los documentos del WAG Archive (1992) y sobre la cual todavía no se ha escrito. Respecto de la (in)visibilidad, llama la atención que seis artistas más estuvieran involucrados con la exposición.⁴ En el marco de los programas educativos de la WAG, est@s artistas trabajaron con las estudiantes de las escuelas del East End afectadas directa o indirectamente por la muestra, en diversos talleres y «residencias».⁵ Dichas actividades abrieron un espacio para lidiar con el conflicto. El grupo de artistas que lideraron los talleres sobre la exposición de Jaar analizó y revisó junto con las estudiantes lo ocurrido, y las invitaron a desarrollar sus propias visualizaciones. Su objetivo con este trabajo fue «investigar sobre la representación del otro / la otra, utilizando la imagen y el texto para desarrollar una respuesta personal a la exposición».⁶ Metodológicamente se basaron en las herramientas de la crítica de representación desarrolladas por los estudios culturales.⁷ El propósito era aprender a reconocer los códigos dominantes en las imágenes, y analizarlos preguntando «¿quién representa a quién y cómo?»⁸; pero también pen-

3 Escribo «blanco» en itálicas como designación identitaria que señala los procesos históricos, sociales y culturales de construcción de esta categoría; uso mayúsculas en «Negro», para evocar su empleo en el movimiento de emancipación, como autorreferencia; y me refiero a «personas de color» en el caso de quienes, dada su apariencia externa étnicamente connotada, experimentan la discriminación inscrita en la historia colonial.

4 De acuerdo con los documentos de archivo, ellos son: David Griffiths, Rosomond Kinsey-Milner, Ben Luxmore, Alistair Raphael, Rachel Withers y Lucy Dawe Lane (WAG Archive 1992). Keith Piper, quien en ese momento representaba una nueva generación de artistas Negros británicos con exposiciones individuales y colectivas, fue invitado por el departamento de educación de la WAG para una charla de galería (una visita guiada de la exposición en estilo de conversación), pero declinó la invitación.

5 Por entonces, los Artist in School Residencies eran proyectos de la WAG que realizaban l@s artistas en colegios locales, en periodos que oscilaban entre una semana y varios años; los proyectos estaban por lo general relacionados con la visita a una determinada exposición, y buscaban involucrar activamente a l@s estudiantes con las obras exhibidas.

6 Así se describió el concepto base de la jornada de estudio «Sixth Form Study Day» (véase WAG Archive 1992).

7 En particular, por el teórico cultural afrocaribeño Stuart Hall, quien falleció en 2014 (véase Hall 1997).

8 Concepto que se le dio dentro del Certificado General de Educación Secundaria a los Talleres de los sábados (WAG Archive 1992).

sando en cómo puede alguien desarrollar sus propias imágenes en el sentido de contra-narrativas (Hall 1992), es decir, representaciones que resisten las narrativas dominantes sobre una supuesta identidad.

En un taller titulado «Una o dos cosas que nos imaginamos sobre ellos», las jóvenes del East End fotografiaron la arquitectura del poder, a los empleados y los funcionarios públicos visibles en las calles. Intervinieron las fotografías usando proyecciones de imágenes de ellas mismas y textos, y fotografiaron los resultados de nuevo. Con la ayuda de proyecciones y técnicas de fragmentación y *collage*, disponibles desde las vanguardias del modernismo, las imágenes resultantes se sometieron a efectos de distanciamiento y se complementaron con textos plurivalentes. De este modo contrastaban la representación de marginalización en la exposición, que las jóvenes habían percibido como desempoderante y discriminatoria, con una reelaboración de la representación del poder: en las proyecciones, los hombres *blancos* con bombín y sombrero de copa figuraban sobre la espalda de una estudiante, mientras que otra estudiante sostenía la torre de la Casa del Parlamento de Londres, con irónica comodidad, sobre manos y hombros. Una de las jóvenes se hizo un autorretrato como si trabajara en un computador, utilizando proyecciones multipantalla que fragmentaba al superponerlas como veladuras con otras imágenes. En una de sus piezas, la joven aparta la vista de la pantalla del computador para mirar hacia el espectador; otra imagen muestra sus manos —adornadas con anillos y pulseras— ocupadas en el teclado. De esta manera posiciona su visión de la realidad contra la victimización de las mujeres de Bangladesh del East End que Jaar representaba en su instalación. En el año 1992, Internet apenas empezaba a estar disponible masivamente. En comparación con la actualidad no muchas personas en Europa tenían acceso a un computador, y menos todavía lo tenían las chicas, como revelan estudios de ese momento (Barbieri and Light 1992).⁹ En su autorretrato, la estudiante se presentaba a sí misma en ruptura y de avanzada con respecto a la sociedad en la que vivía, y, a la vez, de un modo fragmentado mediante la proyección sobre materiales textiles flexibles, subvirtiendo visualmente posibles formas nuevas de esencializarla y codificarla.

Los resultados visuales de los talleres y residencias evidencian un alto nivel de conciencia sobre la crítica representacional, y un nivel igualmente alto de habilidades de diseño artístico por parte de l@s encargad@s de los programas. De hecho, sus prácticas artísticas fueron la razón de que la WAG invitara a l@s artistas a llevar a cabo estos proyectos educativos. El uso de los medios documentales y las herramientas propias del arte de instalación, así como la crítica de la hegemonía y de la representación, estaban conectados con la exposición de Jaar. Las estudiantes, sin embargo, no solo vieron las obras de su exposición, sino también obras de l@s artistas que colaboraban con ellas, así como trabajos de otros

⁹ Véase el documento de evaluación del desarrollo de la implementación de computadores en las escuelas desde 1992 en el norte de Suiza (Greule 2008).

artistas contemporáneos de crítica representacional y arte instalativo. Este proceso de involucrarse con el arte implicó contextualizar y descentrarse de la exposición individual de Jaar, de modo que esta se convirtió —como explicaba el borrador de uno de los proyectos— en «un punto para discutir y diseccionar la obra».¹⁰ Los estudiantes participantes aprendieron algo sobre las formas y técnicas artísticas vigentes de producción de imagen, pero también sobre el modo en que se puede experimentar el arte como apoyo en la lucha por formas auto-determinadas de visibilidad. Aprendieron diferentes enfoques para analizar las imágenes existentes y no tomarlas como un hecho cumplido, y también aprendieron a hablar, debatir y escribir sobre arte. De esta manera, l@s artistas-educadores proporcionaron una mediación crítica en la WAG: mostraron por qué algunas veces puede ser útil el conocimiento teórico y práctico sobre arte y cultura visual, y lo lograron comunicar. En el proceso, ell@s tomaron una postura crítica sobre la exposición en torno a la cual trabajaban.

Al mismo tiempo, contribuyeron a re-establecer la legitimidad de la institución en el contexto local. Para empezar, la búsqueda de Jaar de mujeres de Bangladesh para fotografiarlas, había despertado poco interés en el barrio. Al final, las sesiones de fotografía fueron posibles gracias a los buenos contactos que el departamento de educación de la WAG tenía con las escuelas locales. La WAG y su institución predecesora, el proyecto Toynbee Hall, han trabajado con esta comunidad desde 1880. En el conflicto en torno a «Dos o tres cosas que me imagino sobre ellas» estaba en juego la integridad de la institución frente a la comunidad que había sido siempre parte constitutiva de su definición institucional. En este sentido, las acciones de l@s artistas-educador@s fueron prácticamente un taller de reparación para la institución arte.

Otra dimensión estabilizante de la hegemonía en este trabajo de mediación se relaciona con la demanda de inclusión en la «ciudadanía». La imagen de la joven en el computador, tanto como las apropiaciones de las representaciones del poder en los trabajos de las otras estudiantes, podría interpretarse —desde la perspectiva de la crítica a la hegemonía— como un ejemplo de subyugación que invoca el proceso de subjetivación propio de la democracia liberal occidental del capitalismo tardío basada en la meritocracia. La imagen muestra a una ciudadana británica-bengalí perfectamente «integrada», que no solo se logra adaptar, sino que también deja atrás a sus contemporáneos mostrándoles el camino a un futuro tecnológico. Integrarse a la participación ciudadana, tener una voz, ejercer el derecho a la autorrepresentación, en suma, los derechos ciudadanos en una sociedad civil, se les otorgaban simbólicamente mediante las actividades educativas a quell@s que están —como demostraba la obra de Jaar— privad@s de ellos en muchas áreas; es decir, a quell@s que hallan fuertes obstáculos para acceder a los recursos

10 Alistair Raphael, borrador de proyecto (WAG Archive 1992).

necesarios para el ejercicio de esos derechos debido al clasismo y racismo de la sociedad en que se encuentran.¹¹

Esto significa que a las estudiantes participantes de los proyectos se las interpe-
laba al mismo tiempo como «otras» y como «similares». Figuraban como «otras», en el
sentido de divergir de la posición del sujeto *blanco* de clase media, como personas
excluidas y mal representadas, a cuya asimilación a la sociedad mayoritaria contri-
buye la institución arte. Pero también se esperaba que fueran similares: debían,
por ejemplo, desear participar en los talleres de la WAG y producir allí imágenes
empoderadoras de sí mismas, en lugar de organizar «disturbios» en las calles. Esta
última habría sido otra forma de autoarticulación en una situación de exclusión de
recursos, pero no era medible con un concepto hegemónico de ciudadanía.¹² Por
otra parte y al mismo tiempo, ellas debían ser diferentes con el fin de represen-
tar la «diversidad cultural», que por entonces era todavía un paradigma bastante
nuevo y con potencial, por tanto, para captar recursos en el campo de arte: el
reconocimiento y la celebración de la diferencia como enriquecedora de la sociedad
entera, sin requerir gran redistribución de esos recursos. Desde esta perspec-
tiva, siguiendo a Althusser (1970), tanto la WAG como las escuelas involucradas en los
talleres equivalen a «aparatos del Estado» que interpelan a las estudiantes como sus
sujetos, exhortando a estos sujetos a ser lo que el Estado espera que deseen ser.

En relación con esta lectura, es necesario tener en cuenta también los escenarios
de interpelación de l@s artistas-educadores participantes en los proyectos educati-
vos. Comparad@s con Jaar, artista reconocido internacionalmente, ell@s representa-
ban la posición local como artistas del East End con pocas exposiciones individuales.
Además, trabajar en el programa educativo les daba la posibilidad de un ingreso; y,
dado que la política de la WAG era contratar artistas-educadores principalmente
con base en sus perfiles artísticos (inscribiendo así su selección en un discurso cura-
torial), este trabajo implicaba a la vez un reconocimiento para ell@s como artistas.

Una de las residencias dio como resultado una exposición: las estudiantes presenta-
ron, entre otras cosas, dos instalaciones que titularon *Hablar por nosotras mismas*

11 La protesta contra las imágenes vino, nótese bien, de un grupo de estudiantes que esta-
ban estudiando para sus exámenes de admisión. Al mismo tiempo, el East End era por entonces, como
señaló Spivak, un lugar donde las condiciones etnicizadas y feminizadas de explotación afectaban a
buena parte de la población; situación que los grupos de activistas documentaban y combatían.

12 Más de cien años atrás, las autoridades habían evitado disturbios en Londres cuando,
el día de la manifestación anunciada, dieron acceso gratuito a parques de atracciones, museos
y bibliotecas. Muchos miembros del proletariado industrial prefirieron visitar estos lugares para
divertirse y aprender, en lugar de protestar por sus derechos. Desde el comienzo del siglo XX
se han dado manifestaciones racistas; después de la Segunda Guerra mundial hubo un aumento
de protestas de personas de color reaccionando a esta violencia racista y la discriminación
estructural, añadiéndose de esta manera otra línea de protesta a las luchas laborales. Los años
1991 y 1992 vieron una nueva ola de protestas violentas; Mark Harman hace un resumen polémico
pero completo al respecto (véase 2007).

y *Dejar nuestra marca*. A pesar de producirse con medios mucho más modestos, no eran menos complejas ni informadas que la instalación de Jaar, pero solo se exhibieron durante una tarde en la Sala de Educación de la WAG. El trabajo artístico educativo fue solo parcialmente visible dentro de la institución arte, permaneciendo invisible para la mayoría del público. El único autor que mencionó apenas por encima al departamento de educación en las reseñas críticas que recibió «Dos o tres cosas que me imagino sobre ellas» fue Eddie Chambers, artista, curador y coordinador por entonces del African and Asian Visual Artist Archive. En una dura crítica de la exposición en *Art Monthly*, que por la época era la revista de arte más leída en el Reino Unido, arguyó que los artistas Zarina Bhimji, Keith Piper y Alistair Raphael habían sido reducidos a «prestar un servicio» dentro de la WAG:

Me intrigó ver que tres artistas negros muy consumados, Zarina Bhimji, Keith Piper y Alistair Raphael, hubieran aceptado de alguna manera la poco envidiable tarea de justificar o explicar este trabajo. Hablamos de marginación [...]. Si la Whitechapel fuera alguna vez seria al vincular a los artistas negros de Inglaterra como algo más que chicos de recados y mensajeros, seguramente les ofrecerían exposiciones individuales a Bhimji, a Piper, a Raphael y a otros artistas negros. Su trabajo hizo fácil leer esta exposición de Jaar como superficial. Pero, de nuevo, la muestra era superficial de todos modos. (Chambers 1992, 19–20)¹³

Al plasmar discursivamente la jerarquía entre «exposición» y «educación», y al relegar esta última —en comparación con la producción— al sector masivamente devaluado y feminizado de la distribución («mensajeros»), Chambers omite el hecho de que Raphael estaba trabajando como artista en residencia, y tampoco habla del boicot de las charlas de galería por parte de Keith Piper. Siendo uno de los más destacados defensores de la igualdad de derechos para l@s artistas de la diáspora en las artes británicas, y apoyado en los logros artísticos de aquellos, Chambers insiste en el derecho de l@s artistas a estar presentes y ser apreciados en los espacios expositivos de la WAG. Al hacerlo, él mismo, como curador, sigue la lógica de su campo que indica el éxito de un artista cuando logra una exposición individual, y, en consecuencia, no le importa devaluar al departamento educativo, cuando ese mismo departamento fue el que invitó a los artistas para los que él exige reconocimiento.

Desde su perspectiva, aceptar la invitación a participar activamente en este subcampo representaba, a lo sumo, un arreglo infeliz o «poco envidiable». No obstante, consideraciones más trascendentales (ya viables entonces) sobre la educación en exposiciones escaparon a su mirada, por lo demás bien informada. Por ejemplo, aquellas que concebirían la mediación como un modo de creación en derecho propio, o que la concepalizarían no como «justificación» o «explicación», sino como la crítica y deconstrucción de una exposición. Por lo menos Alistair Raphael y Rosamond

13 Desde 2010, Chambers es profesor de Historia del Arte de la Diáspora Africana en la Universidad de Texas. Su libro, *Black Artists in British Art: A History Since the 1950s* (2014), ofrece un resumen histórico del que este artículo se ha beneficiado sustancialmente.

Kinsey–Milner, cuyas obras se inscribían en la crítica representacional (centrada en temas feministas y de raza y de sexualidad, respectivamente), consideraron los proyectos educativos en la WAG de modo explícito como espacios que, al igual que una oportunidad de exponer obra, los llamaba a actuar como artistas. En suma l@s artistas–educadores se vieron en un escenario de interpelación tan contradictorio como el descrito arriba para las estudiantes: se esperaba que fungieran como «otr@s» que debían querer convertirse en «similares». Lo exigía la institución de arte hegemónica, cuyas contradicciones inherentes y agudos conflictos ell@s conciliaban, pero en cuyo centro no eran visibles; y también el departamento educativo de la institución, con cuya tarea pedagógica debían identificarse profesionalmente y cumplir, y que l@s construía como artistas «jóvenes», locales y prometedores. Lo exigían, al mismo tiempo, los grupos marginados del campo de las artes, abocados a luchas contrahegemónicas con quienes debían solidarizarse, pero a quienes defraudaban al hacerse «mensajeros»; y a su vez las escuelas con cuyo sistema debían demostrar compatibilidad pero, al mismo tiempo, diferenciarse para afirmar un valor agregado simbólico fruto de su capital cultural como artistas. Finalmente, fungían como *otr@s* y *similares* también respecto de las estudiantes, cuya aceptación tenían que ganarse, solidarizándose con sus intereses y además abriendo la institución de arte como espacio atractivo en donde actuar, sin, empero, comprometer su exclusividad. En medio de todo esto, l@s artistas–educadores se movían en diferentes espacios discursivos mediados por el género o, más bien, los creaban en el proceso de realizar su labor: la WAG aparece y se manifiesta en su trabajo como un espacio público masculinizado y, al mismo tiempo, como espacio doméstico feminizado. De todas las partes involucradas tal vez fueron ell@s, trabajando en las condiciones de semi–visibilidad de la mediación, quienes más se acercaron a una respuesta concreta, si bien provisional, a las preguntas planteadas por Spivak en el video: cómo se debe, en las circunstancias dadas, hacer visible «la calle» dentro de la institución arte; y cómo se puede «aprender a ver»: de manera fracturada, llena de contradicciones y nunca heroica.

Es evidente que lo que se entiende por «la calle» en el video de la instalación difícilmente incluía a quienes se educaban en las escuelas estándar del East End; se refería principalmente a las trabajadoras clandestinas del mismo distrito. Por lo tanto, otra respuesta a estas preguntas emerge en las declaraciones adicionales de Spivak: la sugerencia de que la WAG (o su departamento de educación) colaborara con las organizaciones de activistas que luchaban por sus derechos laborales e informaban sobre su situación.

Las preguntas de Spivak son útiles, en todo caso, como introducción a la reflexión sobre las relaciones de poder históricamente desarrolladas en espacios del arte. Porque las metáforas de la «calle», por un lado, y «aprender a ver», por el otro, al igual que los intentos de hacer la calle «visible» a través del arte y en espacios del arte, y comunicar la capacidad de «ver la “calle” de manera diferente», se presentan ya en las primeras instituciones artísticas. La vinculación (pos)colonial y el enfoque educativo hacia quienes se consideran inferiores —«l@s otr@s» que,

según el momento histórico, se representan simultáneamente como empobrecidos, sin gusto, sin autodominio, sin educación, colonizados, migratorios o diaspóricos— ha sido un ingrediente constitutivo del campo artístico en Europa. Ilustraré esto último con una mirada retrospectiva al siglo XVIII.

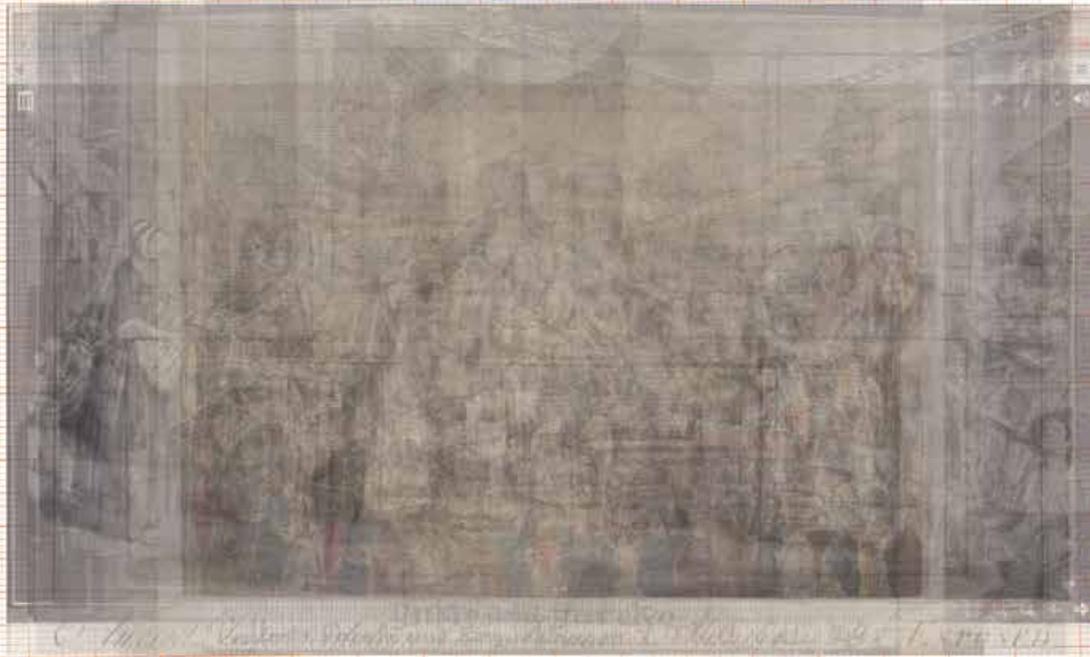
La historia que se ha escrito hasta ahora sobre la educación artística en Europa conecta la participación de artistas en la educación con el desarrollo de la sociedad burguesa durante la Ilustración. Lo que aún ha recibido poca atención es el contexto del proyecto colonial europeo y, sobre todo, del Imperio británico, y su influencia sobre el modo en que se concibió la educación artística «en casa», en Europa.

La participación activa de artistas en el campo educativo se remonta en Inglaterra al año 1730, y las teorías estéticas a las que ellos se remitían, al año 1711. En ese momento Gran Bretaña estaba en un estado de expansión colonial. En política exterior la atención giraba principalmente en torno a los conflictos con Francia y con otros países de Europa continental, en medio de la pugna por la dominación colonial y económica. A nivel interno, una clase burguesa alta, cuyos ingresos se derivaban en parte del comercio colonial, se emancipaba de la nobleza y la Iglesia a medida que el liberalismo se tornaba hegemónico. Ambos movimientos generaron la necesidad de configurar una identidad nacional en el sentido de una «sociedad imaginada» (Anderson 1991) para el Reino de Gran Bretaña, formado en 1707. Esto también se expresó en los debates sobre la actitud burguesa británica típica y el arte británico típico. Había más posibilidades para el ascenso social, que se evidenciaba en nuevos hábitos de consumo y oportunidades, pero, a la vez, las ciudades vivían un aumento en la pobreza extrema a efectos de la acumulación de capital y la explotación, así como por la migración interna y desde las colonias. La élite percibía a los «otros», tanto a los *blancos* empobrecidos («trabajadores pobres») como a las personas de color (esclavos fugitivos y marineros) en las calles de Londres, como una amenaza a su propiedad.¹⁴ Estos «otros» dieron el contraste constitutivo para la formación del sujeto identitario hegemónico nacional del *white gentleman*, el caballero *blanco*.

En este contexto, el filósofo moral Shaftesbury publicó en 1711 una colección de ensayos sobre estética que logró amplia circulación. Parte fundamental de su estética era la combinación equilibrada de los valores morales como expresión interna de la verdad y la belleza, y del arte como su expresión externa. En el imperativo contenido en esta estética —que el sujeto debería, a través de la educación, alcanzar la «cortesía» (*politeness*, una perfección moral, diferenciable de la apariencia externa de una persona)—, los conceptos de gusto (experticia, en un sentido moralmente amplio) y el sentido común (una orientación cuasi intuitiva, pero lograda a través de la educación, de los intereses personales hacia el bien común)

14 Por ejemplo, percibían que la alta mortalidad infantil constituía indirectamente un riesgo para la economía nacional, y veían directamente el peligro de nuevos levantamientos sociales, que ya habían tenido lugar particularmente en las colonias, pero también en las ciudades británicas.

In order of dis/appearance I: 18th century.



Inkle and Jarico. The Spectator, March 1, 1711.
<http://akademician.com/tag/inkle-and-jarico/> (02/12/16).

Several children of the Foundling Hospital. William Hogarth, 1739.
<http://www.citygirlatheart.com/culture-vulture/> (02/12/16).

Admission of the Children to the Hospital by Ballot. N.Parr after S.Wale, published 9 May 1749.
<http://www.cichw1.net/pmfound.html> (02/12/16).

Landscape with cottage, surrounded by trees. Barbara Marsden, 1755 (Premium drawing for girls under 14).
Allen, D.G.C.: William Shipley. Founder of the Royal Society of Arts. A biography with documents. Whistable 1979, p. 161

Beer Street and Gin Lane. William Hogarth, 1751.
Public Domain, <https://commons.wikimedia.org/w/index.php?curid=3516658> (02/12/16).

A View of the Foundling Hospital. Benjamin Cole, 1756.
<http://tfeanda.com/tag/the-foundling-hospital-handel/> (02/12/16).

Society of Artists of Great Britain, Exhibition Catalogue. London, 1762.
<https://archive.org/stream/catalogueofpictu00hoga#page/n7/mode/2up> (02/12/16).

J. Ratelband & J. Bouwer - Series of school engravings, Amsterdam (1767-1779).
https://en.wikipedia.org/wiki/Stereotype#/media/File:18th_century_ethnography.jpg (02/12/16).

The Girls Dining Room of the Foundling Hospital. John Sanders, 1773.
<http://www.1st-art-gallery.com/John-Sanders/The-Girls-Dining-Room-Of-The-Foundling-Hospital,-1773.html> (02/12/16).

The Society of Arts distributing its premiums, 1804. Richard Phillips, 1804.
<http://www.romanticlondon.org/modern-london-1804/> (02/12/16).

Man, 1859. Oliver Goldsmith's History of the Earth and Animated Nature, plate No. LVIII.
<http://www.atticpaper.com/proddetail.php?prod=varities-of-human-race-antique-print-lviii-oliver-goldsmith> (02/12/16).

Sunday Dinner At Foundling Hospital. The Illustrated London News, 1872.
<http://www.prints-4-all.com/cgi-bin/item/MAR1030237/7/19-Old-Original-Antique-Print-1872-Sunday-Dinner-At-Foundling-Hospital-Pela-37MAR1> (02/12/16).

se convirtieron en hegemónicos, en tanto insignias de la disposición burguesa del carácter británico. El arte estuvo a partir de entonces inextricablemente ligado a las preocupaciones morales, económicas y pedagógicas. Dentro del conjunto de prácticas educadas, aparte del desarrollar la apreciación del arte (mediante la conversación y los viajes a sitios con antigüedades y obras de arte en el continente), estaban también las obras de caridad o la «filantropía». En primer lugar, se esperaba que la clase alta urbana, que deseaba alcanzar el mismo estatus que la nobleza, adquiriera esta educación; pero, en segunda instancia, «los otros» eran exhortados a ella: a partir de la primera mitad del siglo XVIII, bajo la rúbrica del «decoro público» (*public taste*), también los miembros de las clases inferiores debían ser educados para convertirse en miembros *útiles* de la sociedad, en el sentido burgués.

Al mismo tiempo, el campo artístico comenzaba a tomar forma en Gran Bretaña. Existía un mercado de arte con ventas considerables en Inglaterra en el momento, pero era un mercado prácticamente solo de arte europeo continental, y de artículos de comercio y de lujo (incluidos los esclavos de las colonias), que se vendían en subastas y en los cafés. Por entonces no había un arte británico-nacional públicamente visto como tal: los artistas británicos no habían alcanzado el estatus de «hombres de calidad»; se disputaban el reconocimiento social, así como la presencia pública y los compradores, y, en esta lucha, en su mayor parte carecían de apoyo y debían autoorganizarse. Ciertas circunstancias especiales, comparadas con Europa continental, marcaron el modo como el campo del arte británico evolucionaría: la hegemonización de una forma inglesa de liberalismo en la cual desarrollar la democracia era algo atado al mercado (no a las revoluciones), los discursos sobre progreso y mejora, de rectitud y prácticas morales que le venían aparejados, y la falta de un patrocinio estatal de las artes, así como de una plataforma pública para un arte británico nacional, hicieron que el campo del arte tuviera su desarrollo a partir del Foundling Hospital, un hogar para niños fundado en 1830 en torno a una causa caritativa de los artistas.

El Foundling Hospital fue creado para recibir a los niños de los trabajadores pobres que ya no podían mantenerlos, y también a los niños de las sirvientas que eran explotadas sexualmente por sus empleadores. Allí tuvo lugar la primera exposición de arte accesible al público en Londres. Artistas como William Hogarth, el primer artista realmente «inglés» incluido en la historia oficial del arte, eran colaboradores activos de la institución, y utilizaron este espacio cuasi público para dar visibilidad a sus obras, lograr cierto estatus social y, no menos importante, un marco institucional en el cual continuar su autoorganización. William Hogarth fue uno de los llamados «artistas regentes» del Foundling Hospital. Él diseñó los uniformes de los niños —ropa de criada para las niñas y ropa de marinero para los niños—, y el escudo de armas de la institución; y, junto con su esposa, supervisaba y apoyaba a las nodrizas que trabajaban para el orfanato. Las obras de los artistas regentes estaban presentes en todas las habitaciones, dispuestas a la vista pública. Hacer una excursión al Foundling Hospital pronto se convirtió en una de las

principales atracciones en Londres. La clase alta burguesa se identificaba con las prácticas en el Foundling Hospital. Les atraían las reuniones de los donantes y los regentes en el Court Room (ricamente decorado con obras de arte), que les permitían ver las obras, visitar a los niños y hacer donaciones para confirmar su estatus como «caballeros de buen gusto». Los artistas, por su parte, podían ser filántropos y empresarios; y, en su conjunto, todos figuraban como miembros honorables y útiles de la sociedad británica.

El Foundling Hospital es un ejemplo interesante de la producción y gestión de la alteridad que fue constitutiva en la construcción civil y nacional de la identidad: los hijos de relaciones no legitimadas, resultado de la explotación sexual entre los señores y sus criadas, o pertenecientes a familias que vivían en la pobreza extrema, fueron criados en el Foundling Hospital, en el marco de un *performance* para la vista pública, para convertirse en fuerza de trabajo útil. Muchos de ellos procedían de las zonas empobrecidas de Londres, que se describían en los textos de la época como «la selva», refiriéndose a sus habitantes como «salvajes» y, entre otras metáforas coloniales, comparándolos con infantes —tropos que serían persistentes a lo largo de los siglos hasta hoy día—. Todo ello es muestra de que, desde una perspectiva burguesa, los niños eran vistos sobre todo como una amenaza: si resultaban abandonados y morían acarrearían una pérdida insostenible para la economía nacional. Si sobrevivían y crecían en las calles representarían un peligro para las clases propietarias; peligro que les era ya familiar por la resistencia anticolonial. Era fácil imaginar levantamientos sociales parecidos en la «madre patria». El Foundling Hospital probaba que era posible no solo evitar este peligro a través de la educación y las prácticas civilizadoras, otorgando a los artistas un papel central, sino también redirigir su energía como recurso para los proyectos nacionales y coloniales.

Aunque en sus primeras etapas aún no estuviera institucionalizada como educación interpersonal, la muestra de obras de arte edificantes en las distintas habitaciones (a cuyo contenido moral podía referirse el personal, de ser necesario) representó una forma de actividad pedagógica en el Foundling Hospital, aspecto que los artistas respaldaban proactivamente. Con este fin se exhibieron en los comedores cuadros de gran formato con retratos de cuerpo entero de los donantes; en la sala de reunión de estos benefactores, por su parte, había pinturas de temática bíblica que pretendían fomentar las donaciones, y los cuadros colgados en los pasillos del edificio celebraban los éxitos del Imperio.¹⁵

15 El propio Foundling Hospital era, a la vez, un lugar marginal también: su fundador, Thomas Coram, tenía, como Hogarth, un origen humilde, y necesitó diecisiete años para lograr que su idea —un orfanato para niños designados como ilegítimos— fuera socialmente aceptable a pesar de los valores morales prevalentes. Con frecuencia, Coram tenía dificultades para encajar en la clase alta de Londres, y pocos años después de la fundación de su propia institución fue excluido de su comité ejecutivo por votación. Fue tal vez la situación precaria de la institución, dado su capital tanto económico como simbólico, lo que la hizo permeable al grupo igualmente precario de artistas.

Siguiendo el ejemplo de Shaftesbury, varios autores comenzaron a escribir ensayos sobre el gusto, el «decoro» (*politeness*) y la utilidad del arte, que se hicieron populares en revistas con relativamente amplia distribución, como *The Spectator*, dirigidas las capas burguesas de la sociedad. Las publicaciones promovían un discurso sobre la distinción («lo culto» no era para el «vulgo») y, al mismo tiempo, advertían que no tomar en serio al público o «la muchedumbre» contradiría el ideal nacional de un Estado público basado en una constitución. Ello desencadenó un debate en la intersección de arte, sociedad pública y educación, a partir de la contradicción de que el gusto era, por un lado, una prerrogativa de la clase alta y que, por el otro, no sería británico excluir al vulgo del campo de arte que estaba en formación. Esto se manifestó, en la década de 1860, en el conflicto entre varias posiciones, instituciones de arte y prácticas expositivas que se habían desarrollado a partir del grupo de artistas involucrados en el Foundling Hospital.

En 1754, el pintor y reformador social William Shipley fundó, con contribuciones de los miembros, la primera institución dedicada a las exposiciones públicas en Inglaterra: la Sociedad para el Fomento de las Artes, Manufacturas y Comercio (SfA por su sigla en inglés; hoy RSA, Royal Society of Arts). La SfA se encargó de difundir los saberes necesarios para desarrollar «el gusto» lo más ampliamente posible en la sociedad: el saber en torno a lo que se estimaba buen gusto y sobre cómo adquirirlo mediante la observación de las prácticas del arte y el diseño. De este modo, la apreciación del arte pasó de ser un símbolo de clase a un proyecto educativo, de nuevo, en el contexto de la competencia colonial. La SfA tenía una escuela de dibujo en la que los trabajadores de las fábricas aprendían dibujo ornamental para diseños textiles, y donde los artistas estudiaban pintura y escultura, involucrándose también en la enseñanza. Esta conexión entre «oficios», «libertad», «artistas» y «laicos» fue promovida por los representantes de la SfA como una manera auténticamente británica de tratar las artes, a diferencia de las academias de arte de base aristocrática en el continente, en particular las francesas.

Desde 1760, la SfA organizó una exposición pública anual de arte contemporáneo inglés, de entrada gratuita. La primera exposición tuvo un gran número de visitantes; unas veinte mil personas acudieron en las primeras dos semanas. Algunos artistas se quejaron de «la intrusión de personas cuyas posiciones y educación los hacían incapaces de juzgar las esculturas y pinturas, y que hacían de esta oportunidad de asistir a un espectáculo una oportunidad de perder el tiempo y hacer tumulto» (Allen 1991). En consecuencia, los funcionarios de la SfA recibieron instrucciones para regular el número y tipo de visitantes. No se permitía la entrada a la exposición a personas y conductas que se consideraran «inadecuadas». Esto incluyó a «soldados de a pie, sirvientes de librea, porteros, mujeres con niños; y comportamientos desordenados, como fumar y beber». Los artistas exigieron que se cobrara una entrada con el fin de «excluir a la muchedumbre descontrolada y potencialmente violenta» (Allen 1991, 265). Pero el fundador se negó, y declaró que dejaría de poner a disposición las salas de la SfA para las exposiciones si se instituía una tarifa de

entrada. Esto dio lugar a que un grupo de artistas se retirara del proyecto para fundar la Sociedad de Artistas de Gran Bretaña, que unos años más tarde se convirtió en la Royal Academy of the Arts, la cual excluía a las mujeres de su membresía, limitaba las exposiciones a la pintura y la escultura, y definía un acceso restringido a sus exposiciones. Al tener una concepción universalista del arte, basada en la Antigüedad clásica, y con el respaldo del rey, esta academia se apoyó en las expectativas de representación nacional. En 1762, Londres tuvo tres exposiciones simultáneas: una de la SFA, otra de la Sociedad de Artistas de Gran Bretaña, y una tercera del Nonsense Club (Club del Absurdo), esta última organizada en la casa privada del artista William Hogarth. El Nonsense Club era un grupo de cinco escritores que publicaban en revistas, escribían poesía satírica y participaban en debates políticos de la época. Su estética promovía la «contradicción, el relativismo moral y estético, y la rebelión contra las formas establecidas» (Bertelsen 1986, 119). La exposición mostró obras de pintores de avisos del centro de Londres con representaciones burlescas, ridiculizando las políticas de participación y la terminología artística de las otras dos exposiciones en sus textos y a través del diseño de su propio catálogo de la exposición. Estos pintores tenían el capital simbólico más bajo en la jerarquía de las profesiones de pintura (Kernbauer 2011, 229), pero los promotores de la «Exposición de Pintores de Avisos» propagaron el lenguaje visual de los carteles, desarrollados sin un conjunto académico de reglas y precedentes de la calle, como algo «verdaderamente inglés», en sintonía con el liberalismo (Taylor 1999, 15).

En el *Análisis de la belleza*, escrito en 1735, Hogarth postuló que la incongruencia estratégica y lo grotesco de la sátira eran signo de pluralidad y tolerancia y, por lo tanto, eran característicos del ser británico. Su afirmación se daba en un momento en que el paisaje urbano de Londres, en nombre del «embellecimiento», era cada vez más controlado por el gobierno, limpiado y ordenado, en sentido tanto social como de salud pública. La exposición fue una reacción a una norma estatal que prohibía por completo los avisos pintados. Hogarth y el Nonsense Club la rechazaron sobre la base de que esto no era inglés, de modo que la exposición de los avisos unía, en este sentido, el patriotismo con actitudes antisistema (Taylor 1999). Con el tipo de sátira que practicaban, de un lado, apelaban a un público que indudablemente entendía las referencias a las otras dos exposiciones, pues podían leer sus códigos; y, de otro lado, aquellos que habían sido excluidos de las otras muestras llenaron sus salas de exposición, que no tenía restricciones ni costo de entrada. La exposición mostraba una relación fluida entre las posiciones de los iniciados y las de los no iniciados entre el público, abría la posibilidad de múltiples lecturas, y abogaba precisamente por una conciencia de la fluidez, la variedad y la polisemia como actitudes verdaderamente británicas.

Observamos aquí tres tipos diferentes de artistas: el embaucador, una deslumbrante figura intermediaria capaz de asociarse con las posiciones marginadas pero a la vez miembro de la clase media; el pedagogo, cuyo trabajo sirve para educar a la multitud en el sentido burgués; y el genio sublime, que debe permanecer entre los suyos para no «prostituir» el arte ni paralizar su creatividad.

La manera como el uno trata a los otros en sus declaraciones de principios artísticos, en su institucionalización y en los escritos sobre el gusto, en última instancia halla su equivalente en el modo como se fabricó la alteridad dentro de las taxonomías jerárquicas de raza desarrolladas en la misma época. Su desarrollo, argumentado así con base científica, buscaba mantener la posición hegemónica de la masculinidad *blanca* de clase media, en el contexto de una colonialidad cada vez más conflictiva y una creciente movilidad de las posiciones socialmente marginadas (mujeres *blancas*, personas de color). Mientras algunas de estas taxonomías insistían en la supuesta irreversibilidad de cualidades basadas en la raza, otras postulaban la variabilidad a partir de condiciones climáticas (siempre manteniendo, sin embargo, el sujeto *blanco*, hombre de clase media, como posición superior y norma a alcanzar), y otras ennoblecían, con el primitivismo idealizante, al «buen salvaje».

Las diversas posiciones, términos de arte, instituciones y discursos se pueden repartir en el siguiente esquema:

Institución de arte o exposición	Concepto del arte	Imagen del arte	Diseño de los otros en relación con el gusto	Diseño de los otros en taxonomías raciales
Society for the Arts	El arte (británico) también es arte aplicado. Se orienta hacia la civilización social y, en particular, hacia la utilidad económica (educación).	Pedagogos: los artistas colaboran como miembros útiles de la sociedad civil, para su mejora y progreso.	El gusto es una sensibilidad estética hacia lo que resulte «la mayor felicidad para la mayor cantidad». Los <i>otros</i> pueden alcanzar el gusto mediante la educación: deben ser incluidos en el arte.	Las diferencias e inferioridades basadas en la raza las define el clima. Así, cambiando ciertas condiciones, es posible acercarse al ideal que representa el hombre <i>blanco</i> europeo; y, a la vez, hay el peligro de degenerarlo bajo condiciones perjudiciales para él.
Royal Academy	El arte nunca es arte aplicado en Gran Bretaña, ni en ningún otro lugar. El arte se orienta hacia modelos históricos que acceden a la construcción idealizada de la Antigüedad, y apunta a la experiencia de la belleza universal, válida para todos los tiempos (elevación).	Genios: los artistas deben protegerse y proteger al arte de la actividad diaria y su vulgaridad (a la que también pertenece la economía). Ellos operan en una esfera superior.	El gusto es solo accesible para un grupo selecto de conocedores. Los otros no tienen ni derecho ni posibilidad de llegar a este nivel; ellos deben ser excluidos del arte.	Las diferencias basadas en la raza son innatas e irreversibles. La primacía del hombre <i>blanco</i> europeo se inscribe en la naturaleza, y representa la cumbre de una evolución.
«Exposición de Pintores de Avisos»	El verdadero arte (británico) está en las cualidades multifacéticas, sin reglas y transgresoras, de los <i>otros</i> : la gente de la calle y el «pueblo» (arte popular).	Embaucadores: los artistas oscilan entre ser miembros honorables de la sociedad y ser marginados. Como críticos sin sesgo, proveen a la sociedad de un espejo donde observarse.	Los <i>otros</i> son los verdaderos representantes del gusto; no hace falta incluirlos o excluirlos del arte, ya que ellos mismos son verdaderos artistas no reconocidos.	Las diferencias basadas en la raza no implican la superioridad del hombre <i>blanco</i> europeo; al contrario, él debe seguir el ejemplo moral que le da el «buen salvaje».

Esta representación esquemática pretende ilustrar los conceptos disponibles en la época. Es importante enfatizar, sin embargo, que estos conceptos no pueden

asignársele a los actores o instituciones individuales de modo estático ni homogéneo. Para empezar, ellos aparecen entremezclados contradictoria y asistemáticamente en sus diferentes declaraciones; en segundo lugar, las tendencias a una posición u otra cambian dentro de las biografías individuales y en las historias de las instituciones; en tercer lugar, eran conceptos disponibles también, y sobre todo, en el sentido de que era posible acudir a ellos, según la situación lo requiriera, para usarlos tácticamente en la lucha por la hegemonía.

Este método de confrontar los constructos discursivos resultantes del desarrollo del campo artístico con un ejemplo de mediación de 1992 hace evidente que los conceptos que se desarrollaron en el siglo XVIII persisten en el campo del arte hasta hoy en día. Como dispositivos de educación artística, estos conceptos se han rearticulado en los siglos XIX y XX, y lo hacen aún hoy. Durante la industrialización, la democracia de masas, el Estado de bienestar de posguerra, y luego durante el posfordismo, el neoliberalismo y el capitalismo cognitivo, estos constructos responden a la urgencia que las sociedades occidentales definidas como democráticas tienen de asegurar la hegemonía y reconciliar los conflictos sociales, al tiempo que preservan los privilegios de la clase media.

En la época en que escribo este texto, la rearticulación de esos conceptos puede verificarse, entre otros, en los esfuerzos casi obsesivos por reconciliar las tensiones sociales en las sociedades europeas que enfrentan una migración a gran escala con la ayuda del arte, los proyectos de mediación y de enseñanza estética. Aquí, una vez más, el estrecho vínculo de estos campos con el colonialismo se hace evidente. En orden a escribir una historia poscolonial aún en gran medida inexistente sobre este dispositivo, Gran Bretaña resulta un posible punto de partida respecto a Europa, pues los conceptos que tomaron forma allí desde principios de la Ilustración se han convertido en hegemónicos hoy, no solo en Europa, sino a nivel mundial. Un síntoma de esto son las declaraciones publicadas por la Unesco. En mayo del 2010, se llevó a cabo la Segunda Conferencia Mundial sobre la Educación Artística de la Unesco en Seúl, Corea del Sur. En esta ocasión se aprobó un plan de acción con el título de «Agenda de Seúl», plan que demanda promover y estudiar la implementación mundial de un documento de recomendación publicado en el 2006 con motivo de la Primera Conferencia Mundial sobre la Educación Artística en Lisboa: la «Hoja de Ruta para la Educación Artística» (Unesco 2006).

Al exponer la importancia y el papel esencial de las artes en la educación, el documento pretende proporcionar recomendaciones globalmente válidas para la implementación de la «educación a través de las artes» en los sistemas educativos. Allí l@s artistas aparecen como l@s educadores más importantes: se posicionan como modelos a seguir para lograr educar sujetos creativos, emprendedores y que favorezcan a la vez la cohesión en la sociedad del conocimiento. Se ven como educadores que apoyan el desarrollo de la personalidad («capacidades individuales»), y ayudan a alcanzar la cohesión social en la era de la globalización («ciudadanía global»), así como la formación de «recursos humanos» flexibles y adaptables, e «industrias culturales» prósperas como base para

el progreso económico en un mundo competitivo. No obstante, en el documento no se hace conexión entre la «participación cultural» (que es de particular interés para la Hoja) y la participación política o la justicia distributiva a nivel económico. La economía del campo del arte y de las relaciones de poder, y las exclusiones conectadas con él también quedan afuera, a pesar de que la utilidad económica nacional se acentúa. Sin embargo, el «Plan de Seúl» del 2010 al menos menciona que la educación artística se entiende de manera muy diferente (o es inexistente como concepto) según el contexto geopolítico, porque, por ejemplo, en muchos contextos está incorporada dentro de otras prácticas que se denominan distinto. A pesar de esto, el documento universaliza lo que en el presente artículo he reconstruido como el discurso de la «educación del otro a través del arte» en su «devenir» histórico, mediante ejemplos de dos momentos históricos: finales del siglo XX y mediados del siglo XVIII.

Al mismo tiempo, los proyectos de l@s artistas-educadores en 1992, al igual que la «Exposición de Pintores de Avisos» de 1762, muestran que la historia de la intersección de arte y educación puede ser contada también como una intervención contrahegemónica. Los espacios del arte, y las actividades expositivas y educativas realizadas en ellos, no solo son resultados de discursos conflictivos y competitivos, sino estos discursos los atraviesan, los permean. No (solo) implican reconciliación, también encarnan esos conflictos y, por lo tanto, la posibilidad de continuar investigándolos. Para quienes los ocupan y los diseñan, estos espacios y actividades implican de suyo una toma de posición, y presentan un potencial para alcanzar, más allá de la reconciliación y la preservación de privilegios, otras actividades y efectos como la subversión, la resistencia en sentido «contestatario»¹⁶ y la redistribución de los privilegios.

No obstante, desarrollar la mediación como práctica crítica significa operar atentamente en reconocimiento del hecho de que ninguna irrupción está exenta de ser monopolizada e integrada, y que no existe un lugar externo al discurso.

Al reimaginar la inscripción histórica que le es constitutiva a la educación artística como lo he hecho aquí, pretendo impulsar la necesaria atención que debe dársele a la posición irreductiblemente ambivalente del dispositivo de arte / educación entre la disciplina y la resistencia, la subyugación y la emancipación.

16 bell hooks ve en el «contestar» (*talking back*) un acto que produce y hace circular los saberes minoritarios como forma de resistencia contra formas de saber dominante y estructurado; en su caso, se trata de saberes producidos en las luchas de la emancipación Negra contra un saber estructurado por el racismo.

Referencias

- Allen, Brian. 1991. «The Society of Arts and the First Exhibition of Contemporary Art in 1760.» In *RSA Journal 1997*, vol. 139, n.º 5416, March. London, pp. 265–269.
- Althusser, Louis. 1970. «Idéologie et appareils idéologiques d'Etat. Notes pour une recherche», en: *La Pensée*, n.º 151, Paris.
- Anderson, Benedict. 1991. *Imagined Communities: Reflections on the Origin and Spread of Nationalism*. London: Verso.
- Barbieri, Maria Silvia and Paul H. Light. 1992. «Interaction, Gender, and Performance on a Computer-Based Problem Solving Task.» In *Learning and Instruction: The Journal of the European Association for Research on Learning and Instruction*, vol. 2, n.º 3, pp. 199–213. Available at: <<http://www.sciencedirect.com/science/article/pii/095947529290009B>>. Accessed February 11, 2016.
- Bertelsen, Lance. 1986. *The Nonsense Club. Literature and Popular Culture, 1749–1764*: Oxford: Clarendon Press.
- Chambers, Eddie. 1992. «Alfredo Jaar.» In *Art Monthly*, n.º 155. London.
- Chambers, Eddie. 2014. *Black Artists in British Art: A History Since the 1950s*. London: Tauris
- Greule, Fred. 2008. «Fachhochschule Nordwestschweiz Pädagogische Hochschule. 2007». Available at: <http://www.imedias.ch/myUploadData/files/2007_Auswertung_ICT_Umfrage_neu.pdf>. Accessed February 11, 2016.
- Hall, Stuart. 1992. «The question of cultural identity.» In *Modernity and its futures*, Hall, Stuart et ál. (eds). Cambridge, pp. 274–316.
- Hall, Stuart. 1997. «The Work of Representation.» In Hall Stuart (ed.). *Representation: Cultural Representations and Signifying Practices*. London: The Open University.
- Harman, Mike. 2007. «Hot Time: Summer on the Estates – Riots in the UK 1991–2». Available in: <https://libcom.org/library/hot-time-summer-estates-riots-uk-1991-2>>. Accessed February 11th, 2016.
- Hogarth, William. 1735. *Analysis of Beauty*. London: J. Reeves. Available in: <http://www.tristramshandyweb.it/sezioni/e-text/hogarth/analysis_html/title-page.htm>. Accessed March 15th, 2016.
- Keith, Michael. 2000. «Identity and the Spaces of Authenticity.» In *Theories of Race and Racism. A Reader*. Les Back and John Solomos (eds.). New York: Oxon.
- Kernbauer, Eva. 2011. *Der Platz des Publikums. Modelle für die Kunstöffentlichkeit im 18. Jahrhundert*. Köln–Weimar–Wien: Böhlau.
- Kester, Grant. 2004. *Conversation Pieces. Community + Communication in Modern Art*. Los Angeles: University of California.
- Read, Herbert Edward, Sir. 1943. *Education through Art*. London: Random House.
- Shaftesbury, Anthony Ashley Cooper, Earl of. 1900 [1711]. *Characteristics of Men, Manners, Opinions, times, etc*. London: Grant Richards. Available in: <<https://archive.org/details/characteristics02shaf>>. Accessed March 15th, 2016.
- Spivak, Gayatri Chakravorty. 1992. «Invisibility of the sweatshop worker.» In *The Guardian*, February 29th. London.
- Spivak, Gayatri Chakravorty. 1998. «Cultural talks in the hot peace: revisiting the “global village”.» In *Cosmopolitics: Thinking and Feeling Beyond the Nation*. P. Cheah and B. Robbins, B. (eds.). Minneapolis: Social Text Collective, pp. 329–348.

- Stanley, Nick and Sarat Maharaj. 2006. «A Discussion.» In *Art Education in a Postmodern World*, Hardy, Tom (ed.). Bristol. Available at: <<https://s3.amazonaws.com/arena-attachments/50007/71571975-Art-Education-in-a-Postmodern-World.pdf>>. Accessed February 20th, 2016.
- Taylor, Brandon. 1999. *Art for the Nation. Exhibitions and the London Public 1747–2001*. New Brunswick NJ: Rutgers University Press.
- The African and Asian Visual Artist Archive (VADS): <http://www.vads.ac.uk/collections/AAVAA.html>
- Unesco. 2006. *Roadmap for Arts Education*. Lisbon. Available in: http://www.unesco.org/new/fileadmin/MULTIMEDIA/HQ/CLT/CLT/pdf/Arts_Edu_RoadMap_en.pdf>. Documento en español disponible en: <<http://www.unesco.org/new/es/culture/themes/creativity/arts-education/official-texts/road-map/>>. Accessed February 11, 2016.
- WAG Archive. 1992. «WAG/EDUC/433/1» and «WAG/EDUC/433/2». Documents accessed in the Whitechapel Art Gallery Archive, London. Available at: <<http://archive.whitechapelgallery.org/?page=search&keyList=exhibition+titles&keyItem=Alfredo+J+aar>>. Accessed February 11, 2016.
- Whitechapel Art Gallery (WAG). 1992. *Two or Three Things I Imagine About Them*. Exhibition catalogue, 14 of February – 29 of March. Künstlerprogramm Whitechapel Art Gallery. London – Berlin: Berliner, DAAD/NGBK
- Widgery, David. 1992. «Journey of a Good Man Fallen.» In *The Guardian*, 19th February. London.

APRENDER DESAPRENDER

Nora Sternfeld

▼ Public Movement, *How Long is Now?* 2011. Tel Aviv, Israel.
Foto: Eyal Vexler, cortesía de Public Movement.



¿Qué significa mediar el arte? Sobre esta pregunta se ha discutido mucho sin que se encontrara finalmente una respuesta.¹ Quizá sea mejor así. En primer lugar, quisiera hacer una aclaración conceptual entre el alemán y el inglés. A partir de la Documenta 12, el concepto «mediation» en inglés parece haberse introducido en el contexto cultural internacional como traducción de la palabra alemana «Vermittlung». La denominación «Kunstvermittlung» [«mediación del arte»²] se extendió en el espacio de habla alemana desde los años noventa. Resultaba una palabra interesante para describir el futuro de la profesión precisamente como antítesis de una pedagogía de museo que parecía anacrónica y por demás provista de un capital simbólico escueto. Sin embargo, la traducción en sí de la palabra «Kunstvermittlung» no es necesariamente «art mediation», puesto que el concepto contiene el prefijo alemán *ver-*,³ también presente en la palabra «verlernen» (des-aprender) o en la palabra que Brecht empleaba, «Verfremdungseffekt» (efecto de en-ajenamiento), pero también en «verlieben» (en-amorarse) y «versprechen» (prometer o equivocarse al hablar). No obstante, la comprensión cotidiana de la palabra, y en especial su traducción,

1 Véase «What is Cultural Mediation?» (Institute for Art Education 2009).

2 También traducida al español como «educación artística». [N. de la T.] Agradecemos a Nora Landkammer el apoyo a la traducción de este texto.

3 Comparable a los prefijos *des-* o *en-* en español. [N. de la T.]

encierran algunas suposiciones desafortunadas: la palabra «Vermittlung» (mediación) parece implicar que hay algo concreto, algo claramente aprehensible, que existe previamente, y que podría ser mediado o transmitido. Pero, entonces, supone así mismo que existe alguien —los mediadores— que conoce de antemano lo que debe transmitirse y que este conocimiento debe trasladarse de la manera más precisa y comprensible a quien hasta ahora lo desconoce. Esta forma de comprender la palabra da la impresión de que se trata de una transferencia poco problemática y hace que el flujo de saberes parezca ir en una sola dirección. Entendido así, el término parece poco adecuado para la producción del conocimiento visto como contraflujo (o, más aún, como un embotellamiento de la comunicación), es decir, para los procesos y momentos deconstructivos que hacen parte esencial del trabajo, y que también hicieron su entrada en el discurso sobre la mediación del arte a fines de los años ochenta y en los noventa (Sturm 1996). Si tomamos el prefijo *ver-* [*des-* o *en-*] en serio, la palabra *ver-mitteln* (des-medar) también tiene que ver con oponerse a una transferencia simple o a una mediación que busca consenso, e implica convertir aquello que se media en objeto de reflexión. De este modo, al mediar, el conocimiento no sería simplemente pasado a alguien más, sino que podría ser analizado críticamente y quizás incluso sacudido. En la teoría postcolonial se ha señalado a menudo la necesidad de «des-aprender» el conocimiento dominante, para poder cuestionar el aparato de codificación de valores que constituye el eje mismo de la estructura de la producción de conocimiento. Si entendemos la medición del arte de esta manera, entonces también se supera la diferenciación social entre la producción y la reproducción del conocimiento, porque la fuerza generativa de la mediación radica justamente en la refutación de la transmisión aparentemente sin quiebres de valores y verdades. Podría objetarse, sin embargo, que semejante reparo semántico en torno de un prefijo no es capaz de redefinir totalmente el concepto en su uso cotidiano.⁴ Esto es cierto, y quizá sea mejor así, porque ya en este punto queda claro que no se trata tanto de fijar de forma definitiva lo que es la mediación del arte, sino más bien de desarrollar una visión, desde los usos cotidianos, de lo que podría ser. En el centro mismo del concepto de mediación-del-arte, debe abrirse un espacio para el disentimiento, unido a la disposición a que siempre pueda suceder algo inesperado. Para poder acercarnos más a esta idea quisiera analizar en este texto el concepto de *des-aprender*.

Primer bloqueo: desaprender lo aprendido

Es difícil imaginarse el desaprender, sobre todo porque aquí también se interpone una primera comprensión del término. ¿Realmente puede dejarse atrás el conocimiento dominante con tanta facilidad? Al menos dos razones permiten negarlo de entrada: primero, no hay camino atrás, no hay sendero que nos conduzca a un antes de la historia de las relaciones de poder y violencia a las que responde lo que sabemos. Segundo, el desaprender no es fácil, qué duda cabe. Precisamente

4 Específicamente tomando en cuenta que la producción de exposiciones es un campo economizado y orientado cada vez más al número de visitantes y al servicio.

por eso vale la pena analizar el concepto desde la teoría postcolonial. Pero antes de que podamos dedicarnos al desaprender, es necesario que el aprender aparezca como el resultado de relaciones hegemónicas, y que la habilidad y los saberes aprendidos se sometan a un análisis reflexivo. Por lo tanto, propongo un des-vío pedagógico-artístico. Quisiera comenzar con una intervención artística.

Viajemos a Tel Aviv. En esta ciudad, el día 16 de agosto de 2011, se está llevando a cabo un bloqueo en la esquina de las calles Rothschild y Allenby. El *performance* político-artístico *How Long is Now?* (2011), del colectivo de artistas Public Movement, consiste en la toma de la intersección de ambas calles mediante la danza.⁵ La ronda popular «Od lo ahavti dai»⁶ de los años setenta es bien conocida en Israel, debido a que pertenece a aquellos bailes colectivos que escenifican la fuerza y la esperanza durante la construcción del país judío y a que los israelíes lo aprenden desde el jardín infantil. Durante el *performance* el tráfico se detiene por unos minutos. La toma de la calle funciona gracias a la re-apropiación de una coreografía conocida y al uso del conocimiento corporal israelí asociado con ella. La acción, por lo tanto, sorprende y, sin embargo, se basa en que la mayoría de las personas saben lo que va a suceder, es decir, que también podrían participar si quisieran. Pero, ¿qué se pone en escena en esta acción? Debido a que el valor y la energía que el baile representa desembocan, de repente e inevitablemente, en una acción sorpresiva e imprevista, el bloqueo logra llamar la atención y hace que lo familiar y lo cotidiano se conviertan en objetos de reflexión. En medio de la toma de la intersección, además, es factible que cada peatón se haga consciente de

5 Le debo la indicación sobre el aprender y el desaprender de Public Movement a Oliver Marchart (2013a, 56–57).

6 La canción «Od lo ahavti dai» (1977, con letra de Naomi Shemer y coreografía de Yankele Lewi) «No he amado lo suficiente», habla no solo del amor entre personas, sino del amor de los pioneros y pioneras en la construcción del Estado israelí. Se dice que Shemer es la autora del «Soundtrack of the Jewish people». Sobre la reapropiación que hace Public Movement, Marchart afirma: «Para entender esta intervención uno debe saber que el baile popular israelí no emerge de una tradición ancestral. Por supuesto, la danza circular pertenece a la herencia cultural de la región mediterránea y del sudeste europeo, pero el baile popular israelí moderno proviene de los años cuarenta, cuando los israelíes fueron forzados a crear una cultura nueva y sintética para grupos heterogéneos de inmigrantes. Así, su danza no solamente integró elementos coreográficos de tradiciones diversas, sino que se volvió parte de la producción de música popular. Cada nuevo éxito pop israelí es inmediatamente dotado de una coreografía que se adopta luego en clases de danza. El baile popular en Israel no tiene nada que ver con la costumbre, como el término alemán [*Brauchtum*] sugiere, y se describe mejor como una enorme multiplicación de danzas de moda. Entre cientos de estas canciones, «Od lo ahavti dai», con la coreografía de Yankele Levy (relativamente simple), ha mostrado ser una de las más populares. Quizá Public Movement escogiera esta canción porque todo niño israelí aprende a bailar la en el preescolar. En este sentido, la coreografía israelí se expresa en el baile común y se registra en el saber corporal ciudadano. Ya que es un saber universal (e individual), cualquier transeúnte puede unirse al círculo. Han usado una danza que simboliza el cierre social de la comunidad (pero también, claro, el intento de fortalecerse y solidarizarse dentro de un entorno en esencia hostil) reapropiándose para perturbar el orden público de esa misma sociedad» (Marchart 2013a, 56).

su conocimiento de la danza. ¿Por qué le es familiar?, ¿cuándo y cómo la aprendió?, ¿cuál es la función del aprendizaje del baile y qué rol juega la coreografía colectiva en la sociedad israelí? De esta manera, a través de la percepción del baile se activan las fronteras del individuo y «sus» procesos de aprendizaje como parte del colectivo. ¿Sobre qué aprendizajes y sobre qué saberes conscientes e inconscientes, colectivos e individuales descansa el saber danzar este baile? Cuando surgen preguntas como esta, la acción artística no solamente bloquea una calle, sino que pone en evidencia que dominar un determinado baile es algo aprendido y colectivo. El conocimiento nacional aprendido en el cuerpo es al mismo tiempo deconstruido y reapropiado activamente.

De este modo, al aprender no solo acumulamos un acervo de saberes y habilidades, sino que, en cierta forma, nos convertimos en *performers* de las relaciones de poder existentes. Las practicamos, al emplearlas y transmitir las, pero mediante el conocimiento también podemos cuestionarlas o utilizarlas contra sí mismas. Antonio Gramsci describe esta conexión fundamental entre poder y cultura⁷ con las siguientes palabras: «Toda relación de hegemonía es necesariamente una relación pedagógica» (1994, 1335). El hecho de que estas relaciones de poder sean como son —explica el intelectual orgánico del Partido Comunista de Italia claramente ya en los años 1930— no tiene que ver solo con la economía y la disciplina. El aprender es tanto una práctica discursiva como performática. Aprendemos lo que es importante y lo que parece no serlo, cómo se ordenan y se distinguen las cosas, cuáles pertenecen y cuáles no pertenecen al mismo grupo.

En este sentido, Paul Mecheril habla también del «racismo como espacio educativo»⁸ y muestra la función formativa y ordenadora del racismo. Mecheril aborda el «orden de pertenencia nacional-étnico-cultural, en el que se distingue y se sitúa a los seres humanos de tal manera que se les asignan distintos valores de reconocimiento y posibilidades de actuar», e interpone la pregunta de «cómo la pedagogía contribuye a la re-producción de este orden y qué posibilidades existen o se pueden desarrollar para cambiar y debilitar ese orden» (Mecheril 2010, 15).

De esta manera, el conocimiento que aprendemos es diferencial y a la vez corporal. Aprendemos a movernos «como hombres», «como mujeres» o «como alemanes».

7 Gramsci maneja un concepto político de la educación / formación que históricamente se desarrolla a partir de la pedagogía de la Reforma y de su politización radical en la década de 1920. Como activista e «intelectual orgánico» del movimiento comunista italiano, como periodista, profesor y conferencista para uniones de trabajadores, a la vez que como teórico marxista que pasó varios años en la cárcel fascista, Gramsci desarrolla un pensamiento político donde la relación pedagógica es central. Cuando habla de formación o educación, lo hace siempre en sentido político, pensando en la formación de una hegemonía (es decir, de la educación como instrumento para garantizarla), o bien, en la formación de una oposición (la educación como arma contrahegemónica).

8 Véase su conferencia (2008) «El racismo como espacio educativo» presentada en el marco del Coloquio Organizar el Aprendizaje Colectivo de la Oposición, en Viena.



También aprendemos quiénes somos «nosotros» y quiénes son los «otros», y con todo lo que aprendemos hay muchas cosas que no aprendemos. Así aprendemos también que no todo saber tiene el mismo poder (y que hay poderes que suponen y fomentan la ignorancia y la estupidez), cuál es el saber que realmente encierra poder y qué cosas no hace falta siquiera aprender: por ejemplo, aprendemos que algunos idiomas son más importantes que otros, y, por lo tanto, aprendemos a aceptar que existan personas que hablan siete idiomas africanos y tres europeos, y que, sin embargo, no sean vistas como cultas. Y por eso nos sorprende poco el hecho de que no obtengan sus papeles y no estén en casa en ningún lugar. En este sentido, la activista y teórica de la identidad afro Araba Evelyn Johnston-Arthur escribe:

El colegio, el salón de clase quedaron en mi memoria como lugares de una autoafirmación esencial, que me desafiaba en lo más profundo y con la más intensa reflexión. Por autoafirmación entiendo, en este contexto, la afirmación compleja del propio yo negro solitario en un espacio que hoy en día puedo denominar como blanco estridente. (2009, 119)

En espacios de aprendizaje y enseñanza de sociedades heterogéneas con planes de estudios aún predominantemente monoculturales (en concreto: blancos, occidentales, nacionales y marcados por la cultura dominante), esto significa que, en

cualquier situación de aprendizaje, unas formas del saber valen más que otras y que una que otra ignorancia es reconocida también. Rubia Salgado, docente y trabajadora cultural, escribe al respecto:

No debemos reflexionar solamente sobre el conocimiento aparente / inconsciente / consciente acerca de la(os) migrantes, sino también sobre lo que no sabemos sobre ella(os). Habría que lograr un análisis de cierta «distancia privilegiada» frente a la realidad de la(os) alumna(os) migrantes; una distancia específica que le impide al/la docente saber muchas cosas sobre la(os) estudiantes. (Salgado 2012, 57)

Aprendemos a hablar, a escribir, aprendemos a calcular esto o aquello, a ordenar, y sabemos cómo tratar lo que queda por fuera de estas ecuaciones. De esta forma, el poder no se basa solo en el conocimiento, sino también en una ignorancia consciente y rentable. Este poderoso conocimiento sobre los demás y la poderosa ignorancia que lo acompaña —este «desconocimiento permitido, que además es socialmente premiado»⁹ es denominado en la teoría postcolonial «violencia epistémica».¹⁰ Así pues, si el conocimiento, su organización, sus distinciones y sus ángulos muertos encierran ya una violencia, y si, además, esta no aparece a simple vista dentro del orden supuestamente natural, sería muy importante encontrar caminos para cuestionar lo que hemos aprendido a dar por cierto. En la medida en que nos quede claro que las relaciones de poder están ligadas a los procesos de aprendizaje, también saltará a la vista que ellas no siempre han sido como son ahora y que no necesariamente tienen que ser así. De modo que también pueden transformarse mediante un aprender diferente (véase Mayo, 1999).

Segundo bloqueo: aprender a desaprender

Gayatri Spivak define la posibilidad de ocuparse analíticamente (enseñando y aprendiendo) de las relaciones de poder, con miras a transformarlas, como una tarea tanto necesaria como poco glamorosa de las nuevas prácticas educativas críticas. Es en ese contexto que acuña el concepto de *desaprender*, pues según ella debemos desaprender activamente las diferencias dominantes y las consabidas relaciones de poder, trabajando desde los márgenes.¹¹ María do Mar Castro Varela y Nikita Dhawan escriben al respecto lo siguiente:

9 «Mientras que la pedagogía clásica intenta luchar contra la ignorancia inaceptable, la pedagogía postcolonial aborda las “desatenciones permitidas”, aquel desconocimiento que es socialmente premiado y del que tampoco están exentas las élites teóricas» (Castro Varela and Dhawan 2009, 327).

10 «La teoría postcolonial y el activismo postcolonial no se interesan solamente en los kilómetros cuadrados de tierra ocupada, y en los millones de personas explotadas, asesinadas y sometidas en estos países, sino que señalan que el colonialismo fue un movimiento intelectual, espiritual y cultural gracias al cual surgieron Europa y su conocimiento sobre sí y sobre sus otros» (Castro Varela and Dhawan 2009, 320).

11 Muchas cosas relacionadas con este tema las he aprendido de Araba Evelyn Johnston-Arthur y del grupo de investigación sobre historia de la comunidad afro en Austria (véase 2009, 118).

La pedagogía postcolonial problematiza olvido, y la complicidad, con el proyecto imperialista y nacionalista que el proyecto formativo ha aprendido e integrado. Un olvido que, según el activista cherokee Jimmie Durham, hace necesaria una «deconstrucción positiva». Por lo tanto, un mirar-hacia-adelante solo es posible si al mismo tiempo se observa continuamente el ahora, el aquí y el ayer. Quien quiera aprender a construir futuro debe ser capaz de analizar la violencia del «haber-se-convertido-en lo que uno es». ¿Cómo nos convertimos en aquellos que creemos ser? ¿Cuál es nuestro lugar en el mundo? ¿Y a expensas de quién lo tenemos? (Castro and Dhawan 2009, 324)

Si tomáramos estas preguntas en serio, esa ignorancia de repente ya no sería tan rentable y probablemente hasta nos daría vergüenza. En este ejemplo queda claro que en el caso del «desaprender» no se trata solamente de una tarea reflexiva. Desaprender activamente el racismo, el sexismo y otras poderosas diferenciaciones epistémicas no consiste solo en verlas y hacer visible su lógica binaria, sino que puede ser descrito, en palabras de Foucault, como «el levantamiento de las formas subalternas de conocimiento» (1999, 13-36). Con ello se refería Foucault a aquellas luchas epistémicas que se enfrentan al canon, hacen visibles sus violentas exclusiones a medida que lo extienden y, sobre todo, lo desplazan. Según Spivak, esto sucede gracias a que «los oprimidos ya no se quedan callados e irrumpen contra el canon académico mediante lecturas deconstructivas y feministas» (Spivak en Castro Varela 2007).

Mientras que contestar el canon puede entenderse como un trabajo intelectual orgánico en el sentido que le da Gramsci, el desaprender no consiste principalmente en procesos individuales de des-aprendizaje. En efecto, no se trata de un discurso moral basado en el hecho de avergonzarse de los propios sexismos y racismos, y en dejar de expresarlos en voz alta. Tal manera de proceder conlleva el peligro de desplazar las construcciones y asignaciones dominantes a la esfera individual. De hecho, en numerosos enfoques de pedagogía antidiscriminatoria existe cierta tendencia a personalizar los fenómenos sociales y así ocultar el análisis de las relaciones reales de poder y de dominio: a pesar de su pretensión ilustrada y de problematizar las lógicas e ideas discriminadoras, por lo general estos programas pedagógicos se quedan en lo personal. Se limitan a una de-construcción y también, con frecuencia, lastimosamente a una re-construcción individualizadora de las identidades; pero no hacen visibles las estructuras sociales, políticas y económicas que representan la base material de dichas construcciones. Por lo tanto, no tematizan las leyes racistas, las medidas de exclusión o los mecanismos de explotación, puesto que se trata solamente de lograr compromisos personales con una mejor convivencia social.

En este orden de ideas, debemos indagar críticamente si los conceptos pedagógicos no se prestan a equívocos al dar respuestas en apariencia sencillas a discriminaciones que no son solucionables dentro del discurso pedagógico desde el que se las aborda. Este es, sin embargo, un problema de cierta forma inherente a la pedagogía, que siempre debe desenvolverse con individuos y no tiene a su disposición medios reales de organización política. No obstante, si queremos tomar en serio la idea del desaprender

debemos preguntarnos también en qué consistiría una pedagogía que no «nos haga creer en el paraíso terrenal de una comunidad tolerante y pacífica» (Paseka 2001, 196), que no oculte los trasfondos políticos, las condiciones sexistas, los prejuicios heteronormativos, las normalidades *homo-* y *trans-*fóbicas y las estructuras racistas, sino que las tematice. Al hablar de «desaprender», no nos referimos, pues, a sugerir soluciones personales, sino a propuestas que impliquen una crítica de las relaciones sociales. Esta crítica se formula en términos de solidaridad o desde una perspectiva del saber que se enfrenta al canon que no la reconoce, que la somete o la excluye. En su libro *Teaching Community*, bell hooks (2003) pone esto en claro al señalar que un aprendizaje político contra el racismo siempre se lleva a cabo para y con los otros, es decir, que siempre es un trabajo colectivo de «conocimiento compartido»¹². Para hooks, este trabajo no tiene que ver con la moral, sino con una decisión (a favor o en contra de las relaciones de poder existentes), y como práctica conjunta está relacionado, sin duda, con las luchas y las discusiones, pero también con el amor, la pasión y la esperanza.

Para hilar un poco más fino o complejizar el tema, quisiera exponer algunas ideas más respecto a esa decisión política. «Estar tácticamente dentro y estratégicamente fuera del sistema» es como Freire (según Mayo 2006, 21) describe su planteamiento, partiendo del hecho que no existe una educación «neutral»: la educación es siempre política, bien sea en el sentido de una consolidación de las relaciones sociales existentes o de una búsqueda por transformarlas. Mayo, quien escribe sobre Gramsci y Freire, lo resume en una pregunta sencilla que en verdad debería hacerse toda pedagogía política: «¿De qué lado estamos nosotros cuando educamos y enseñamos, cuando actuamos?» (2006, 20). En su prólogo a *La pedagogía del oprimido*, Ernst Lange insiste sobre este punto:

No hay otra pedagogía que la que es política, y entre más apolítica se considere a sí misma una pedagogía, tanto más peligrosos son sus efectos políticos y su estabilización del dominio. Que el educador haga política, que sus esfuerzos tengan un efecto político, no es algo que él pueda decidir realmente. Lo único por decidir es con qué clase de política funciona el educador, si aquella de los opresores o de los oprimidos. (1973, 17)

Sin embargo, la pregunta sobre de qué lado estamos —que inicialmente parece tan sencilla, pero que hoy en día suena tan fuertemente binaria— entraña otras más: ¿Cómo sabemos que estamos del lado de los oprimidos? ¿Lo estamos siempre? ¿Queremos estarlo siempre? ¿Quiénes somos? ¿Quién sigue quedando excluido? ¿Qué nos creemos si pensamos que podemos saber eso? Y desde luego: ¿cómo se puede trabajar en una transformación radical de las condiciones estando dentro de las mismas? Así, la decisión se complica una vez se ha tomado. Sin embargo, para

12 Me gusta el doble significado de «compartir» en alemán, donde se usa una misma palabra, «geteilt», para compartir y dividir. Me refiero al concepto de «espacios compartidos (divididos)», así como se tematiza en la teoría postcolonial en relación a los límites y conflictos (véase también Chisholm and Smith 1990).

que se pueda complicar, que es mi objetivo en el presente texto, necesariamente debemos tomarla primero. Es así precisamente que aquellas contradicciones de las que ya Freire se había ocupado resultan quizá fértiles. Pues, aun si en nuestra llana cotidianidad y en medio del sistema no tenemos una visión de conjunto sobre cómo sería una pedagogía que en verdad apunte a la transformación de las relaciones y no a su estabilidad, justo ahí se abre, a pesar de todo, un espacio de acción, un posible lugar para la política. Es dejando de entender las estructuras de poder como bloques unidimensionales, y viéndolas en cambio como campos de tensión, que el lugar del aprendizaje y de la enseñanza se puede convertir en un «terreno en disputa». De esta manera la pedagogía, como práctica transformadora, implica preguntar cómo se negocian y transforman lo decible y lo pensable, y «cómo pueden desafiarse las formas dominantes del pensar y actuar en los campos de batalla amplios y amorfos de la sociedad civil» (Mayo 2006, 22).

Además del trabajo activo frente al canon, existe una diferencia adicional entre los enfoques reflexivos y el concepto de desaprender, dada su dimensión performática. Es que no se trata simplemente de una crítica ideológica sino, antes bien, de un análisis del proceso lento —a veces laborioso y doloroso, a veces emocionante— de transgredir y procesar una por una las seguridades aprendidas y los hábitos que reproducen las relaciones de poder. El desaprender puede concebirse en este caso como un ejercicio para, lentamente y paso a paso, romper con las prácticas y costumbres aprendidas de aquella poderosa diferenciación, que están inscritas en los hábitos, en el cuerpo y en las acciones.

Este es, en realidad, un ejercicio muy difícil e incierto. Ilustrémoslo con otro bloque: delante del Habimah en Tel Aviv, el Public Movement está ensayando un *dabke*, un baile circular árabe, cuyos pasos evidentemente no resultan nada sencillos para algunos de los bailarines (véase 2011b). Este ensayo público, con todos los errores y deslices de sus ejecutantes israelíes, puede parecer en principio similar a la acción antes mencionada. Sin embargo, en la aparente obiedad del baile sucede algo completamente distinto: debido a que no cuentan con el correspondiente saber ensayado del cuerpo, aprenden el *dabke* con muchísimo esfuerzo. El hecho de saber bailar el *hora* no les es para nada útil en esta tarea, más bien los perjudica; evidentemente, en el proceso de aprender el nuevo baile, el otro debe ser olvidado.

El desaprender puede ser entendido de manera similar al modo en que Butler (2004) ve el *deshacer* como *deshacer el género* («undoing gender»), es decir, como un anti-aprendizaje performático respecto al aprendizaje performático dominante. Imaginemos que hemos aprendido los pasos de un baile que está atravesado por relaciones de poder y de violencia. ¿Cómo podemos problematizarlo y a pesar de todo querer bailarlo?, ¿y cómo podemos bailar y al mismo tiempo desaprenderlo para poder bailar de una manera distinta? Estas preguntas se dan tanto en la danza como en el pensamiento, pues, de acuerdo con Butler, ambos pueden ser entendidos como actos performáticos. Tal vez el trabajo teórico —en tanto que práctica— no es



nada distinto al trabajo del «desaprender» los propios ángulos muertos y los presupuestos dominantes. Irit Rogoff comienza su texto «¿Qué es un teórico?» con las palabras: «Un teórico es alguien que ha sido desmenuzado por la teoría» (2009).

Ahora debemos aclarar los dos malentendidos mencionados arriba: es inconcebible que el desaprender sea simplemente como pulsar el botón de «borrar» e instantáneamente todas las verdades fabricadas y las historias de dominación desaparecerán. Ello sería francamente absurdo, y seguramente muy compatible con las lógicas de aquellos discursos del poder que piensan que pueden pasar por alto la historia. Además, en el concepto de desaprender que acuña Spivak (desde la perspectiva de la teoría postcolonial, que a su vez actualiza la teoría de la hegemonía de Gramsci), no se trata solamente de evitar la hegemonía, sino más bien de formar procesos anti-hegemónicos. Por lo tanto, el desaprender no ofrece ni la posibilidad de un regreso ficcional a tiempos anteriores a las relaciones de poder, ni de un proceso inequívoco de corrección. No se trata de dejar atrás historias de violencia mediante la superación; se trata más bien de trabajar otras políticas de la historia y de un recordar distinto, en los que las historias de violencia, los actos de resistencia y las luchas por la libertad que buscan transformar la sociedad sean nombrados. En este sentido, se trata de un aprender que rechace activamente modos de acción y saber dominantes, privilegiados, excluyentes, violentos, que a menudo confundimos

con «educación» y «conocimientos», que a veces quiera simplemente hacerlos callar, y se tome el derecho de hacerlo. Si el desaprender no es solamente un sencillo acto de despojarse del conocimiento, entonces tiene que ver con los lentos y duros procesos que acompañan la lucha cotidiana contra el canon.¹³ Gayatri Spivak describe esta clase de formación como un entretrejer de hilos invisibles dentro de una trama ya existente. El desaprender, por lo tanto, no deshace las historias de violencia y con seguridad puede ser lento y difícil, pero también prometedor, puesto que las formas dominantes del saber y los modos de acción no solamente se dejan analizar, sino que, poco a poco, pueden ser transformados también.

Referencias

- Butler, Judith. 2004. *Undoing Gender*. New York: Routledge.
- Castro Varela, María do Mar. 2007. «Verlernen und die Strategie des unsichtbaren Ausbesserns. Bildung und postkoloniale Kritik.» In *Bildpunkt Zeitschrift der Ig Bildende Kunst*. Wien. Available at: <<http://www.linksnet.de/de/artikel/20768>>. Accessed January 20th, 2016.
- Castro Varela, María do Mar and Nikita Dhawan. 2009. «Breaking the Rules. Education and Post-colonialism.» In Carmen Mörsch et al. (ed.), *Documenta 12 Education. Between Cultural Praxis and Public Service. Results of a Research Project*, pp. 317–332.
- Chisholm, Michael and David Smith (eds.). 1990. *Shared Space, Divided Space: Essays on Conflict and Territorial Organization*. London – New York: Routledge.
- Foucault, Michel. 1999 [1976]. «Vorlesung vom 7. Januar.» In *Verteidigung der Gesellschaft*. Frankfurt am Main. pp. 13–36. (traducción del F.C.E. de México: *Defender la sociedad*, clase del 7 de enero de 1976)
- Gramsci, Antonio. 1994. *Gefängnishefte, Kritische Gesamtausgabe*. Hamburg: Band 6. (*Cuadernos de la cárcel, edición crítica*)
- hooks, bell. 2003. *Teaching Community. A Pedagogy of Hope*. New York: Routledge.
- Institute for Art Education. 2009. «What is Cultural Mediation?» In *Time for Cultural Mediation. An Online Publication*, Zurich University of the Arts (ed.). Available at: <<http://www.kultur-vermittlung.ch/zeit-fuer-vermittlung/v1/?m=1&m2=1&lang=e>>. Accessed January 20th, 2016.
- Johnston-Arthur, Araba Evelyn. 2009. «Jenseits von Integration. Überlegungen zur Dekolonialisierung des österreichischen Klassenzimmers.» In *Class Works, Arts & Culture & Education*, vol. 2, Eva Egermann and Anna Pritz (eds.). Wien: Löcker GesmbH.
- Lange, Ernst. 1973. «Einführung.» In Paulo Freire, *Pädagogik der Unterdrückten*. Rowohlt: Reinbek bei Hamburg.
- Marchart, Oliver. 2013a. «Dancing Politics. Political Reflections on Choreography, Dance and Protest.» In *Dance, Politics & Co-Immunity. Current Perspectives on Politics and Communities in the Arts*. Stefan Hölscher and Philipp Schulte (eds.), Zürich-Berlin: Diaphanes, pp. 41–60.

13 Véase mi texto «Unglamorous tasks: What Can Education Learn from its Political Traditions?» (Sternfeld 2010).

- Marchart, Oliver. 2013b. «Art, Dance and Political Intervention», lecture presented in: Event as an Artistic, Cultural and Political Practice, March 27th. Amsterdam. Available at: <<http://asca.uva.nl/events/events/content/events/2012/09/event-as-an-artistic-cultural-and-political-practice.html>>. Accessed January 20th, 2016.
- Mayo, Peter. 1999. *Gramsci, Freire and Adult Education: Possibilities for Transformative Action*, London: Zed Books.
- Mayo, Peter. 2006. *Poltische Bildung bei Antonio Gramsci und Paulo Freire. Perspektiven einer verändernden*. Hamburg: Praxis.
- Mecheril, Paul. 2008. «Rassismus als Bildungsraum.» In Kollektives Widerstandslernen organisieren (Coloquio Organizar el Aprendizaje Colectivo de la Oposición) Petja Dimitrova, Eva Egermann und Nora Sternfeld (orgs.), May 5th. Wien: Akademie der Bildenden Künste.
- Mecheril, Paul. 2010. «Migrationspädagogik. Hinführung zu einer Perspektive.» In ders. et al., *Migrationspädagogik*. Weinheim, Basel, pp. 7–22.
- Paseka, Angelika. 2001. «Gesellschaft und pädagogische Praxis.» In *Dekonstruktive Pädagogik. Erziehungswissenschaftliche Debatten unter poststrukturalistischen Perspektiven*, Bettina Fritzsche et ál. (eds.). Opladen, pp. 187–199.
- Public Movement. 2011a. «How long is now?» Intervention Rothschild Boulevard – Allenby street, August 16th. Available at: <<http://www.youtube.com/watch?v=EG9ppwLbwlg>>. Accessed January 20th, 2016.
- Public Movement. 2011b. «Dabkeh rehearsal in front of Habimah», September 22th. Available at: <<http://www.youtube.com/watch?v=KgtevEtag5U>>. Accessed January 20th, 2016.
- Rogoff, Irit. 2009. «What is a Theorist?» In *Alphabet Prime*, n.º 1, Available at: <http://www.alphabetprime.org/PDFs/AlphabetPrimeNo1_RogoffPreview.pdf>. Accessed January 20th, 2016.
- Salgado, Rubia. 2012. «Aufrisse zur Reflexivität», In ifa et al. (ed.), *Kunstvermittlung in der Migrationsgesellschaft. Reflexionen einer Arbeitstagung*, Berlin, pp. 53–56. Available at: <http://www.ifa.de/fileadmin/pdf/edition/kunstvermittlung_migrationsgesellschaft.pdf>. Accessed January 20th, 2016.
- Sternfeld, Nora. 2010. «Unglamorous tasks: What Can Education Learn from its Political Traditions?» In *e-flux journal*, n.º 14. Available at: <<http://www.e-flux.com/journal/unglamorous-tasks-what-can-education-learn-from-its-political-traditions/>>. Accessed January 20th, 2016.
- Sturm, Eva. 1996. *Im Engpaß der Worte*. Berlin: Reimer.

ECONOMÍAS
FEMINISTAS:
CONTRADICCIONES,
RETOS Y CRUCES
DE LAS POLÍTICAS
CULTURALES

Javier Rodrigo y Antonio Collados
Transductores*

Desde hace años existe una creciente demanda de cuidados y una decreciente oferta de cuidadoras, lo cual pone de manifiesto que la organización tradicional de los cuidados en el contexto capitalista no funciona, y eso con la crisis económica se incrementa.

Sandra Ezguerra

Unidas con otras fuerzas progresistas, las feministas podrían militar ahora en pro de un nuevo orden político postwestfaliano: un orden multiescalar, democrático en cada uno de los niveles, y dedicado a superar la injusticia en todas las dimensiones, en todos los ejes y en todas las escalas.

Nancy Fraser

Este texto pretende centrar el debate del trabajo político en cultura y mediación teniendo en cuenta parámetros de economía feminista; parámetros desde donde el trabajo reproductivo, los tiempos, los cuidados y los modos de retorno social marcan otros espacios de organización institucional y de relaciones de poder en las instituciones. Desde esta posición esbozamos una nueva forma de pensar la transformación institucional y sus límites. Nuestro objetivo se basa en mostrar las posibilidades y contradicciones reales y concretas de transformación institucional de las curadurías, las pedagogías o las prácticas de mediación cuando se asume el marco de las economías feministas. Esta mirada diferente nos sitúa en nuevas relaciones de poder y saber desde donde reflexionar sobre los tiempos, espacios y contradicciones de las políticas culturales. Esta transformación institucional se daría si enfatizáramos lo doméstico, el espacio de reproducción social y los cuidados en la política cultural, aspectos clave en la economía feminista.

Para ello, a modo de experimento narrativo, recuperaremos un caso concreto que hemos desarrollado en *Transductores*. Describiremos esta experiencia situada mediante viñetas o escenarios para profundizar en sus límites, contradicciones y potenciales cruces, a la vez que intentaremos construir una suerte de boceto sobre una política cultural a partir de la economía feminista; una que no aspira afirmar verdades universales, sino a contradecirse a sí misma y mirarse desde la vulnerabilidad.

Economías feministas como escenarios complejos

La economía feminista apuesta por ampliar la noción de las ciencias económicas para entender que aquello que consideramos economía convencional solo recoge un limitado espectro de intercambios monetarios, de trabajo retribuido centrado en el mercado laboral. De este modo, en la actual economía neoliberal se demarca claramente una división de la actividad social entre lo remunerado y lo que no lo es, o lo que escapa a las esferas del mercado (Pérez Orozco 2014). La mirada feminista conlleva una subversión de los marcos y paradigmas desde donde se entiende la economía política, ya que esta no se evalúa por el crecimiento económico y por criterios

* Este texto se publica en *Errata#16* bajo Licencia Reconocimiento-Compartir, registrada bajo la misma licencia 3.0 España de Creative Commons.

del PIB, criterios patriarcales que no visibilizan una gran parte del trabajo realizado en nuestras sociedades contemporáneas: el de los cuidados no retribuidos, precarizados o denostados, tales como la crianza, la atención de las personas mayores, la limpieza del hogar u otro tipo de tareas domésticas. De este modo, la economía feminista es un «área de conocimiento y acción propios» (Ezguerra 2015).

Adicionalmente podemos enmarcar la economía feminista como un modelo dentro de la economía social y solidaria en la medida en que no solo replantea un reconocimiento de estas labores, sino también porque reivindica una matriz social diferente. Es decir, la economía feminista es propositiva, ya que pretende mostrar en su quehacer otras formas de mercado social y cooperativo. Por otra parte, este tipo de economía nos dibuja marcos donde la política actual se articula en actividades que tienen retornos sociales para las comunidades, que garantizan algún tipo de bienestar colectivo; la vuelta a una economía del bien común, a relaciones más horizontales y redistribución de los recursos. Su reto, en último término, es proponer políticas públicas que articulen el bienestar común de todxs como motor de la economía actual.

De hecho, este retorno común ha estado confinado, tradicional e históricamente, al papel de las mujeres como cuidadoras invisibles, tal como muestra la pensadora Silvia Federici (2008). Ella propone investigar con exactitud la manera en que el trabajo de cuidados domésticos repercute sobre una economía de los comunes, ya que la violenta brecha y separación del trabajo de cuidados no retribuido y el trabajo asalariado fundamenta una de las bases del capitalismo y de la desigualdad. Esta aproximación toma cuerpo en la figura de la bruja y su persecución como cuidadora de la economía feminista de los bienes comunes (contraria a la incipiente economía feudal urbana) en la Alta Edad Media en Europa. Federici señala la existencia de una tensión política en la separación de lo productivo y lo reproductivo que resulta ser un lastre en cualquier proyecto de revolución y transformación democrática, con lo cual debe empezar a articularse una revolución a «ras de suelo», desde ceros, que incluya los cuidados como soporte básico (Federici 2013).

Por supuesto, el debate de la economía feminista no es nuevo; este es un concepto que surge en relación con otros movimientos sociales, con procesos multisectoriales y de articulación con objetivos de justicia y redistribución social más allá de una concepción limitadora de género (Fraser 2015, 216–220). En resumen, surge de forma intersectorial contra los espacios de poder y los marcos neoliberales, originado la crisis social actual (Federici 2013).

Economías feministas / políticas culturales. Complejidades y conflictos

Una transformación feminista de la economía política de la institución del arte, como vemos, apuntaría a vetas potenciales y puntos ciegos desde donde se puede analizar el saber-poder de las instituciones culturales. Esta aproximación implica, claro está, trabajar desde las complejidades y economías políticas de los proyectos de mediación o curaduría. En este sentido, al abordar el debate sobre la posibilidad



de transformación del «espacio del arte», consideramos que ya no es tan novedoso entender la crítica institucional a partir de aportaciones de movimientos sociales, de contra-poder, o de la relación con instituciones monstruos (véase Expósito et ál, 2008). Así lo pone de presente la recomposición de la crítica institucional del arte relacionada con el activismo social y ciertos movimientos políticos, en sus claras limitaciones y contradicciones, como explica Holmes.¹ Además, este tipo de perspectivas de transformación institucional beben de las fuentes de la teoría crítica, del análisis a las economías de la creatividad o de tendencias o paradigmas postcoloniales / decoloniales aplicados a la institución arte, con más o menos fortuna.

Menos notoria, aunque muy actual gracias al giro educativo en el comisariado, es la posibilidad de cruzar espacios de mediación, de otras tradiciones críticas y de transformación institucional desde las pedagogías, los proyectos de educación popular y otra serie de iniciativas híbridas (Mörsch 2009; Collados y Rodrigo 2010). En este caso, la posibilidad que ofrece una relectura feminista de las políticas culturales pasaría por entender otras tradiciones críticas y políticas del trabajo de

¹ En su texto (2003) Holmes destaca la necesidad de demarcar contracciones y límites de las prácticas de crítica institucional y los cruces de ellas con movimientos sociales cuando estos colaboran en marcos de museos o centros de arte.

mediación, así como otros modelos de redistribución y relación de los recursos dentro de las instituciones culturales; modelos que desde la educación han activado marcos feministas y otros modos propios de crítica institucional (Allen 2008; Graham 2010a).

Siguiendo este argumento, podemos afirmar —en sintonía con lo apuntado por Federici— que la posibilidad de una transformación institucional se vincula al trabajo doméstico de las instituciones; es decir, ella surge en la medida en que revisemos sus jerarquías sociales y distribución del trabajo, así como los modos de retorno social y devolución al bien común que generan. Este tipo de aproximación intenta superar dicotomías improductivas entre quienes diseñan y quienes transmiten; entre la curaduría como espacio de pensamiento y la educación como espacio de transmisión de ese discurso; entre las habilidades y prácticas del campo teórico del arte y las prácticas educativas y de saberes populares; o entre quienes tienen saberes reconocidos por la institución y los ven retribuidos como tales, y quienes tienen saberes excluidos, subalternxs y relegadxs a una segunda posición.

No obstante, esta transformación institucional no pretende reemplazar el papel de la curaduría por el de la mediación, u otro perfil (ya sea el de la artista-educadora, o la mediadora cultural) como nueva posición de radicalidad o de poder, pues esto simplemente llevaría a reemplazar un perfil por otro sin transformar la arquitectura política de la institución arte. Al contrario, una economía feminista en cultura no trataría de ocupar posiciones privilegiadas, ni de reinscribir la estructura de poder, esta vez desde la educación, o de hacer cabildeo con el fin de que las educadoras sean las nuevas curadoras (a riesgo de perpetuar una nueva forma de poder y privilegio). El reto no es sustituir una posición dominante por otra contrahegemónica, sino más bien dibujar nuevas formas desbordantes de trabajo. Otros modos que pongan en cuestionamiento nuestras posiciones de poder, nuestros lugares de enunciación, que dejen espacios para que emerjan voces inapropiadas o impredecibles en las instituciones culturales (Padró 2011). Estas voces no solo deberían desequilibrar las enunciaciones fuertes de las profesiones clásicas del museo, o dibujar un nuevo mapa, sino, sobre todo, ayudar a que se haga un paso efectivo del espectador-público-pasivo al «usuario activo» y a los grupos de ciudadanos y redes activadas que cohabitan, desbordan y transforman con nosotras las instituciones culturales.

Otra consecuencia directa de repensar la economía política de la mediación y su entrecruzamiento con la curaduría sería la de poner en cuestionamiento el paraguas o tamiz consensual de la mediación como un todo. En este sentido, sería oportuno dejar de sublimar en la mediación toda acción del museo sin pensar en las posiciones de poder y las tareas invisibles y no retribuidas. Es bastante claro que todos los actores de la institución cultural realizan aportes e influyen, en un sentido u otro, en su relación con la esfera pública, los grupos de visitantes y sus interacciones. Muchas iniciativas promueven las relaciones e hibridaciones entre prácticas de arte, educativas y curadurías, mezclas que han dado en decantarse últimamente desde el «giro educativo», aunque siempre desde una perspectiva bastante anglosajona,

y marcada prioritariamente por curadores o discursos ajenos a las tradiciones de educación popular, a la educación en museos crítica local o situada, o a las miradas feministas (Rodrigo 2010; Graham 2010b; Mörsch 2011).

El problema creemos que radica —tanto en este giro como en la premisa de que *todas somos mediadoras*— en la neutralización política de la educación como diferencia. Parece como si hablar de luchas de educación concretas en espacios de arte no tuviera ya sentido, pues el curador, el diseñador o la dirección también hacen mediación, aunque no quede reflejado de manera igualitaria en los sueldos y retribuciones y sus tareas no sean las mismas. Por lo regular estos grupos no tienen que relacionarse con otros, ni con *habitus* culturales diferentes a los suyos, ni deben negociar la otredad y las relaciones de poder directamente con grupos o movimientos sociales. En consecuencia, las luchas, conocimientos y modos específicos parecen desdibujarse y, con ello, tal como enuncia Aida Sánchez de Serdio, se borra cualquier diferencia, cualquier posibilidad de conflicto político y de reivindicación:

Ahora bien, la absorción, por ejemplo, de la comisaría o la práctica artística y la educativa bajo un mismo término plantea el problema de que neutraliza las diferencias que existen en la posición de estos agentes en el entramado de actores del arte, invisibilizando aún más unas prácticas educativas que ya son poco reconocidas en el mundo del arte. (2015)

Desde una revisión de la economía feminista en cultura, las madejas a partir de las cuales se pueden entretelar las posibles relaciones de transformación y resistencia de las instituciones culturales, o los espacios del arte en general, se estructurarían pensando no tanto en el discurso crítico que enuncian, o los contenidos a la hora de seleccionar, mostrar y generar programas o dispositivos culturales, sino en el replanteamiento de la posibilidad de una práctica crítica. Mediante dicha práctica pensamos en los tiempos / espacios y momentos que dedicamos a los cuidados, y la manera como desaprendemos nuestros privilegios y generamos otros espacios de encuentro con las diferencias como instancias políticas de conflicto y de transformación (véase Rodrigo 2014). Se trataría de pensar de forma constructiva en nuestras contradicciones y las que nos cruzan en nuestros cuerpos, en nuestras relaciones y en las instituciones (Mörsch 2012).

Este paso supone un doble reto: por un lado, el modo como acogemos, invitamos, escuchamos y trabajamos sobre lo común conforme a otros ritmos, sinergias y relaciones normalmente impropios de las instituciones culturales; por otro, cómo retribuimos y reconocemos a la vez estos y otros saberes como espacios de transformación institucional.² Ambos retos operan bajo la idea de la contradicción y la vulnerabilidad como espacios políticos de transformación; no como relatos apologéticos

² Para profundizar sobre el concepto de *posicionalidad* desde el feminismo, analizado respecto de la transformación institucional, véase Rodrigo (2014b).



o heroicos de las superheroínas de la cultura, sino como las dinámicas en red de brujas, cuidadoras o jornaleras de la cultura.

Interludio. A modo de tentativa

Hasta aquí hemos trazado algunas líneas de trabajo y marcos de la economía feminista en cultura de manera general, pero pensar en este nuevo telar de relaciones y contradicciones constituye un experimento. A continuación, a partir de un ejemplo concreto, intentaremos situar algunas narrativas, cruces y complejidades de las curadurías y mediaciones que nos han atravesado; y a través suyo nos proponemos repensar algunas cuestiones y contradicciones de nuestras prácticas. Queremos subrayar aquí que nuestra intención no es tanto explicar con la mirada dominante qué son las economías feministas en nuestro trabajo como algo apologético; más bien queremos evidenciar las voces disonantes y cuestionamientos a los que habitualmente sometemos el trabajo. Por eso estas prácticas son situadas y complejas, y todavía nos cuesta pensar en ellas a la luz de un solo discurso. Nuestra escritura no responde en ningún momento a un afán de enmarcar éticamente, ni de juzgar o moralizar, sino más bien de analizar las contradicciones, disrupciones y complejidades que emergen al narrar la realidad social.

Por nuestra parte, tanto las prácticas que describimos como sus contextos locales e institucionales constituyen espacios de aprendizaje donde además hemos tejido

amistades, afectos, y donde hemos recibido un trato muy generoso. Por lo tanto, no querríamos ahora que este ejemplo apareciera como chivo expiatorio, sino más bien como oportunidad de abrir diálogos y un espacio de reflexión crítica.

Contexto MDE11. Un lugar de controversias, desaprendizajes y relaciones complejas

En el año 2010 fuimos invitados como colectivo Transductores al evento internacional MDE11, que se presentaba bajo el lema «Enseñar y aprender. Lugares de conocimiento en el arte», y que tuvo lugar durante el 2011 en el Museo de Antioquia, en Medellín.³ Este evento internacional, que pretendía huir de la bienalización y el mercantilismo del campo del arte, optó por trabajar con grupos internacionales, locales, con proyectos de arte, educación y comunidades en toda la ciudad, enfatizando una misión de clara «complejidad» pedagógica: «Su eje de trabajo serán los diferentes modos de construcción y recreación de conocimiento en y desde el arte, así como el potencial pedagógico de las prácticas colaborativas y comunitarias» (MDE11 2011). Esta labor se generaba a partir de tres vectores de trabajo denominados «núcleos»: laboratorio, estudio y exposición. Estos núcleos permitían que se desarrollara una gran exposición internacional, junto con eventos, residencias y proyectos situados durante el Encuentro (que duró cerca de tres meses).

La configuración del MDE11 contó con un equipo de curadores (uno local del Museo y tres internacionales) que seleccionaron los diversos proyectos, dialogaron y trabajaron con el objetivo de generar un proceso, y entendieron el proyecto como «una propuesta artístico-educativa que se adapta a los contextos comunitarios de Medellín» (MDE11 2011). En efecto, muchos de los procesos demandaron un considerable trabajo de mediación local, de negociaciones y de relaciones con contextos y líderes comunitarios locales, una apuesta riesgosa en un momento en el que el Museo cambiaba de dirección. Entre los muchos trabajos desarrollados estaban la intervención de Bijari (artista brasileño) *Contando con nosotros*, o el de Eloísa Cartonera (colectivo de Argentina) en colaboración con Museos y Territorios y descrito en términos de «fracaso de gestión», pero como experimento complejo (véase Grinstein 2011, 7–8). Este fue un escenario de riesgo de procesos que, tal como planteaba otro de los curadores en el mismo documento, Bill Jr. Kelley, requiere de paciencia «institucional y curatorial», y que señalaba una pretendida huida de las rendiciones de cuentas tradicionales entre arte y públicos, pues, ¿por qué justificar tal despliegue de dinero público desde una alcaldía? Esta fue una de las contradicciones más claras: pese a su intención inicial, al proyecto le fue imposible escapar

3 Toda la información de nuestro proceso de trabajo está disponible en dos medios: la web de Transductores (específicamente en el apartado Proyectos colaborativos), por una parte, y, por otra, una ficha compleja de caso de estudio fue incluida en el libro *Transductores II* (Collados y Rodrigo 2012) disponible en la misma web (apartado Publicaciones). Esta ficha la escribieron, Piedad Posada, la coordinadora de educación y el coordinador de nuestro proyecto, Javier Burgos, también del equipo educativo. El MDE11, por su parte, contó con una amplia plataforma web que intentó documentar todo el proceso en la ciudad (véase MDE11 2011).

de «la creencia de que la mediación institucional puede prever o acopiar resultados concretos del encuentro entre artistas y públicos» (2011, 12).

En una primera invitación a Medellín visitamos el Museo en un intenso día, en diálogo abierto y muy productivo con uno de los curadores locales. Intercambiamos ideas y convinimos que sería necesario definir nuestro contexto de intervención y qué territorio o comunidad nos interesaba. Bajo este prisma, continuamos la visita por otras dependencias del Museo y, fruto de la casualidad, nos encontramos con el espacio de educación, que curiosamente estaba en otro edificio, en la Casa del Encuentro. Por lo general, el hecho de hallar esta dependencia apartada del museo al que pertenece puede interpretarse desde dos discursos cruzados: por un lado, lo habitual es que la necesidad del museo de tener talleres y salas para actividades educativas obligue a separar el departamento educativo, pero, al mismo tiempo, esta separación genera una distancia respecto de otras oficinas y, como siempre, una suerte de condición de exilio o invisibilización. Tuvimos oportunidad de hablar con la responsable de educación, y fruto de una primera charla quedó claro cuál sería nuestro territorio de intervención: el departamento educativo mismo, ya que desde años atrás llevaban el proyecto de formación continua y programas pedagógicos, Aula Museo, donde una red de docentes de primaria y secundaria hacían formación continua con el equipo educativo. En suma, para nosotros era una comunidad activa o red pedagógica.

Después de cierto proceso necesario de negociación, el proyecto se desplegó en tres fases: trabajo de campo, desarrollo de un campamento pedagógico y fase de devolución. El trabajo de campo lo realizamos en una jornada intensiva de siete días en que visitamos una serie de centros educativos y a conversamos con sus equipos docentes. Estos encuentros se generaron desde el diálogo con el equipo educativo y con agentes de espacios y centros que tuvieran ya una actividad y compromiso con dicho equipo, y siempre con la premisa de no saber realmente qué tipo de proyecto o iniciativa podríamos trabajar. Al final de esta fase, resultado de dos conversaciones con los grupos y del análisis de sus necesidades y recursos, decidimos desarrollar, gracias a la aportación de Piedad Posada, coordinadora de Aula Museo, un campamento pedagógico, es decir, una semana intensiva de trabajo con la comunidad docente y otros actores que contactamos. Entre tanto, organizamos encuentros con la comunidad docente para seguir indagando y pensando los modos de trabajo del campamento, en lo que se denominó el «Café-tertulia».

En una segunda fase desarrollamos el campamento pedagógico, que duró cinco días y se planificó dos semanas antes de la exposición. En este espacio convivimos más de sesenta personas, entre docentes de primaria, secundaria, alumnxs de la Normal en práctica docente y estudiantes de Bellas Artes. Compartimos todxs un mismo espacio, intercambiamos proyectos, realizamos sociogramas y análisis de sus

iniciativas, expusimos casos de estudio de Transductores, y también cantamos, bailamos y desarrollamos las actividades típicas de un campamento de verano.⁴

En una tercera fase, como parte de la exposición, generamos un espacio de representación de nuestro trabajo dentro del Área Estudio. Este espacio recogió dos niveles de contenidos: por un lado, una mesa y dos paredes expositivas a modo de centro de recursos; lugar donde se presentaron otras experiencias de trabajos entre arte, territorio y pedagogías del Estado español, así como diversos documentos de trabajo de Transductores, además de dos pantallas con el video y la web dinámica del proyecto. Por otra parte, se expusieron todos los mapas y materiales de trabajo, una gran pizarra que recogía todo el cronograma del proyecto, el mapa de la ciudad de Medellín con las instituciones y centros educativos participantes, y un *collage* a modo de documentación visual, con los retos, las dificultades y potencialidades de cada día de trabajo del campamento. Este friso pretendía ser una evaluación y documentación gráfica del proceso (véase Transductores 2011b). Además, cuando dejamos Medellín, a primera semana de septiembre, el espacio fue activado de maneras muy diversas por el equipo educativo: como lugar donde enseñar la exposición y encontrarse con la comunidad educativa de las escuelas de Medellín, con más cafés tertulias, para exponer resultados y afiches de otros proyectos de la ciudad, etc.

Paradojas y complejidades de la iniciativa de Transductores al MDE11.

Abrir la caja negra

A continuación quisiéramos centrarnos en la discusión y el análisis de algunos de los puntos ciegos y contracciones de este proceso, que trabajamos como paradojas y contradicciones del campo del arte cruzando nuestras prácticas, previa salvedad de que la naturaleza de este relato es parcial y situado. Estas paradojas no se deben entender como simples obstáculos o debilidades, sino más bien como contradicciones productivas que intentamos poner en juego y trabar desde la misma iniciativa.

- **Paradojas de saberes**

El primer lugar, en el marco del MDE11 hubo una paradoja en la determinación los saberes que se legitimaban y, en consecuencia, que se planteaban con potencial pedagógico de transformación, frente a los saberes que no lo eran. En este marco, siguiendo las tradiciones de la educación popular, nuestra posición pretendió situar las escuelas como parte de la esfera pública alternativa, y a la comunidad educativa de maestros como trabajadores culturales, planteando esta paradoja como un potencial, no como un obstáculo. Este paso suponía reconocer las escuelas como redes activas y lugares de conocimiento del arte, y no solo como recipientes del conocimiento del arte, o espacios para residencias de artistas.

⁴ En nuestra web incluimos un video que intenta recoger todo este material (véase Transductores 2011).



El giro fue aceptado con mucha ilusión por el equipo curatorial; pues, lejos del intento de tamizar todo bajo el paraguas de la mediación en el campo del arte y las pedagogías, el proyecto pretendía rescatar tradiciones propias de las escuelas de Medellín. Señalaba así un punto ciego de muchos proyectos deudores del «giro pedagógico»: pensar que las escuelas o los centros educativos no tenían potencia de crítica, ni prácticas de pedagogías alternativas o de arte con capacidad de transformación. Es decir, que las escuelas no son lugares de agencia política. En este sentido, hay numerosos proyectos que son llevados por equipos de educadoras y docentes de arte, no por artistas profesionales, con igual potencial crítico y transformador. De este modo, el potencial pedagógico de proyectos de arte comunitario o colaborativos también tendría que insertarse en diálogo con estas realidades, no obviarlas ni excluirlas.

- **Del artista radical y su mediación a las pedagogías de escucha: las paradojas de las posiciones de poder en la mediación**

Otro punto ciego de esta separación de artista radical y alternativo versus la escuela normativa marcó otra relación poscolonial que invertía claramente la dialéctica hegemónica entre Colombia y el Estado español, sobre todo por nuestra posición. Éramos presentados como artistas internacionales, específicamente hombres blancos articulados con el discurso académico, provenientes de Granada y Barcelona. En sucesivas ocasiones, el trabajo y la articulación de

políticas de educación en museos y escuelas que conocimos de primera mano en Medellín suponían una relación cualitativa y cuantitativamente más interesante que mucho de lo que en estos mismos marcos se experimenta en el Estado español —de hecho, en nuestra opinión, en el contexto de Barcelona o incluso de España no vemos que haya un museo con un equipo educativo que tenga tal articulación con las escuelas con ese nivel, ni con el área de educación del ayuntamiento, ni con ese despliegue de medios y formas de diálogo—. Por ejemplo, visitamos escuelas con instalaciones y proyectos educativos que demostraban claramente una apuesta real y continuada por la educación artística, sostenidas a largo plazo desde la Secretaría de Educación y el Museo. Este aprendizaje de escucha activa nos iluminó de forma determinante el modo de trabajo para el futuro.

Otro punto ciego que emerge en esta dialéctica de arte y educación fue el tamiz de la pedagogía o la mediación, como concepto paraguas dentro del proyecto, que escondía muchas diferencias y posiciones de poder. Adicionalmente, el concepto entrañaba una contradicción más compleja en términos de qué voces y saberes entran en una colaboración. Esta paradoja epistemológica también la desarrolla el giro educativo, en función de quién y cómo se organizan el discurso y se enuncian las pedagogías críticas o alternativas. Esta contradicción tiene que ver con la tradicional exclusión directa de los equipos de educadorxs de museos de estos debates y de su posible articulación propositiva. De hecho, este campo de exclusión es aún más complejo, ya que, siguiendo las posiciones de un conocimiento subyugado, minimizado y tildado de extraño, los proyectos del giro educativo artístico-colaborativos o artístico-educativos tienden a situarse en oposición a un otro que es autoritario, convencional y opresor, en este caso, se materializan en la figura de la educación en museos.

Esta expulsión del campo de posibilidades críticas comporta inscribir el privilegio del conocimiento del arte en figuras como comisarios o artistas, o grupos de arte-educadores que también articulan y enuncian discursos académicos, que viajan y pueden permitirse una economía nómada neoliberal, mientras que los equipos de educación son considerados abyectos, o no disponen de este capital simbólico o no se articulan en estos modos de enunciación o jerga académica, y menos aún tienen capital para viajar como sujetos internacionales.

- **Paradojas de ritmos y epistemologías diferentes en las políticas de invitación**

El MDE11 también encerraba una gran paradoja y fricción entre los tiempos y modos de relación de los proyectos y el equipo de educación. En una profunda distancia epistemológica, que reconocían bien las comunidades locales y sus líderes en el *afuera* de la ciudad, el certamen perdió fuerza o relación con su *adentro* más inmediato, su equipo educativo. Nuestro proyecto fue el único que entró en diálogo directo con el equipo para desarrollar algún tipo de colaboración conjunta partiendo de sus intereses y saberes; es decir, que intentó cambiar las políticas de invitación. Durante el campamento nos

centramos en generar estas políticas de invitación y acogida; quizás era el único gesto que podíamos hacer allí.

La calidad de las políticas de invitación es clave en los procesos pedagógicos y de colaboración entre diversos grupos. Normalmente en los marcos de políticas de invitación a este tipo de proyectos de arte colaborativo, o arte educativo, los equipos de educadorxs son delegadxs a labores de ayuda, de asistencia en talleres; son los socios invisibles. Pese a ello, cargan con labores complejas de negociación de agendas políticas con grupos comunitarios. Otras veces son los curadores o los proyectos artísticos de las exposiciones quienes interpelan a los equipos; no obstante, su única función es que queden claros los contenidos y los modos de comunicar la obra, no se los convoca a repensar o buscar otras formas de mediación en salas y otros conocimientos diferentes, contradictorios o imprevisibles. En cualquiera de los dos casos, la labor de educación se relega a asistentes de producción y buscadores de comunidad o grupos con los que trabajar, pero no se los invita a diseñar, dialogar y repensar las propuestas conjuntamente. Se trata de trabajadoras invisibles de la maquila cultural: son en su mayoría mujeres explotadas, o estudiantes voluntarias, invisibles, en la frontera inestable de no ser trabajadoras culturales reconocidas, legitimadas pero cruzadas por explotaciones de género y de lugar, pese a ser cuidadoras imprescindibles en el museo por su trabajo doméstico en lo local.

La exposición dentro del MDE11 fue mediada por un grupo de voluntarias y voluntarios no remuneradxs, al igual que sucedía en otros espacios de arte de la ciudad en ese momento. Este hecho develaba un punto ciego inquietante dentro de la misma institución: el Museo era capaz de virar hacia el «potencial pedagógico» del arte en un macroyecto internacional en las comunidades externas, pero optaba por el voluntariado para explicar y mediar la exposición en su comunidad interna, reproduciendo las lógicas neoliberales de explotación. Esta contradicción también cruzó nuestro proyecto, ya que nos enteramos tarde y mal de esta situación. Aunque no pudimos revertirla o trabajarla directamente, sí lo logramos indirectamente: el trabajo con escuelas en nuestra sala lo desarrolló el equipo, y establecimos con ellas contratos y retribuciones claras. Este fue el lugar donde las escuelas fueron acogidas y donde se trabajó incluso más allá del tiempo de la exposición como laboratorio pedagógico.

- **Cuestión de tiempos y los ritmos de lo reproductivo**

Otro aspecto importante para resaltar en el modo que se ejercen las políticas de invitación y de trabajo son los ritmos políticos; es decir, los tiempos de trabajo y los dispositivos de relación que se articulan entre conocimientos. Si bien es cierto que el trabajo de curaduría institucional defendió un espacio de tiempos y resultados expandidos y no medibles en un primer momento, también es cierto que no se dieron las condiciones oportunas para el intercambio y el diálogo desde la diferencia y con los diversos perfiles del equipo educativo. En muchas ocasiones esto se

debe a que los dispositivos de trabajo de los agentes con más capital son textos con marcos discursivos o teorías que se quieren imponer sin reconocer al otro, o pensando en que la emisión de un texto de propuesta de curaduría ya es un dispositivo de trabajo sobre el que cualquier agente social puede dialogar y dar una respuesta. En suma, es algo que comporta una serie de exclusiones por distinción social, disciplina profesional y *habitus* culturales sobre quién es capaz de leer y de dialogar. Dicha distancia se acentúa aún más cuando pensamos que en estas profesiones el trabajo de reflexión, lectura e investigación no está remunerado ni reconocido, y se hace en la mayoría de los casos de forma militante. Increíblemente, esta es muchas veces la forma más natural de trabajar en los equipos educativos. Esto no quiere decir que ese trabajo no se haga, sino más bien que no se reconoce, o se invisibiliza, por no ser canónico dentro de los modos de producción de conocimiento.

El campamento trabajó sobre esta contradicción, lo cual no quiere decir que solucionara el conflicto o que generara un marco de trabajo más cooperativo. Es verdad que gracias a este proyecto se consiguieron ayudas de la Secretaría de Educación del municipio, la cual reconoció un proyecto que interpelaba a sus comunidades de trabajo, las escuelas, y por lo tanto invirtió en el MDE11 (o al menos esto es lo que nos relataron personas del equipo educativo). Sin embargo, este proceso también hizo aflorar otra contradicción del giro educativo: en el fondo, el proceso legitimó una cierta «*ratio* educativa», o la cara «social» del Museo, al reducir el peso de otros trabajos no centrados en escuelas y legitimar, a un tiempo, el hecho de que hubiera ya gente trabajando con el equipo educativo, con escuelas, en estos términos. De nuevo, ello servía para neutralizar la diferencia y el conflicto político que subsume al giro educativo sin cambiar para nada la estructura institucional que nos acogió,⁵ y, de hecho, nos emplazaba en un escenario más complejo: si el giro social del arte hace que siempre haya un *ratio* de artistas colaborativos en las bienales, ahora el educativo impulsa lo mismo, es decir, una cuota de artistas-educadores que muchas veces no supone un cambio institucional real.

- **Desaprender nuestros privilegios y descolonizarnos. Puntos ciegos de la tensión Norte-Sur**

Sumado a estas contracciones hay otro punto ciego en la misma orquestación del campamento, punto que no queremos dejar de problematizar, en relación a nuestro papel y situación privilegiada como artistas europeos. Durante todo el trabajo se generaron relaciones de poder entre dos sujetos hombres blancos españoles y una mayoría de mujeres educadoras de Colombia; hecho que ya pone en tensión las relaciones de colonialidad de saberes y de poder colonial de la proyección internacional del hombre artista. También jugamos con este imaginario,

5 Sabemos que el campamento se volvió a realizar el siguiente año en el Museo, haciendo salvedad de que la coordinadora de educación y el responsable de las relaciones con escuelas dejaron de trabajar en el Museo de Antioquia después del MDE11.

aunque no lo evaluamos en el taller, o no discutimos profundamente sus implicaciones. A pesar de que creímos usar esta proyección para subvertir el modo de colaboración, de generar otros modos de invitación, teníamos inevitablemente una relación de poder y posición privilegiada respecto de las personas con las que participamos. También hay que destacar que el mismo equipo curatorial nos visitó una tarde en el campamento, con lo que se generaron múltiples desplazamientos y modos de encuentros.

Durante el campamento se desplegaron otras muchas complejidades y contradicciones propias de la relación Norte-Sur. Primero, por las relaciones de colonia; por ejemplo, muchas veces éramos denominados «artistas internacionales», o llamados los «profesores», e incluso las personas participantes nos reservaron una habitación propia (nos negamos y propusimos sortearla). Segundo, por el hecho de promover trabajo local y desarrollo de redes precisamente en un evento internacional de este estilo, y nosotros viniendo desde el Estado español a «predicar» sobre educación popular, con la cantidad de gastos de transporte y alojamiento que este tipo de trabajo conlleva. Tercero, y ligada a esta situación colonial de «españoles», también hubo una disparidad en la misma retribución y escala del trabajo: ciertamente podemos afirmar que nuestro pago no era igualitario ni distribuido en relación con algunos miembros del equipo educativo u otras personas que entraron en el proyecto. Sin embargo, esta contradicción también se articuló de forma positiva, ya que el equipo curatorial pudo defender una mayor retribución y honorarios, al comprender y situar que nuestro trabajo era más complejo y extenso que el de otros artistas participantes del MDE11 (pese a que la dirección del Museo no quiso remunerar a un miembro del grupo hasta el último momento).

Como vemos, el campamento sirvió para generar otros modos de estar juntas, de relacionarnos y de cuidarnos, de formas retribuidas diversas, y, sin embargo, no exentas de fricciones y contracciones, de relaciones de poder y de espacios de conflicto político que teníamos que descolonizar entre todas, desaprendiendo y aprendiendo desde las contradicciones. Esta reinversión de las polaridades Norte y Sur, con sus complejidades, nos indica otra zona gris: nuestro nomadismo internacional camuflado bajo una precarización contractual propia del neoliberalismo. No hubo en ningún momento un contrato real de honorarios, pero sí, curiosamente, de «cesión de derechos de obra» al Museo —aunque nosotros publicamos todo bajo licencias de libre uso—. Esta falta de marcos legales jugaba en oposición con las personas del equipo educativo, que sí tenían contratos. De nuevo, la inversión de polos, según el punto ciego que se abra, hacía emerger numerosas contradicciones desde las cuales aprender. Al día de hoy plantearíamos un contrato laboral y de colaboración, no solo de retribuciones sino de acuerdos y negociaciones sobre las funciones, la dimensión y el tipo de trabajo, para no generar malentendidos (algo que nunca hemos tenido desde Transductores en los muchos proyectos realizados desde el 2009).

- **Lenguajes neocoloniales y pedagogías transgénicas**

Sumada a esta tensión Norte–Sur, hubo otra contradicción colonial cruzando continuamente el lenguaje y las iniciativas de Transductores. Durante el campamento se enseñaron y mostraron modos de trabajo que hemos analizado desde el Estado español, e intentamos generar ciertos vocabularios desde nuestras hablas en relación con los grupos de profesores con quienes trabajamos. Así se imponía de nuevo el lenguaje crítico desde Europa —como cuando hablábamos de iniciativas en red versus el lenguaje de proyectos y la carga colonial que traían las personas de Colombia—. Lo interesante, sin embargo, es que esta contradicción se puso constantemente en juego desde el campamento y la exposición del proyecto. Todavía seguimos pensando en cómo hablamos, qué tiempos desarrollamos y bajo qué ritmos, y qué marcos de pedagogía importamos. Además, consideramos que el campamento también permitió otros modos de escucha en los cuales nosotros fuimos generando un cambio de registro, tanto en el habla como en el modo de relacionarnos, de modo que progresivamente se escucharon y presentaron más iniciativas y prácticas locales que ejemplos propios; evitamos mostrar recetas de éxito o modelos de buenas prácticas para copiar, y nos centramos más bien en generar cruces de saberes entre las diversas personas que participaron.

En este sentido, intentamos huir, en la medida de lo posible, de los modelos neocoloniales de lo que hemos llamado «pedagogías transgénicas»: que ofrecen recetas universalistas, contextos anglosajones importados (o impostados) desde actores que giran globalmente con sus teorías y marcos; pedagogías que se plantan como la semilla de soya Monsanto en la tierra, ocultan los saberes locales y agreden otras semillas educativas más vulnerables, quemando el terreno y generando un monopolio de modos de actuación que no deja crecer otras pedagogías locales más invisibles u ocultas.

Conclusiones: contradicciones en el aprendizaje institucional

A partir de este tipo de experiencia podemos aprender cómo el trabajo educativo se considera en el discurso como algo sumamente importante en las instituciones culturales, camuflado de mediación, de arte–educativo u otras denominaciones. El problema radica en que este trabajo siempre lo definen sujetos que se consideran con capacidad pedagógica crítica, discriminando otras tareas menos glamorosas y domésticas del trabajo cultural. La institución cultural se articula como mediadora sin reconocer ni retribuir otro tipo de trabajo doméstico igual de importante: acoger grupos, negociar con otras personas y ser escuchadas, reconocidas y retribuidas por ello al igual que otros actores del campo cultural. Y al mismo tiempo, como resultado de las estructuras institucionales y la economía política de los proyectos expósitos y culturales, la institución reproduce jerarquías de saberes y contradicciones.

Hablando con una colega de Colombia en octubre del 2015, ella nos manifestó la necesidad de visitar proyectos como el MDE11 con sus complejidades. Aunque ya han pasado cuatro años desde entonces, creemos que sí hace falta revisitarlo

desde otras miradas, como parte de los efectos discursivos de una economía política patriarcal del arte. Posiciones otras que vayan más allá de la dialéctica emancipadora del giro educativo, o del supuesto potencial pedagógico del arte. El reto no es cambiar al artista por el artista-educador, o que la mediadora reemplace al curador sin que cambien las estructuras institucionales. Una posible economía feminista de la cultura busca otros modos de habitar y gestionar las instituciones culturales, de modo que nos sitúe en una lucha común sobre el cuidado, los tiempos y las formas de estar juntas en un mundo común, algo que cruza el museo, la calle o nuestras propias casas.

Esperemos que esta pequeña tentativa de texto sirva precisamente para repensar quién genera y cómo se generan las políticas de cuidados, y cómo se retribuyen y se reconocen ellas en las políticas culturales desde las continuas contradicciones que todas habitamos. Este texto abre una veta desde dónde pensarnos todas como tejedoras, cuidadoras, brujas de la cultura, con el objetivo de que podamos vivir dignamente y cambien los modos en que todas, vulnerables e interdependientes, podamos estar juntas en un proyecto común.

Referencias

- Allen, Felicity. 2008. «Situating Gallery Education.» In *Tate Encounters*, n.º 2. Available at: <http://felicityallen.co.uk/sites/default/files/Situating%20gallery%20education_0.pdf>. Accessed December 15th, 2015.
- Collados, Antonio y Rodrigo, Javier. 2010. *Transductores. Pedagogías colectivas y políticas espaciales*. Granada: Centro de Arte José Guerrero.
- Expósito, Marcelo. 2008. «Introducción», en: VV.AA.: *Producción cultural y prácticas instituyentes. Líneas de ruptura en la crítica institucional*, Transform (eds.). Madrid: Traficantes de Sueños, pp. 15–24.
- Ezquerro, Sandra. 2015. «Defender el derecho a la vivienda es economía feminista pura», entrevista en: *La Marea*. 15 de junio, 2015. Disponible en: <<http://bit.ly/1J0Pyvu>>, consultado el 15 de diciembre del 2015.
- Federici, Silvia. 2008. *El calibán y la bruja. Cuerpo y acumulación originaria*. Madrid: Traficantes de Sueños.
- Federici, Silvia. 2013. *Revolución en punto cero, trabajo doméstico, reproducción y luchas feministas*. Madrid: Traficantes de Sueños.
- Fraser, Nancy. 2015. *Fortunas del feminismo*. Madrid: Traficantes de Sueños.
- Graham, Janna. 2010a. «Spanners in the Spectacle: Radical Research at the Front Lines.» In *Fuse Magazine*, n.º 33, 2. Canada.
- Graham, Janna. 2010b. «Between a Pedagogical Turn and a Hard Place: Thinking With Conditions.» In O'Neill, Paul and Mick Wilson. *Curating and the Educational Turn*. London: Open Editions, pp. 124–139.
- Grinstein, Eva. 2011. «Artistas y públicos. Tres casos de encuentro más allá de las lógicas institucionales», en: *MDE11.org* <http://mde11.org/?page_id=2185>, consultado el 15 de diciembre del 2015.

- Holmes, Brian. 2003. «El póker del mentiroso», en: *Brumaria*, n.º2. Madrid.
- Kaitavuori, Kajja, Laura Kokkonen and Nora Sternfeld. 2013. *It's all Mediating: Outlining and Incorporating the Roles of Curating and Education in the Exhibition Context*. Newcastle: Cambridge Scholars, pp. 8–19.
- Kelley, Bill Jr. 2011. «Un encuentro para compartir y aprender: Bill Kelley Jr», en: *MDE11.org*. Disponible en: <<http://mde11.org/?p=4954>>, consultado el 15 de diciembre del 2015.
- MDE11. 2011. Enseñar y aprender. Lugares de conocimiento en el arte: mde11.org.co
- Mörsch, Carmen. 2009. «Documenta 12 Gallery Education in between Affirmation, Reproduction, Deconstruction, and Transformation.» In *Documenta 12 Education*. Berlin: Diaphanes, pp. 9–31.
- Mörsch, Carmen. 2011a. «Alliances for Unlearning: On the Possibility of Future Collaborations between Gallery Education and Institutions of Critique.» In *Afterall*, n.º 26, pp. 5–13.
- Mörsch, Carmen. 2012. «Contradecirse a sí misma. Museos y mediación educativa crítica», en: Collados, Antonio y Rodrigo, Javier (eds.) *Transductores II. Pedagogías en red y prácticas instituyentes*, pp. 20– 34.
- Padró, Carla. 2011. *El aprendizaje de lo inesperado*. Madrid: Catarata.
- Pérez Orozco, Amaia. 2014. *Economía feminista de la cultura. Aportes para un debate sobre el conflicto capital-vida*. Madrid: Traficantes de Sueños.
- Rodrigo Montero, Javier. 2010. «Educational tendencias: Discursos y líneas de tensión entre las políticas culturales y las educativas», en: *Biblioteca YProductions*. Disponible en: <<http://centrito.files.wordpress.com/2010/11/politicas-culturales-y-educativas.pdf>>, consultado el 15 de diciembre del 2015.
- Rodrigo Montero, Javier. 2014a. «¿Es posible una economía feminista en cultura?», en: *Nativa.cat*. Disponible en: <<http://www.nativa.cat/2014/11/es-posible-una-economia-feminista-de-la-cultura>>, consultado el 15 de diciembre del 2015.
- Rodrigo Montero, Javier. 2014b. «Redes educativas y museos. Algunos retos de las pedagogías colectivas hacia las instituciones culturales», en: *El museo del Futuro. Actas del Recuento Adace 2013*, Madrid.
- Sánchez de Serdio, Aida. 2015. «Diga mediación», en: *Nativa.cat*, septiembre. Disponible en: <<http://www.nativa.cat/2015/09/diga-mediacion/>>, consultado el 15 de diciembre del 2015.
- Transductores. 2011a. «Campamento en Santa Helena», video 49'23", y «Museo de Antioquia», video 3'47", en: *Transductores.net*, sección Comisariado, Memoria MDE11. Disponible en: <<http://transductores.net/properties/video-memoria-mde11/>>, consultado el 15 de diciembre del 2015.
- Transductores. 2011b. «Dossier Transductores MDE11», en: *Slideshare.net*. Disponible en: <<http://www.slideshare.net/transductores/dossier-transductores-mde11>>, consultado el 15 de diciembre del 2015.

APRENDER CON LOS PÚBLICOS

Cayo Honorato

▼ Diogo de Moraes, de la serie *Relatório 2 diário do ônibus*, 2015.
Fotos: cortesía del artista.



La artista Tomie Ohtake produce líneas tenues mediante la superposición de capas de pintura blanca sobre lienzo. Por su parte, el chico le pide a su peluquero que trace una línea diagonal recta, incisiva, en su cabeza semi-rapada.

Los estudios de públicos se vienen haciendo en Brasil desde hace casi un siglo, si consideramos el trabajo de los institutos de investigación de opinión pública, orientados principalmente a los campos de la política y del mercado. Hay empresas que han logrado bastante notoriedad, al punto de que el nombre de una de ellas, Ibope¹, se transformó en una expresión lingüística que es sinónimo de buena audiencia o popularidad. Por otro lado, en el campo de la cultura tales estudios apenas dan sus primeros pasos. Aunque desde algunas áreas académicas o profesionales —la comunicación, las políticas públicas y la museología, con aportes de la sociología, de la antropología, etc.— se desarrollan estudios desde mediados de la década de 1980 por lo menos, aún carecemos de una serie histórica de indicadores que nos permita hacer comparaciones y análisis más precisos. En el campo de las artes visuales, particularmente, tal falta de experiencia es aún más evidente: apenas cuatro entre las más de cincuenta instituciones que trabajan con arte contemporáneo en el país han hecho alguna investigación sobre sus públicos (Goldstein y Fialho, 2012); y en el campo aún más delimitado de la educación en exposiciones de arte tales estudios prácticamente no existen.

En ese contexto, llama la atención el interés de algunas instituciones, como es el caso del Itaú Cultural (entidad vinculada a uno de los mayores bancos privados del país) y del Sesc São Paulo (apoyado por las entidades patronales del comercio) que en los últimos años parecen impulsar los estudios de públicos en Brasil mediante seminarios, investigaciones y publicaciones relacionadas con el tema.² De modo general, sus investigaciones declaran el interés por delinear el perfil de los nuevos consumidores culturales y comprender el uso que hacen del tiempo libre, sus hábitos, comportamientos y prácticas. Sin embargo, parecen concebir la cultura mucho más como esfera de entretenimiento que en relación a procesos de compromiso político-existencial. Sus encuestas, por ejemplo, a pesar del espacio que reservan a las respuestas espontáneas (preguntas abiertas), tienden a catalogar los resultados con categorías tradicionales, en el sentido de las concepciones del tipo de arte y cultura que las propias instituciones ofrecen: música, cine, teatro, literatura, exposiciones, etc. De tal modo, parecen ignorar una variedad de manifestaciones expresivas: escraches, blogs, tertulias,

1 Instituto Brasileño de Opinión Pública y Estadística.

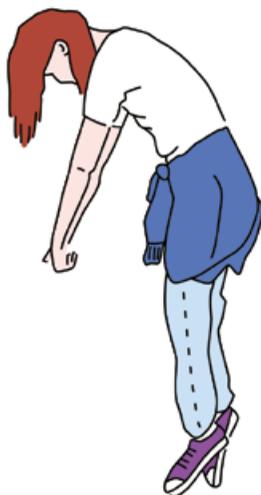
2 A mediados del 2011, el Itaú Cultural dedicó el número 12 de su *Revista Observatorio*, bajo la coordinación editorial de Isaura Botelho, a reflexionar sobre el consumo cultural y los públicos de la cultura, lo cual, afirmaban, era imprescindible para la «formulación de políticas que aprovechen y democratizen los bienes culturales». En el año 2014, en alianza con la editora Iluminuras, la organización publicó el libro *O lugar do público*, organizado por Jacqueline Eidelman, Mélanie Roustan y Bernardette Goldstein, investigadoras en el campo de la museología en Francia. Del 12 al 14 de noviembre del 2013, el Sesc São Paulo realizó el Encuentro Internacional Públicos de la Cultura, que reunió investigadores, profesores universitarios, gestores y representantes de instituciones culturales, procedentes de ocho países (de América y Europa) para reflexionar sobre la misma temática.

hashtags, rolezinhos³, memes, transgenerismo, gifs, tomas (occupies), etc., que tal vez estén entre las más significativas dinámicas culturales emergentes hoy.

Pero, ¿para qué sirven esas investigaciones? «Disponer de datos para las reflexiones e intervenciones en el área» puede que no diga mucho. Según Pierre Bourdieu, para quien «la opinión pública no existe», las problemáticas fabricadas por las encuestas de opinión siempre «están subordinadas a una demanda de tipo particular» (2002). En este caso, no sabemos si, por ejemplo, servirán a la mejor aplicación de los recursos públicos o a la maximización del lucro privado, si favorecerán el levantamiento popular o el control de la población. Por cierto, una vez estén disponibles, los datos ciertamente podrán tener muchos usos. De cualquier manera, en una de las encuestas, titulada «Públicos de la cultura», realizada entre 2013 y 2014 por el Sesc junto con la Fundación Perseu Abramo, los entrevistados les concedieron información (no sabemos a cambio de qué) sobre el tiempo que gastan en cuidados personales, en sus desplazamientos cotidianos, haciendo algún trabajo remunerado, etc. Respecto de otra encuesta, denominada «Hábitos culturales de los paulistas», realizada en el mismo periodo por J. Leiva Cultura & Esporte (con recursos públicos provenientes de la Ley federal y estatal de fomento a la cultura) el director de esa empresa afirmó, refiriéndose al trabajo realizado: «Esa es la experiencia que ponemos a disposición de nuestros clientes para que tomen decisiones estratégicas con seguridad y pleno conocimiento de las áreas en las cuales están invirtiendo» (Leiva, 2014).

En este punto es importante repasar por lo menos algunas bases de la crisis de confianza hoy generalizada frente a las instituciones como representantes de los intereses de la sociedad. Para Pedro Güell (2013), en la América Latina colonizada por el catolicismo iberoamericano, la confianza en las instituciones se organizó sobre una base paternalista oligárquica, que dividió el mundo social entre las élites dirigentes, por un lado, y el pueblo dirigido, por el otro. Bajo la vigencia de esta división, las élites —identificadas por vínculos familiares, inicialmente, y luego sustituidas por el corporativismo— son depositarias de la confianza y la reciprocidad entre desconocidos necesarias para la vida en sociedad; entre tanto, el pueblo y las masas, identificados con la turba, el desorden y la violencia, son objeto de desconfianza. Como máximo, el pueblo recibe apenas la confianza que le otorgan las élites, a las cuales debe agradecer con trabajo, obediencia y respeto. Es en este mundo, en el cual unos tienen la confianza que los otros necesitan pero no pueden producir, donde las desigualdades encuentran su fundamento «racional». En la medida en que transfiguran sus intereses particulares en intereses generales, las propias instituciones que trabajan para maximizar la confianza que se deposita en ellas se tornan sospechosas.

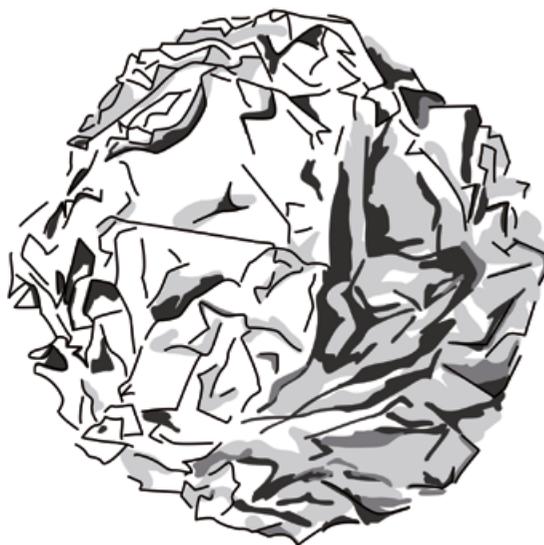
3 Los *rolezinhos* son encuentros populares de adolescentes organizados desde redes sociales, con los que los jóvenes buscan divertirse y reivindicar su derecho a estar en espacios públicos. Estos eventos han llegado a convocar hasta seis mil personas, creando situaciones de seguridad pública. El tema ha cobrado un carácter político no solo por su escala, sino debido a que los jóvenes marginalizados se toman los espacios reservados al comercio y los vuelven sus lugares de ocio. [N. de la Ed.]



**«Profesora: Allá en el Instituto Tomie Ohtake no podrás tocar nada.
Alumna: ¿Ni siquiera el piso? ¿Y cómo caminaremos allá?»**

Según Bourdieu, de nuevo, las problemáticas que se imponen a las encuestas de opinión están «profundamente relacionadas con coyunturas y dominadas por un determinado tipo de demanda social» (2002). En el caso de estudios de públicos, ¿cuál será la demanda? La hipótesis es (aunque hay que investigarla aún) que su interés por establecer el perfil de los consumidores para anticipar su comportamiento, no busca abrir un espacio de negociación que pudiera llevar a incorporar nuevas categorías y modos de pensar la cultura no hegemónicos a partir de sus actuaciones extra-institucionales o contrapúblicas. Incluso la «pluralidad» de los públicos en cuanto «grupos con intereses particulares» tiende a limitarlos a entidades preexistentes, menospreciando su capacidad de autoorganización. En ese contexto, los estudios de públicos parecen empeñados simplemente en reafirmar la credibilidad de las instituciones, otorgándoles una nueva hegemonía en medio de dinámicas culturales que las desafían. En todo caso, se trata de dinámicas que se deberían percibir no solamente como producto de la popularización de los medios digitales sino, particularmente en Brasil, en relación al proceso de movilidad social experimentado en los últimos quince años; cambio que ha permitido una nueva toma de posición, quizá una nueva «autoconfianza», a por lo menos treinta millones de brasileños (Souza 2012, 19 y ss).

En relación al surgimiento de esa nueva clase trabajadora, que emerge de las clases populares conquistando su inserción productiva en el mercado laboral por medio de una conjunción de factores y a costa de un «extraordinario esfuerzo», Jessé Souza afirma que en ella está ausente el deseo de *distinción social*, de volverse representante del «buen gusto», del «buen uso del lenguaje», etc., lo cual le permite, en cierto modo, escapar a la «dominación simbólica» (2009, 54–55). Más que ambiciones materiales, estos luchadores quieren construir para sí una «subjetividad densa», siendo



*Las bolas de papel oscilan entre objeto relacional
y arma de guerra en las manos del grupo de estudiantes.*

justamente esta disposición lo que menos se ha considerado. Para Mangabeira Unger, se trata de una clase social «que se niega a sentirse como un pedazo del Atlántico norte desgarrado en el Atlántico sur»; no obstante, «su destino político no está definido» (véase Unger, en Souza 2009, 9 y ss).

* * *

Si consideramos esa problemática desde la perspectiva de la educación en museos y exposiciones de arte, se diría que es necesario desarrollar y cuestionar al mismo tiempo los estudios de público. De lo contrario, la actuación de los públicos, o mejor, la dimensión político-imaginaria de sus prácticas y manifestaciones culturales, permanecerá sin registro ni repercusión, retardando procesos de transformación de lo que como sociedad sabemos y valoramos como arte y cultura con miras a una democracia cultural; así como la transformación de las instituciones y el modo en que nos reconocemos en ellas, teniendo en cuenta su actual crisis de representación. Mi planteamiento es que, lo que estos estudios van produciendo debe cuestionarse al mismo tiempo en sus propósitos y procedimientos, para evitar justamente la afirmación de una nueva hegemonía en detrimento de las dinámicas culturales emergentes. Particularmente en el caso de las instituciones de arte, estos estudios no pueden limitarse a las encuestas de satisfacción simples —que a menudo subsumen los intereses del público a los intereses de la propia institución— y en cambio deben dedicarse a desarrollar y promover dinámicamente sus demandas políticas y sociales.

Entiendo que la construcción de una salida para el *impasse* debe ser interdisciplinaria. Para que los estudios de públicos en estos términos hagan parte de la práctica

de la educación en museos y exposiciones de arte es necesario, al menos en Brasil, inocular en este campo otra serie de cuestiones, así como otras referencias, ya que sus prioridades hasta ahora se han limitado a calificar cómo se aproximan los públicos a la oferta cultural. En este sentido, es la institucionalidad del campo de la educación artística la que debe cuestionarse. Bajo ese propósito, quisiera repasar en cuatro «episodios» —sin pretensión genealógica, por medio de casos que me parecen más evidentes o accesibles— el modo en que algunas disciplinas o áreas del conocimiento han expresado esa problemática en Brasil, aunque no lo hagan necesariamente en los mismos términos, ni refiriéndose a los mismos problemas entre sí. Estos son: 1) la comunicación, 2) las políticas culturales, 3) la museología y, de forma tal vez menos previsible, 4) la filosofía política. A riesgo de caer en la superficialidad en esta comparación, que no puedo ignorar en la medida que se trata de percibir algunos intercambios entre ellas —tanto de lo que guardan en común como por los asuntos que cada una puede plantear a las demás—, considero que lo importante, empero, es destacar el papel de las mediaciones, de los agentes intermediarios, de los *intermedia*⁴, de la socialidad. Así mismo, en este texto busco poner de relieve el retorno a las culturas populares y el problema de la autorepresentación, la desconfianza frente a la representación y la dimensión de preformatividad de las redes, la reconfiguración de los conflictos y la formación de otros lazos sociales, entre otros aspectos. En tales intercambios, la clave es *aprender con los públicos*.

I

A mediados de la década de 1980, el campo de la comunicación retomó el debate sobre los estudios de recepción —investigados en el país, en cierto modo, desde comienzos del siglo XX—, cuestionando una típica relación de poder según la cual el emisor activo predomina sobre el receptor pasivo:

Como si hubiera una relación siempre directa, lineal, unívoca y necesaria de un polo, el emisor, sobre otro, el receptor; una relación que supone un emisor genérico, macro, un sistema o red de vehículos de comunicación, y un receptor específico, individuo, sin complicaciones, débil, micro, decodificador, consumidor de contenidos superfluos; como si hubiera dos polos que necesariamente se oponen y no ejes de un proceso más amplio, complejo y, por eso mismo, también permeado por contradicciones. (Sousa 1995, 14)

Para Mauro Wilton de Sousa,⁵ en ese proceso la recepción pasa a ser vista también como un espacio de producción cultural en donde se crean sentidos culturales. Pero no se trata de una posición abstracta, fruto de una simple voluntad teórica. Tal perspectiva surge en medio de crisis y discontinuidades caracterizadas por un desajuste entre determinados presupuestos teórico-metodológicos (universales,

4 Siguiendo a Wilton de Sousa, los *intermedia* son los espacios o mediaciones que tienen lugar entre los formatos, géneros o lenguajes de la cultura.

5 Quien en 1991 organizó el seminario Sujeto: El lado oculto del receptor. Véase el libro que compila sus memorias en Sousa (1995).

teleológicos, etc.) y las prácticas del «mundo vital»; un desajuste que se experimenta no solo en el campo teórico (más allá de las relaciones entre comunicación y cultura), sino también en los procesos sociales de un modo general. En efecto, una variedad de «sismologías» busca comprender este estremecimiento. En su conjunto, ellas cuestionan la capacidad heurística de la razón y de los relatos macroexplicativos, postulando que se tenga en cuenta un mundo social cada vez más plural. Sin embargo, a partir de una perspectiva posmoderna, ese receptor se encuentra conflictivamente dividido entre el sujeto social y el sujeto individual. Es necesario identificarlo en una pluralidad de actores y procesos sociales como algo que ya no se refiere exclusivamente a los aparatos, a la tecnología, al orden institucional, y que no está en un tiempo futuro y colectivo, sino en sus etapas más concretas e inmediatas de vida, desde la mera diversión hasta las experiencias más intensas (1995, 22–24).

Frente a esta fragmentación de la vida social e individual, a partir de 1968 diferentes investigadores y pensadores se inclinaron hacia el estudio de lo cotidiano y de las nuevas sensibilidades, buscando captar las contradicciones, desigualdades y diferencias sociales como trasfondo de una nueva práctica o lenguaje en surgimiento. De la misma manera, a partir de Gramsci se retoma el estudio de la forma en que el poder político se negocia y ejerce en las sociedades modernas en términos de hegemonía —que aún se interpreta en términos de clase social—, pero también de las prácticas culturales como agentes del proceso de disputa por el poder. Con respecto a la comunicación, en este contexto se busca comprender las *mediaciones* que condicionan al sujeto, pero que superan el determinismo entre emisor y receptor, que por entonces era predominante en el estudio de los *medios*. Además de eso, se busca entender los *intermedia*, que, en su mezcla de formatos, géneros y lenguajes, están tanto en la esfera de la producción como en la del consumo, o incluso las *redes de comunicación*, vistas como una pluralidad de medios, no solo de emisores, interactuando entre sí (1995, 24–28 y 31).

Según Sousa, particularmente en América Latina —en donde la noción de cultura erudita, por ejemplo, no se podría entender separadamente a la cuestión colonial— el proceso de retomar los estudios sobre el sujeto receptor viene aparejado con un retorno a las culturas populares que implica la definición de una nueva operación política en su interacción con la cultura de masas. Otro efecto de ese proceso es el reconocimiento de que los países «no desarrollados» se encuentran regidos por una pluralidad de circunstancias irreductibles a una lógica global de análisis. En el mundo laboral, por ejemplo, la expansión de una economía de servicios abre espacio para las más diversas iniciativas por parte de los nuevos agentes sociales. La alteración de las fronteras entre lo público y lo privado, por su parte, propicia la negociación de espacios políticos y culturales relacionadas a cuestiones de género, étnicas, sexuales, etc. De esta manera, el espacio de la subjetividad pasa a ocupar un lugar social, pues viene marcado por el *ethos* de la sociabilidad, o incluso deviene espacio de subjetivación en medio de instancias públicas de enunciación. De esta manera,

[la comunicación] ya no se puede reducir a los vehículos que la componen, y en cambio exige que ser comprendida en el proceso en que esos vehículos actúan y que, por consiguiente, le dan un lugar social también en vínculo con la vida y no solo como su instrumento-vehículo. (1995, 30)

He allí lo que Sousa, evocando a Jesús Martín-Barbero, llama el paso a la «dimensión de la socialidad», entendida como aquello que en sociedad «[...] excede el orden de la razón institucional», construyéndose en las prácticas de los «diferentes impugnadores»:

Es la trama que forma los sujetos y actores para tejer un orden y rediseñarlo, pero también sus negociaciones cotidianas con el poder y las instituciones. De allí emergen los movimientos que desplazan y recomponen el mapa de los conflictos sociales, de los modos en que se interpelan y constituyen los actores y las identidades. (Martín-Barbero, en Sousa 1995, 30-31)

Por su parte, Martín-Barbero (en su participación en el seminario de 1991) propone que la recepción se considere un *lugar* nuevo, «a partir del cual debemos repensar los estudios y la investigación en comunicación» (1995, 39), y no solo una *etapa* del proceso de comunicación, conforme un modelo mecánico y conductista, que reduce la recepción a una simple caja vacía, a un punto de llegada de lo que ya está listo, confundiendo «[...] el sentido de los procesos de comunicación en la vida de las personas, con el significado de los textos, de los mensajes o incluso del lenguaje y de los medios» (40-41). Para Martín-Barbero, los sentidos producidos por los receptores son irreductibles a las intenciones del emisor y sus expectativas en cuanto a la recepción; y el reconocimiento de ese lugar indica a la vez una profunda reorganización de la propia producción que, al matizarse cada vez más, pasa a corresponderse con la fragmentación del sujeto social. Con esto, en resumen, «tenemos que estudiar no lo que hacen los medios con las personas, sino lo que hacen las personas con sí



Obras en riesgo

mismas, lo que hacen con los medios» (55); y es necesario hacerlo especialmente en la medida en que esos sentidos puedan evocar otras historias, tiempos y lógicas —de forma incluso «anacrónica», más allá de una visión progresista y unidireccional de la historia—, así como otras sensibilidades, que muchas veces resultan no de una cultura letrada, sino de mestizajes entre las culturas orales y las audiovisuales.

Para Martín-Barbero, estudiar tales sentidos de la recepción supone estar atento (y oponerse) a las diferentes maniobras de deslegitimación del gusto popular que lo asocian al mal gusto o a la falta de gusto, y que descalifican los modos populares de recepción por ser pasionales, tumultuosos, ruidosos, etc. Esas formas de exclusión tienden a considerar la expresión popular como un simple ruido comunicacional a reducir, cuando en realidad ella puede manifestar demandas culturales y sociales no formuladas, que justamente requieren analizarse para lograr ser articuladas. Ver la necesidad de formular tales manifestaciones no significa tomarlas en su inmediatez, como siguiendo el lema de que «el consumidor siempre tiene la razón». No debemos separarlas de los procesos de producción (por el emisor), ni de la concentración económica de los medios, las reorganizaciones del poder ideológico, o los proyectos de hegemonía política y cultural. La recepción es un espacio de negociación de sentido, de interacción entre usos transmitidos y usos efectivos de los mensajes; de interacción también con la sociedad, con los demás actores sociales y no solo con aparatos y tecnologías —así sucede con las telenovelas, cuyo sentido tiene más que ver con la circulación de los significados que con el significado del texto mismo (1995, 57–58)—.

La trama conceptual de los estudios de la recepción en América Latina se organiza, según Martín-Barbero, a partir de cuatro claves de estudio: 1) sobre la vida cotidiana, 2) sobre el consumo, 3) sobre la estética de la lectura, y, finalmente, 4) los estudios sobre la historia social y cultural de los géneros narrativos. En la primera



Con cada comentario que formula sobre las pinturas de Tomie Ohtake, el chico insiste en señalar los detalles en el lienzo, acercándose bastante a la superficie con su dedo índice. A pesar de no aparecer en el dibujo, el vigilante le sigue el rastro.

clave se destaca una ruptura con la visión según la cual la vida cotidiana es simplemente un espacio de reproducción, para considerarla un espacio de producción incesante de la sociedad, del tejido social y de la *socialidad* en un contexto fragmentado. También allí se destaca la reintroducción de un *sentido común*, pues todo ciudadano es un filósofo en el sentido gramsciano —en la medida en que piensa, duda y cuestiona, produciendo conocimientos en y sobre la cotidianidad—, pero también en el sentido de aquello que se comparte por medio de una praxis comunicativa. En la segunda clave, el consumo se ve como apropiación socialmente diferenciada de los productos sociales, pero también como un sistema de circulación y popularización del sentido en toda su diversidad, un campo de objetivación de los deseos y, finalmente, un lugar ritualmente organizado. En la tercera, se concibe la lectura como interacción dialógica, e incluso como negociaciones asimétricas entre autores y lectores. En la cuarta, los géneros se presentan no como propiedades de los textos, sino como estrategias de comunicación profundamente ligadas a los diferentes universos culturales de los lectores, quienes se deben comprender en sus relaciones con las transformaciones históricas y los movimientos sociales. A propósito, los géneros serían los lugares clave de la relación entre matrices culturales populares y los formatos industriales y comerciales (58–66).

En otros términos, el retomar el asunto de la recepción refleja un proceso en el cual tanto la alta cultura como la cultura popular tienden a masificarse. Frente a esa *masificación estructural* de la sociedad, de acuerdo con el mismo autor, lo popular debe pensarse no en términos de algo «externo» y que se opone a lo masivo, sino en términos de su «imbricación conflictiva» en lo masivo (véase Martín-Barbero 2009, 310–323). De este modo, tanto la noción de lo popular asociada a un «polo íntegro y resistente», como lo masivo en cuanto «mero producto de la manipulación» pierden su vigencia. Finalmente, es también en lo masivo, es decir, en el modo en que las clases populares urbanas decodifican los productos simbólicos ofrecidos por los medios, en donde podemos hallar diferentes adaptaciones, desvíos, subversiones, etc., en los cuales se manifiesta la fuerza de lo popular, aunque «deformada», en medio de «nuevas condiciones de existencia y lucha». Las *matrices culturales* (populares) son, en este caso, el sustrato de constitución de los sujetos sociales «más allá de los entornos objetivos delimitados por el racionalismo instrumental y de los frentes de lucha consagrados por el marxismo»; un sustrato cuyos velos se encuentran «en el imaginario barroco, en el dramatismo religioso, la narrativa oral, el melodrama, la comedia, el habla popular».

Esta perspectiva recuerda el «análisis *polemológico* de la cultura» de Michel de Certeau (2014, 44), que politiza las «operaciones de los usuarios». Se trata, según Martín-Barbero, de una «revancha contra un orden mundial que los excluye y los humilla y contra el cual las personas se enfrentan, desordenando el tejido simbólico que articula tal orden» (2009); una revancha que se manifiesta (refiriéndose ahora a la presencia de lo popular en algunos programas cómicos de la televisión peruana), como «des-articulación, confusión, hablar rápido, hablar mal»; es decir, a modo de

«transformación de la carencia en argucia y de las circunstancias en oportunidad para imponerse o para parodiar la retórica de aquellos que, de hecho, hablan bien». De esta manera, para que se pueda percibir «el pueblo que le da forma a la masa», es necesario investigar y tomar parte en tales *mediaciones*, en el sentido de tales imbricaciones conflictivas entre diferentes nociones de cultura. Así no solo evitaremos pensar lo popular como algo puramente *externo* a lo masivo, sino también la cultura como algo puramente *externo* a la sociedad.

II

En el campo de las políticas culturales, los estudios de públicos tienen como objetivo conocer la «forma en que la población en general vive la cultura» y la «evolución de los comportamientos [culturales] de la población», según Botelho y Fiore (2005). Ellos parten de la premisa de que el desarrollo cultural se encuentra a la base del desarrollo económico, o incluso de que la formación cultural resulta hoy un requisito imprescindible para la inserción en el mercado laboral —teniendo en cuenta la expansión del capitalismo cultural, la sociedad del conocimiento, la industria del entretenimiento, el turismo, etc.—. Así pues, la cultura ha dejado de ser algo superficial y marginal a la vida social y ha pasado a demandar la respuesta del poder público. Y es en ese contexto que «conocer al público ha devenido fundamental». De allí el interés de tales estudios —que asocian la formación cultural al desarrollo y al empleo— por traducir las prácticas culturales en indicadores, cuantitativos y cualitativos, capaces de informar adecuadamente la toma de decisiones por parte de los gestores culturales.

En una de las primeras encuestas realizadas en ese campo en Brasil (al inicio de la década del 2000) sobre el tiempo libre y las prácticas culturales en la región metropolitana de São Paulo, los investigadores Botelho y Fiore (2005) planteaban el objetivo de «contribuir a un mejor conocimiento de los factores que interfieren en las prácticas de entretenimiento cultural o de puro y simple entretenimiento», así como del que «precede las elecciones que hacen las personas en su tiempo libre para ocuparlo» (2005). Un primer sondeo con dos mil personas reveló una previsible desigualdad de acceso a la cultura legitimada —de modo semejante a lo percibido por entonces en algunos países de Europa— donde variables sociodemográficas como ingresos, escolaridad, grupo de edad y ubicación de domicilio tienen un peso significativo. Sin embargo, apoyándose en Bernard Lahire, Botelho y Fiore afirman que «solo se puede hablar en desigualdad de acceso cuando hay un fuerte deseo alimentado colectivamente». Pero ello puede tener al menos dos sentidos: 1) la percepción de esa desigualdad presupone el deseo de aquello a lo que no se accede, lo cual debemos evitar, pues asume la necesidad de formar / educar previamente aquel deseo; 2) lo que no se está accediendo se refiere a una cultura específica —reconocida por los propietarios de un capital cultural específico— y no a la cultura en general, ni a las diferentes nociones de cultura, o a sus mestizajes; en cuyo caso no hay ni debe haber cosa alguna colectivamente deseada. Esto sugiere, en últimas, que cierta percepción de la desigualdad cultural puede en realidad reproducir la desigualdad social. Según los autores, esos nuevos aportes aún no han sido suficientes para alterar las investigaciones llevadas a

cabo, pues, en general, «[...] tienen como premisa la “democratización cultural”, incorporando poco del debate que pone en entredicho la “democracia cultural”» (2005).

En la siguiente etapa, de carácter cualitativo, un 5% de aquella muestra fue encuestada en profundidad, dándole atención a las actividades que las personas desarrollan en su «tiempo libre», para sus preferencias y modalidades de involucrarse con la cultura [*engajamento*], es decir, si lo hacen por obligación, con entusiasmo, pasión, etc. Esta segunda muestra se definió a partir de la identificación, en la muestra anterior, de tipos representativos de la diversidad de los encuestados. Frente a esto, se buscó identificar tanto las condiciones que los llevan a practicar o consumir cultura, como los mecanismos de transmisión del gusto y de los hábitos culturales, así como su educación dentro y por medio de la trama de la vida cotidiana. La encuesta finalmente evidencia una variedad de prácticas informales que, a propósito, en seguida fueron objeto del video *Inventar en el cotidiano* (2005), dirigido por Mônica Simões. Allí se perciben vidas culturales bastante ricas, aunque no se las aprecie aún como parte de las actividades socialmente legitimadas, que tienen lugar en registros no necesariamente insertos en la industria cultural. Refiriéndose a los practicantes, afirma:

[Son] compositores, escritores, poetas, instrumentistas, fotógrafos, aficionados a baile y el canto, [...] personas que incorporan eso en su cotidiano, [y que] parecen superar fuertes limitaciones y restricciones, demostrando *mayor interés* en las prácticas culturales de lo que uno se podría imaginar a partir de la condición económica y local en que viven. (Botelho 2013; el énfasis es mío)

En su participación en el Encuentro Internacional Públicos de la Cultura (2013), Botelho relaciona la cuestión de los públicos con el problema de la formación cultural de los individuos. Para la investigadora, el deseo de cultura —sin especificar allí a qué tipo de cultura se refiere— no es natural pero se puede promover. Esto significa que no existen públicos a priori, sino los públicos se forman y son formados. Entonces, ¿de qué manera formar ese deseo, si las testarudas políticas de democratización terminan reforzando la desigualdad cuando favorecen a aquellos individuos que, en razón del capital cultural que tienen, logran reconocer el valor de lo que se les ofrece? ¿Cómo fomentar entonces aquel «mayor interés» a pesar de las restricciones? Aquí el recurso a la educación por parte de las políticas —o, en particular, a la educación artística por parte de las políticas educativas— no debería sugerir una simple transferencia al futuro del problema actual, como si esa transferencia fuera la «solución». Da la impresión de que la formación, la educación, es un problema secundario para la política pública; o puede parecer que su tarea es, a pesar de las reservas al respecto, dedicarse a garantizar la oferta. Recordemos que incluso la educación puede funcionar en una dirección «democratizante». Entonces, ¿cuál debe ser el papel de las políticas, por ejemplo, frente al agotamiento del modelo escolar y su régimen de disciplina y obligatoriedad?

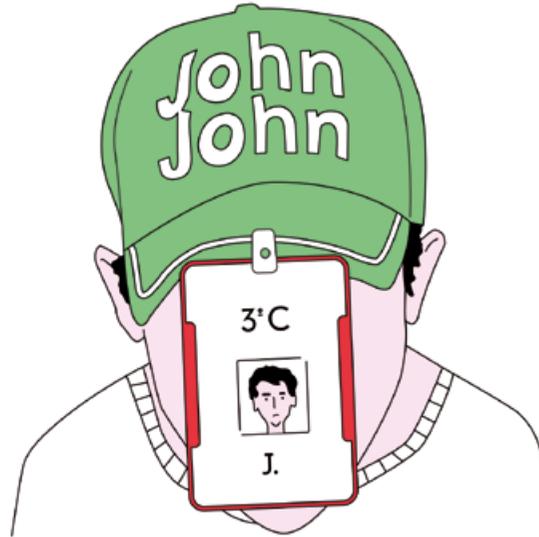
Tanto desde el punto de vista de las políticas culturales como desde el de la educación, se considera necesario tomar el sesgo de una dinámica de pluralidad cultural

—lo cual Botelho reconoce— sin prejuicios elitistas o populistas, observar las diversas prácticas de la población para que sean efectivamente centrales, y fomentar una diversidad de voces y propuestas, así como múltiples caminos de desarrollo personal. Esa dinámica parece estar de acuerdo con el proceso de fragmentación tanto social como individual. Aunque no niegue el peso de las variables sociodemográficas, el trabajo de Lahire (según Botelho) muestra que nadie se comporta de forma homogénea en cuanto a sus preferencias culturales; las personas transitan por diversos registros y códigos, dependiendo de las circunstancias —lo que, desde la sociología, Lahire llama *disonancias*—. Considerando otras referencias, esa pérdida del límite de clase para las preferencias culturales supone unas fronteras políticas ambiguas, identidades indeterminadas y diferidas, posiciones de contingencia del sujeto que eventualmente se articulan de forma plural o antagónica, permitiendo la expresión de las «pasiones colectivas» (Mouffe en Barbalho 2015). Sin embargo, incluso las disonancias se pueden volver privilegios cuando el tránsito es más accesible a aquellos que cuentan con capital cultural y económico para transitar, lo cual también se refleja en la encuesta. En cualquier caso, la investigadora reafirma la importancia de equipamientos culturales donde las personas puedan no solo consumir, sino practicar diversas actividades culturales, ampliando su repertorio más allá del entretenimiento. Más que eso, considero que sería necesario pensarlos como espacios receptivos de una socialidad que excede el orden institucional.

III

En el campo de la museología, en la presentación de un *dossier* que reúne textos a partir de los términos «comunicación, público y recepción», Marília Xavier Cury (2015) recuerda que desde el final de la Segunda Guerra Mundial se viene dando una transformación social en los museos. En ese proceso, las primeras propuestas en términos prácticos de que el museo se volviera «un agente de comunicación para una diversidad de públicos» datan de finales de la década de 1960. No obstante, se han necesitado varias décadas para que los visitantes (receptores) fueran escuchados más allá de lo que los curadores (emisores) esperaban o deseaban. También aquí la recepción se concibe como un proceso que sucede y antecede la experiencia museal, así como un punto de vista a partir del cual se estudian los museos, pero, sobre todo, un área de análisis en que los usos y apropiaciones de los espacios museales por los diferentes públicos —según la perspectiva de los estudios culturales pero aplicándoles otros modelos— se abordan como prácticas culturales. En todo caso, se trata de un tema relativamente nuevo para los museos y la museología, pero que ha convocado a una interesante diversidad de disciplinas y abordajes.

En el mismo *dossier*, Louise Prado Alfonso y Márcia Lika Hattori (2015) relatan el proceso de concepción e implantación, en el año 2012, del Museo Histórico y Arqueológico de Lins (ciudad al noroeste de São Paulo), cuyo imaginario se constituye desde la llegada de la vía férrea al inicio del siglo XX, dado el «vacío» demográfico



Tentativa de anonimato

de autorepresentarse (según las autoras, por estar acostumbrados a ser representados) y de la resistencia de algunos —que sentían temor a «volverse pasado»—, sus pocas exigencias parecen haber sido consideradas dentro de la realización de un trabajo de educación patrimonial junto a la escuela de la Tierra Indígena Icatu. Además, determinaron construir una casa circular en el área externa del museo (a partir de modelos de vivienda de los habitantes locales, según fuentes arqueológicas) que pudiera ser reconocida por los no indígenas como una casa indígena, ya que sus casas actuales son de mampostería. Del mismo modo, se elaboraron textos de pared, en alianza entre investigadores y líderes indígenas, en los cuales se percibe que la casa tiene un valor simbólico: «[...] trae de regreso a la ciudad de Lins a antiguos habitantes que fueron expulsados y asesinados durante la expansión de la vía férrea noroeste y los frentes de ocupación del oeste paulista» (Alfonso y Hattori 2005). De esta manera, es clara la intención de pensar la masacre de los indios kaingang como una especie de antipatrimonio que será conservado / recordado. Así pues, este tipo de iniciativas parecen hacer posible

[...] una mejor comprensión del «otro» y de ciertos aspectos de su cotidianidad, una mejor comprensión del contexto de inserción de la institución, una mirada diferente frente al pasado y presente de la región, la formación y mantenimiento de las alianzas y la apropiación de la institución por la comunidad; especialmente, un lazo más fuerte con grupos en condición de exclusión, como es el caso de las comunidades indígenas. (Salamon en Alfonso y Hattori 2005)

Todo lleva a creer que las exposiciones se realizaron atendiendo los anhelos de los diferentes grupos participantes, trabajando *con el otro* indígena, *para el otro* no indígena. Refiriéndose a Hugues de Varine, la propuesta museológica asume el papel de «liberar las

fuerzas creativas de la sociedad», procurando que los museos sean «fuertes referencias para las comunidades». Sin embargo, en eso parecen tener la idea de que el museo «da voz» a las comunidades indígenas, de que les otorga un lugar de habla para que sus historias no las cuenten nuevamente los «otros» en una perspectiva etnocéntrica. Por otro lado, el trato con las «memorias excluidas» parece trabajar por una reintegración; las ve como un «cuerpo perdido» que necesita reunirse al conjunto al que pertenece —favoreciendo «un lenguaje propio que las simbolice o congrege» (Certeau, en Alfonso y Hattori, 2005)—. De ese modo, pareciera que ellos ya no cuentan sus historias, que carecieran de un lenguaje propio, lo cual refuerza el orden institucional.

En este punto es posible problematizar la perspectiva para los no indígenas. El proceso ha despertado conflictos y tensiones. En cierto punto, los miembros de una comunidad del entorno del museo —que serían desplazados por las obras de acceso— le prendieron fuego a la casa, la cual se tuvo que reconstruir para la apertura (lo cual no constituía necesariamente un ataque a los indígenas, sino a la institución). El texto afirma que tales conflictos se discutieron durante todo el proceso, pero no expone su discusión, únicamente registra que entre los habitantes había jóvenes en situación de riesgo. Más adelante menciona que en el proceso hubo «grupos que construyen» y otros que «incomodan». Lo cierto es que allí se reconoce cómo la diversidad y la pluralidad —en los términos de Manuela Carneiro da Cunha— significan «riesgos para imágenes idealizadas y construidas, amenazando poderes y lugares instituidos». Sin embargo, separar lo *constructivo* de lo que *obstaculiza* toma aquí un viso particular de cara a la diversidad. Después de todo, ¿cuál sería la posición de los jóvenes desplazados en la narrativa del museo? En otro contexto, Barbalho afirma que «todo discurso está sujeto que su sistema de diferencias se desestabilice con la actuación de articulaciones discursivas *otras*, procedentes de fuera» (2013, 20). Entonces, ¿cómo implementar políticas de representación sin desatender ese tipo de pluralidad?, ¿será necesario pensar no un museo de memoria indígena, sino en un museo de los conflictos entre los indígenas y los no indígenas, abierto a las negociaciones entre demandas emergentes de diferentes grupos sociales marginalizados?

IV

En su libro sobre la acción política después de las redes de comunicación, el filósofo Rodrigo Nunes considera que el ciclo antiglobalización de finales de la década de 1990 y el momento político iniciado en Túnez, a fines del 2010 —que después llegaría a Egipto, a parte del Magreb y Marrakech, España, Portugal, Grecia y Brasil—, comparten algunas características distintivas frente a momentos políticos anteriores:

[...] la desconfianza en las políticas de representación y en la representación en general, el rechazo de las organizaciones formales y la tendencia a la organización en redes, la preferencia por las formas de acción creativas, extra-legislativas, la diversidad táctica y el uso del Internet para organizar, movilizar, diseminar la información, generar afecto y convocar apoyo. (Nunes 2014, 08; la traducción es mía)

Con todo, únicamente los movimientos más recientes han logrado aprovechar la expansión del acceso a la web y del ascenso del Internet 2.0, animados por una generación que creció conectada. En ese periodo, el Internet pasó a estructurar la cotidianidad de la mayoría de las personas, desde sus relaciones de trabajo hasta sus opciones de ocio, incluyendo los servicios públicos y privados que utilizan. Esa dimensión de la experiencia de la red es lo que, según el autor, hace posible o incluso fortalece la idea de que las acciones políticas se pueden constituir por medio de lazos distintos a los de las organizaciones formales, generalmente asociadas a la definición de jerarquías, la burocratización, la falta de transparencia y el déficit de democracia de los actuales sistemas de representación. De ese modo, las organizaciones en red se vuelven una potencia cotidiana, apropiable de modos muy diversos. De hecho, incluso nuevos partidos políticos parecen emerger, en cierto modo, de una apropiación de las redes.

La posibilidad de seguir en tiempo real el desarrollo de esas acciones (resonancia informacional), simultáneamente a la producción de un sentido de urgencia (resonancia afectiva) que impele a la acción, es para Nunes una de las características distintivas del momento presente. La replicación performativa de estas acciones crea un *sistema-red* tan amplio como su capacidad de responder públicamente frente un malestar social. He ahí la dimensión performática de los medios digitales, los cuales, según el autor, funcionan como una batería que acumula energía para luego descargarla en las calles, en un proceso que va de los *clicks* (en referencia al *clickactivismo*) a la acción colectiva. Algunas redes más organizadas que convocan lazos más fuertemente establecidos —es decir, que administran páginas y cuentas más populares, definen lugares, fechas, horarios y temas, entre otros protocolos, etc.— desempeñan, por tanto, un papel preponderante en ese proceso.

Es beneficioso, pues, tener hoy una descripción del modo de organización de esas acciones políticas desde una perspectiva distinta a la de «filosofía de la espontaneidad», para abrir paso a un balance entre términos aparentemente incompatibles: horizontalidad y acción coordinada, procesos democráticos y decisiones estratégicas, etc.; y observar, al mismo tiempo, las propiedades específicas de estas redes que no podemos ya ignorar. Para Nunes las redes no son exactamente horizontales, de hecho, considerarlas tales puede redundar en un «obstáculo epistemológico». No obstante, ello no significa abandonar la horizontalidad, la apertura, la transparencia, ni una radicalización de la democracia; en otras palabras, es necesario dar espacio a las cuestiones que pueden presentarse *en medio* de aquellos términos, formuladas de uno para el otro, considerando esos estados mixtos en su densidad conceptual y operacional específica.

De acuerdo con Nunes, una de las dicotomías de las que debemos escapar es aquella entre el uno y los muchos, entre términos en singular y términos en plural, entre unidad y multiplicidad, pueblo y multitud, partido y movimiento. Incluso la palabra «movimiento» parece inadecuada para describir el momento actual, en la medida en que sugiere cierta cohesión de objetivos, identidades y prácticas. Desafiar esa limitación

gramatical, que también es cognitiva y política, es fundamental para lograr preguntar de qué manera pensamiento y acción estratégicos son posibles en y por medio de las redes, en sentido social, intersubjetivo, de infraestructura, etc. Está en juego aquí el desarrollo de una autoconsciencia de los movimientos respecto a cómo ellos mismos se desenvuelven a partir de sus potencialidades específicas. Frente a esto es necesario considerar el papel de incontables agentes intermediarios: *clusters*, *hubs*, identidades colectivas, funciones de vanguardia, etc. Para esto, el autor presenta dos herramientas conceptuales: el *sistema-red* y el *movimiento-red*.

El momento político parece subsumir diferentes movimientos que actúan, con mayor o menor sinergia, en una misma coyuntura configurando una red. Pero, ¿de qué modo hay una red? Según Nunes, un sistema-red es un sistema de diferentes redes constituidas por muchas capas que interactúan entre sí. Cada capa tiene sus propios conjuntos de nudos, lazos y *clusters*, todos ellos dinámicos. Los individuos circulan, así mismo, entre esas capas (o constituyen ellos las capas, dependiendo del criterio) y, en esa medida, transitando por diferentes espacios, físicos o virtuales, las conectan entre sí. De esta manera es posible concebir un «movimiento» más amplio de las relaciones sociales, que no se limitan a las expresiones individuales ni a los objetivos colectivamente pactados.

Por su parte, el movimiento-red es el orden reflexivo en el cual el sistema red y los múltiples elementos y capas que reúne (actores, intenciones, objetivos, acciones, afectos, etc.) toman conciencia de sí mismos; así, no todos los que participan en el sistema-red participan en el movimiento-red. Se trata de un movimiento cuyas partes son a su vez redes que se conectan a él por lazos de diferentes tipos y fuerzas. Del mismo modo, hay diferentes movimientos dentro de un mismo movimiento-red: políticos, laborales, de identidad, en torno a una causa, etc. Él incorpora múltiples perspectivas y ángulos para diferentes actores, pero algunas de sus acciones se pueden describir sin referencia al movimiento como un todo. El movimiento-red no depende de la reciprocidad entre los variados agentes, lo cual implica un abordaje fundamentalmente distinto de las divergencias entre ellos.

En suma, el movimiento-red es un prerrequisito para el pensamiento estratégico y táctico. También deriva de una dinámica de multiplicidad, señalando la continua construcción de lo común, cuya forma no se puede determinar por anticipado. Este movimiento permite diferentes combinaciones entre lo unitario y lo disperso: tácticas diversas, acciones distribuidas, institucionalizaciones e incluso partidos, según lo que cada situación requiera. De acuerdo con Nunes «la cuestión no es qué solución sería válida para el todo, sino cuáles soluciones trabajan dentro del todo» (2014, 29); de ahí la necesidad de encontrar las mediaciones que, a partir de sus interacciones, aumentan la capacidad de acción (en flujo) del sistema como un todo.

* * *



El chico ya no soporta ver tantas pinturas

Los intercambios que podemos vislumbrar entre esos diferentes espacios de problemas, todos los cuales cuestionan las prerrogativas de las instituciones y de la representación, sugieren algunos aspectos a replantear en el campo de la educación en museos y exposiciones de arte, considerando que sus «beneficiarios» tienen que desempeñar un papel histórico y político. De modo general, ellos implican dejar entre paréntesis el carácter típicamente intervencionista de la educación en general, sin que eso signifique poner la esperanza simplemente en la educación espontánea. En ese contexto, *aprender con los públicos* apunta a un proceso de construcción de lo común en el disenso, *en medio* de la fragmentación social y el pluralismo cultural. Se trata de una rearticulación política y epistemológica de la educación que reserva especial atención a las mediaciones, a los mestizajes, a los estados mixtos, etc. La educación en este proceso se dirige no tanto a hacer empresa con la experiencia de los públicos como a la empresa de observar estas imbricaciones. Por lo tanto, la desestabilización de las agendas (previas) de ciertas disciplinas o identidades —de su «sistema de diferencias»— se vuelve el punto de partida para una reconfiguración (práctica y discursiva) de los conflictos sociales que hay que desplegar.

Este proceso revela la necesidad de pensar la negociación entre las demandas de los diversos grupos sociales marginados. En este contexto, la relevancia de los museos y exposiciones de arte estará incluso en función de su disponibilidad a negociar con socialidades que exceden el orden institucional, en su capacidad para abrir un espacio de elaboración de los conflictos y las diferencias que surgen allí.

Parafraseando a Michel de Certeau (2012), si estas instituciones quieren renovar su función propiamente educativa en medio de la «masificación estructural», deben

remitir el sentido de su oferta a la práctica del pensamiento —incluso la de su organización— de la que participan los «receptores» de esa oferta. Sabemos que el diálogo y la horizontalidad son un referente común para el discurso educativo, pero el diálogo no siempre reconoce el conflicto. Muchos educadores, en lugar de trabajar para transformar el conflicto mediante el diálogo, dialogan como si este no estuviera allí. No parecen interesados en construir lo común disensual mediante el diálogo, sino que se limitan al «intercambio de experiencias»; en otras palabras, no buscan construir la comunidad que se encuentra *dividida* por la experiencia (Agamben, 2009), sino mantener una armonía postulada de antemano. De hecho, muchos de estos educadores, a pesar de no reducir los espectadores a cajas vacías y considerando el carácter productivo de la recepción, por lo general editan sus voces en beneficio de cierta imagen institucional. En este sentido, en un mundo cada vez más conflictivo, desgarrado por las divisiones sociales, económicas, étnicas, religiosas, etc. como este en que vivimos, es su tarea educativa lo que está en cuestión. De hecho, no solo el público, sino también los educadores, supervisores, productores, curadores, personal de mantenimiento, seguridad, etc., deben unirse a esta comunidad —que no se promulga por decreto ni se obtiene por cálculo— subrayando «la importancia de algunos diálogos transversales a diferentes roles que se relacionan con los procesos auto-educativos» (Kelian, 2014).

Conviene recalcar que, en estas negociaciones entre la socialidad y la institución, lo que se negocia son tanto los sentidos y concepciones del arte y la cultura, como las demandas de los diferentes grupos culturales o sociales. Sin embargo, desde la perspectiva de la socialidad, elaborar estas demandas no apunta a coincidir con las necesidades o las nociones de identidad del público, sino a potenciar los contrapúblicos, que se manifiestan sin identidad dada, tanto en la división de cada uno consigo mismo, como rompiendo con las expectativas de incluirlos en ciertos ritos o procesos de socialización. No restringirlos a los esquemas de intereses y referencias de las instituciones, a su vez, implica cuestionar la tendencia de la institución a preservar su propia identidad, al precio de perder numerosas oportunidades de aprendizaje.

Dichas negociaciones no tienen lugar únicamente entre los que están dentro y los que están fuera de las instituciones, sino también a su interior, entre sus diversos órganos, y el exterior, entre los diferentes públicos. En este contexto, la cultura no puede valorarse solo por su integración económica, que vincula la formación cultural, como he dicho, al desarrollo y la empleabilidad; al contrario, ella debe ser considerada en su capacidad para proponer otras economías, siguiendo los intereses de las socialidades. Así mismo, aquel común disensual (aparentemente unitario) no resultará incompatible con los movimientos de la red (en apariencia dispersos); al contrario, ya que no dependen de la reciprocidad entre los diferentes agentes, tales movimientos implican otro enfoque para la disidencia —enfoque que también debemos aprender—. He aquí un esbozo del «todo» en medio del que la educación (dentro y fuera de las instituciones) puede trabajar.

Referências

- Agamben, Giorgio. 2009. «O amigo», en: *O que é o contemporâneo? E outros ensaios*. Vinícius N. Honesko (trad.). Chapecó, SC: Argos, pp. 77–92.
- Alfonso, Louise Prado y Márcia Lika Hattori. 2015. «Tensões sobre a construção narrativa das histórias indígenas no museu», en: *Revista Museologia & Interdisciplinaridade*, vol. 4, n.º 7. Brasília: PPGCI-UnB, octubre–noviembre de 2015, pp. 43–56.
- Barbalho, Alexandre. 2015. *Democracia radical e pluralismo cultural: para ler Chantal Mouffe*. São Paulo: Lumme.
- Botelho, Isaura y Maurício Fiore. 2005. *O uso do tempo livre e as práticas culturais na Região Metropolitana de São Paulo: relatório da primeira etapa da pesquisa*. São Paulo: Centro de Estudos da Metrôpole.
- Botelho, Isaura (ed.). 2011. *Revista Observatório*, n.º 12, mayo–agosto. São Paulo: Itaú Cultural.
- Bourdieu, Pierre. 2002. «L’opinion publique n’existe pas», en: *Questions de sociologie*. Paris: Minuit, pp. 222–235.
- Certeau, Michel de. 2012. «As universidades diante da cultura de massa», en: *A cultura no plural*, Enid Abreu Dobránszky (trad.). Campinas, SP: Papyrus, pp. 101–121.
- Certeau, Michel de. 2014. *A invenção do cotidiano: artes do fazer*. Ephraim Ferreira (trad.). Petrópolis: Vozes.
- Cury, Marília Xavier. 2015. «Dossiê Comunicação, Público e Recepção: atenções e visões na amplitude da diversidade museológica», en: *Revista Museologia & Interdisciplinaridade*, vol. 4, n.º 7. Brasília: PPGCI-UnB, pp. 11–16.
- Goldstein, Ilana y Ana Letícia Fialho. 2012. «Economias das exposições de arte contemporânea no Brasil: notas de uma pesquisa», en: Calabre, Lia (org.). *Políticas culturais: pesquisa e formação*. São Paulo – Rio de Janeiro: Observatório de Políticas Culturais Itaú Cultural, Fundação Casa de Rui Barbosa.
- Güell, Pedro. 2013. «Crisis de confianza en las instituciones: ¿qué es eso?», en: *Academia .edu*. Disponible en: <https://www.academia.edu/4397276/Crisis_de_confianza_en_las_instituciones_qu%C3%A9_es_eso>, consultado el 21 de enero del 2016.
- Kelian, Lilian L’Abbate. 2014. «Autoformação de educadores na 31ª Bienal de São Paulo», en: *Revista Urbânia*, n.º 5. São Paulo: Pressa, pp. 266–267.
- Leiva, João (org.). 2014. *Cultura SP: hábitos culturais dos paulistas*. São Paulo: Tuva.
- Martín-Barbero, Jesús. 1995. «América Latina e os anos recentes: o estudo da recepção em comunicação social», en: Sousa, Mauro Wilton (org.). *Sujeito, o lado oculto do receptor*. São Paulo: Brasiliense, pp. 39–70.
- Martín-Barbero, Jesús. 2009. *Dos meios às mediações: comunicação, cultura e hegemonia*; Ronald Polito e Sérgio Alcides (trad.). Rio de Janeiro: UFRJ.
- Nunes, Rodrigo. 2014. *Organisation of the organisationless: collective action after networks*. London: PML Books.
- Sesc São Paulo. *Públicos de cultura*. <<http://www.sesc.com.br/portal/site/publicosdecultura/inicio/>>, consultado el 21 de enero del 2016.
- Sousa, Mauro Wilton. 1995. «Recepção e comunicação: a busca do sujeito», en: *Sujeito, o lado oculto do receptor*, Sousa, Mauro Wilton. (org.). São Paulo: Brasiliense.
- Souza, Jessé. 2012. *Os batalhadores brasileiros: nova classe média ou nova classe trabalhadora?* Belo Horizonte: UFMG.

ANTE EL LUGAR COMÚN: TRES REFLEXIONES SOBRE LO CURATORIAL

Jaime Cerón

Los debates en torno al lugar que ocupan las nociones de saber y poder dentro de las prácticas artísticas suelen enfocarse en cada una por separado, asociándose, en el primer caso, a los procesos de formación, y en el segundo, a los de curaduría. Desde los enfoques convencionales las prácticas de curaduría podrían no interpretarse como espacios del saber y las prácticas pedagógicas podrían no asimilarse a los efectos del poder. El presente número de *Errata#* indaga sobre la relación intrínseca de ambas nociones dentro del campo del arte a través de diferentes perspectivas. Están presentes las políticas del ver e interpretar, tanto como los procesos de mediar el saber y los discursos. Se revisan las maneras y lugares a través de los cuales el arte circula, tanto como las propuestas de curaduría / pedagogía que surgen de posiciones críticas o que fomentan miradas que ponen en cuestión el campo del arte.

Los tres artículos que conforman la sección nacional abordan el arte colombiano desde estas perspectivas, centrando su atención en procesos y proyectos particulares. En mi artículo, «Mediar las prácticas artísticas: ¿deponer o exacerbar la mirada?», reviso las políticas de ver e interpretar y las maneras de mediar el saber que han caracterizado la conformación del campo del arte en Colombia durante los últimos treinta años. Analizo las exhibiciones «Ante América», «Cambio de foco» y «Los hijos de Guillermo Tell», realizadas en Bogotá a comienzos de los años noventa, y el MDE07 «Espacios de hospitalidad», que tuvo lugar en Medellín en el 2007. También abordé el Primer Coloquio de Arte No-objetual y Arte Urbano, realizado en el Museo de Arte Moderno de Medellín en la década de los ochenta, y las dos primeras cátedras internacionales de arte de la Biblioteca Luis Ángel Arango de Bogotá, en la década siguiente. Esta serie de proyectos fueron cruciales para reubicar la mirada en orden a construir nuevas formas de identificación cultural en el campo del arte colombiano frente al contexto de América Latina.

El segundo artículo, de la investigadora Angélica González, titulado «Un giro educativo: de la práctica de la curaduría a lo curatorial», parte del debate sobre la transformación de las prácticas curatoriales a lo largo de los últimos veinte años. A su autora le interesa examinar la manera como «el trabajo del curador ha cambiado y supera el hecho en apariencia simple de escoger una lista de artistas, un conjunto de obras o escribir un texto introductorio para un catálogo». Mediante el análisis de dos términos, «curaduría» y «lo curatorial», su texto elabora sobre las habilidades y capacidades que constituyen el «oficio del curador», las cuales tienen que ver con los procesos de gestión y montaje de exposiciones fundamentados en las maneras habituales de trabajar al interior del campo del arte, y las contraponen al surgimiento de un «discurso curatorial» entendido como un campo disciplinar con sus propios objetos de reflexión, sistemas de referencias, cánones y metodologías, entre otros. Si la curaduría parece condensarse en el formato exhibición, lo curatorial parece identificarse con un orden metadiscursivo, en donde son necesarios dispositivos como laboratorios, conversaciones, encuentros o publicaciones, además de las exhibiciones, entre otros. Mientras la primera noción suele circunscribirse a los resultados de las exposiciones, la segunda tiende a orientarse a los procesos temporales que sustentan la puesta en circulación de las prácticas artísticas.

Al considerar este debate a través del giro educativo de las prácticas artísticas y curatoriales, la autora llama la atención a la manera como la curaduría y la creación artística han asimilado modelos y métodos de las prácticas educativas, al punto en que, más allá de que los artistas y curadores trabajen en torno a estos temas, son el arte y la curaduría los que operan como praxis educativa. Esa praxis parece rehuir la espectacularidad de los espacios del arte, tanto como la formalidad de los modelos de educación de los museos; guarda una postura crítica ante la educación formal de las universidades, así como ante los proyectos pedagógicos de los departamentos de educación de las instituciones artísticas. Como estudio de caso, el artículo se centra en dos proyectos que abordan el debate entre la curaduría y lo curatorial desde la perspectiva del giro educativo. Se trata de El Institut des Hautes Études en Arts Plastiques, concebido por el artista Daniel Buren y el curador Pontus Hulten, en 1996, y el proyecto Manifesta 6 School, que concibieron el artista Anton Vidokle y los curadores Mai Abu ElDahab y Florian Waldvogel, para llevarse a cabo en el 2006, pero que nunca llegó a realizarse. Con una juiciosa revisión de estos proyectos, la autora desarrolla su planteamiento para enlazar luego con el análisis de dos proyectos presentados recientemente en Bogotá, en el marco de los 15 Salones Regionales de Artistas: el Museo efímero del olvido y la Escuela de Garaje. En estos proyectos ella encuentra la intención explícita de ir más allá de la exhibición para generar una plataforma proclive a involucrar otro tipo de prácticas y experiencias que permitan generar discusiones y diferentes procesos de carácter inmaterial, en particular, generar instituciones ficticias, ya sea de formación o circulación, para desconvencionalizar las actividades que tendrían lugar allí.

En el tercer artículo «Intersticios entre prácticas pedagógicas, artísticas y curatoriales en Colombia», la investigadora Nadia Moreno desarrolla su argumentación en torno a un conjunto de proyectos expositivos realizados en la Galería Santa Fe en Bogotá. Su texto se sustenta en la innegable presencia de proyectos artísticos realizados recientemente que han logrado cruzar la barrera que separaba convencionalmente las prácticas pedagógicas de las curatoriales. En ese sentido menciona la manera como al interior de las instituciones museales solía existir una relación jerárquica entre curaduría y pedagogía, que se ha visto desafiada por estos nuevos enfoques. En ese orden de ideas, ella revisa dos proyectos realizados en museos de Bogotá, entre los años 1970 y 1990, que permearon los enfoques pedagógicos con miradas críticas surgidas desde el arte y que, a su vez, complejizaron los programas curatoriales de las instituciones donde se expusieron.

Sin embargo, el artículo se enfoca concretamente en el análisis de tres muestras realizadas en la Galería Santa Fe, la sala de exhibición pública de Bogotá, previamente a la formulación y difusión de muchas de las conceptualizaciones del «giro pedagógico». Se trata de: *Los trabajos del taller* de Antonio Caro, realizada en 2001; *De memoria, nueva fauna y flora en Santa Fe de Bogotá*, del mismo año, de Fernando Escobar; y *Siga, esta es su casa* de Paulo Liconá, que se exhibió en el 2004. El proyecto de Caro fue parte de la segunda versión del Premio Luis Caballero, emblemático de dicha sala. La autora llama la atención sobre el hecho de que estos proyectos no

fueran vistos en su momento como espacios intersticiales de cruce entre la pedagogía, la curaduría y las prácticas de creación, sino como formas de apropiación desde el arte de esos «otros» procesos. *Siga, esta es su casa* funcionó como un detonador de interacciones sociales e intergeneracionales que convirtieron la muestra en un espacio de experimentación creativa. *Los trabajos del taller*, a su vez, desmontaron los supuestos que se asocian a los procesos de formación artística y se enfocaron en la experimentación pedagógica, intentado activar la dimensión creativa intrínseca a todo ser humano muy por encima de la noción de creación asociada al campo del arte. Este trabajo surgió de la larga experiencia de Antonio Caro realizando talleres artísticos, que él precisamente se cuida en nombrar como talleres de creatividad y no como talleres de arte. El último proyecto, de Fernando Escobar, se apoya también en procesos colectivos, pero los potencializa basado en un trabajo de campo que empodera a los participantes al vincularlos como productores culturales (rol que se mantiene hasta las plataformas de puesta en escena pública del proyecto).

MEDIAR LAS
PRÁCTICAS
ARTÍSTICAS:
¿DEPONER O
EXACERBAR
LA MIRADA?

Jaime Cerón

▼ Nicolás Consuegra, *Uno de nosotros...*, 2004–2009. Exposición en el 41.º Salón Nacional de Artistas, 2008. Foto: José Kattán.



No hay Cóndores



No hay abundancia



No hay Libertad



No hay Canal

X

**No hay Escudo.
no hay patria**



Ver el arte de América desde él mismo, y desde el Sur, e intentar difundirlo en su complejidad, evitando las generalizaciones estereotipadas, las «otrizaciones» de un nuevo exotismo y las satisfacciones de expectativas cliché.

Gerardo Mosquera, Carolina Ponce de León y Rachel Weiss

Con esta serie de ideas anunciaron sus propósitos dentro del proyecto expositivo los tres curadores de «Ante América», exposición que se realizó a finales de octubre de 1992 en Bogotá, y que se exhibiría a lo largo del año siguiente en las ciudades de Caracas, San Francisco, San Diego y Nueva York. La muestra intentaba evadir cualquier coincidencia con la imagen proyectada por la mirada eurocéntrica sobre el arte de América Latina; imagen en la que habían caído algunas exposiciones que se acercaban al arte de esta comunidad cultural desde las nociones de magia o fantasía. Frente a la mirada proveniente del Norte, ellos intentaron interponer una pantalla concebida desde el Sur que proyectara una imagen diferente, y aún por conocer, del arte realizado desde América Latina entonces (Ponce de León 1992, 10).

Es interesante pensar que el lugar para resistir el poder de representación que se moviliza a través del campo del arte sea una exposición y no otro tipo de plataforma. Parece una apuesta optimista por la capacidad del formato exposición para movilizar el saber y poder necesarios para confrontar la estructura de su «escena primordial». En dicha escena prevalece una mirada que situó el arte de América Latina dentro de un espacio de confinamiento marcado por una concepción «esencialista» de la identidad cultural —entendida como raíz— que había llegado a naturalizarse al punto de no ser percibida. Así, pues, parecería que con «Ante América» se intentó reubicar esa mirada hipotética que nos definía como un otro y no como un yo cultural, para que operara desde un sitio con el cual quisiéramos coincidir o con el cual nos lográramos identificar (Mosquera 1992, 12).

Mediar la mirada

Es ampliamente conocida la trasposición de términos que propone el psicoanálisis lacaniano para abordar la mirada. En contraste con la filosofía clásica, que definía a los sujetos como los que ven el mundo, este enfoque psicoanalítico propone que es el mundo el que los mira a ellos. De esa manera, la mirada consistiría en la experiencia subjetiva de ver en el campo de otro, lo cual amenaza permanentemente la posibilidad de «ver el mundo» de modo satisfactorio. El influjo de la mirada está mediado por la presencia de una pantalla que convierte lo real en una imagen a la vista del sujeto (Lacan 1964, 104).

Varios autores se han aventurado a establecer qué es lo que compone esa pantalla con el fin de interpretar cuáles son sus alcances sobre lo que percibimos como imagen de lo real. Jacques Lacan se refería a ella como una mancha, que de hecho sería la sombra proyectada por la propia pantalla, porque cuando vemos a través de ella lo que percibimos es atrapado en una red que está fuera de nosotros (Lacan

▼ Jose Bedía, *Espíritu del arco*, 1992. Vista de la exposición en «Ante América», 1993, Bogotá. Foto: cortesía de Jaime Cerón.



1964, 103–105). En uno de sus célebres análisis sobre la fotografía, Roland Barthes se apoyó en las nociones sobre la mirada de Lacan y desde allí logró identificar las dimensiones constitutivas de su experiencia. Es así como propuso un campo en el cual se inscribía la percepción en relación con el propio saber del sujeto, que llamó *studium*. Esa podría ser su interpretación de la pantalla (Barthes 1980, 63). Robert Brysson, a su vez, la vio como una construcción cultural estructurada como discurso y la llamó «visualidad» (Brysson 1988, 92). Rosalind Krauss la entendió como un obstáculo correlativo al lugar del cuerpo en la percepción, que funcionaría de manera similar a atravesarse frente a un proyector de imágenes y convertirse en una sombra dentro de la imagen (Krauss 1993, 198). Hal Foster la interpretó como «la reserva cultural de la que cada imagen es un ejemplo» (Foster 2001, 143).

En general, estos y otros autores parecen coincidir en señalar que esa pantalla está conformada por las representaciones culturales, que constituyen la dimensión social de lo visual tanto como la dimensión visual de lo social. La luz que va del mundo hacia el sujeto queda atrapada en una red de imágenes reconocibles, de manera similar a como los peces caen atrapados en la red del pescador (Brysson 1988, 91).

Para que los seres humanos podamos orquestar colectivamente nuestras experiencias visuales se requiere que cada uno las someta a lo que es socialmente aceptado

como descripción inteligible del mundo, o de lo que creemos que es el mundo. La visión es social y, por eso, a cualquier desviación de la construcción social de la realidad visual se la declara alucinación o perturbación. Entre el sujeto y el mundo se ha insertado una suma de discursos que conforman la visualidad. Al ser una construcción cultural, esta es diferente de la visión como experiencia sensorial inmediata. Cuando aprendemos a ver socialmente (es decir, cuando articulamos nuestra experiencia visual inmediata con los códigos de reconocimiento que provienen de nuestro trasfondo cultural), nos insertamos en sistemas de discurso visual que han visto el mundo antes que nosotros y que lo seguirán viendo después (Brysson 1988, 91).

Si nos aproximamos a las prácticas del arte desde esta perspectiva, es claro que el sujeto en cuestión sería el espectador más que el artista. Tal sujeto se enfrenta a una imagen correspondiente a una determinada experiencia de lo real que solo es posible ver gracias a la pantalla sobre la cual se configura. Esta no sería otra que la visualidad antes mencionada, en cuyo caso, dicha pantalla compromete todo lo que ha sido denominado como «la institución arte» (Lacan, 1964, 108). La visualidad, entendida como pantalla, sirve de intermediaria para «proteger» al espectador de la mirada del mundo, pues la captura y la doma hasta transformarla en imagen. Las prácticas artísticas funcionan como trampas que capturan la mirada de «lo real» (entendido como lo irrepresentable), y que lo muestran solo para probar que no es mostrable (Lacan 1964, 108).

Varios autores se preguntan si todas las concepciones culturales que conforman las prácticas del arte operarían según esta idea de pacificar la mirada, y algunos, entre los que se encuentra Hal Foster, responden que no (2001, 143). Durante el último siglo y medio, y en particular en las décadas más recientes, ha sido evidente el interés de muchos artistas por «rasgar la pantalla», o por mostrar que ya está rasgada. Les interesa poner en cuestión los componentes culturales que sustentan y determinan la conexión del arte con el mundo, entre los que se encuentran todos los aspectos que estructuran la «institución arte» ya mencionada. Si bien Foster incluye como ejemplo de esta situación a aquellas prácticas artísticas que movilizan los excesos innombrables de carácter abyecto u obsceno —constantes en el arte desde la segunda mitad del siglo XX—, también existen autores que llaman la atención sobre la otra cara de la moneda, a saber, las prácticas artísticas que insisten en el silencio, lo oculto y lo invisible (Hernández 2006, 14).

Regresando al caso de «Ante América», es evidente que uno de sus principales intereses era precisamente «rasgar la pantalla» sobre la cual se proyectaba la mirada eurocéntrica movilizandolas concepciones culturales que definían el arte de América Latina en función de una noción esencial de identidad cultural que dicha mirada demandaba. Si tenemos en cuenta la concepción de Lacan sobre la función de esa pantalla, veremos que sin intermediación el sujeto se ve expuesto al efecto perturbador de la mirada; con la presencia de lo que queda de la pantalla, en cambio, el sujeto estaría en capacidad de identificar de qué mundo ha emergido esa mirada, es decir, podría dimensionar sus alcances y resistirlos.

Mediar la curaduría

Uno de los rasgos característicos del campo del arte colombiano es que los espacios temporales —fundamentalmente los generados como plataformas para la realización de proyectos expositivos— han llegado a tener mayor repercusión al interior del campo artístico que los espacios institucionales que operan con un programa permanente. Por esta razón, algunas de las movilizaciones de saber y poder más cruciales en los espacios del arte en Colombia podrían haber ocurrido dentro de situaciones temporales que funcionaron críticamente en relación con diferentes marcos institucionales.

Una muestra que abrió el camino para los señalamientos que planteó «Ante América» fue «Los hijos de Guillermo Tell», curada por Gerardo Mosquera y Graciela Pantin, que se expuso en Biblioteca Luis Ángel Arango de Bogotá a comienzos de 1991. Esta exposición revisaba el arte contemporáneo producido en Cuba teniendo en cuenta las transformaciones que lo habían caracterizado en las décadas recientes. El título de la exposición provenía de una canción de Carlos Varela, un rockero y trovador cubano muy popular en ese momento, que hablaba de cómo el hijo de Guillermo Tell se cansó de sostener la manzana en la cabeza, y, después de crecer, quería ser él quien usara el arco y la flecha. La alusión a la necesidad de un relevo en el poder era clara en los jóvenes que habían vivido siempre al interior de la Revolución cubana y pensaban que podrían lidiar con el poder a su manera sin tener que cambiar necesariamente de dirección.

En el texto curatorial, Mosquera aludía a la manera como los jóvenes artistas de su país provenían en muchos casos de contextos populares, y cómo, gracias a una sofisticada formación académica, lograban navegar en escenarios aparentemente antagónicos mediante la creación de obras «cultas» en cuya constitución intervenía desde adentro la cultura vernácula (1991, 10). Sin embargo, Mosquera hacía hincapié al mismo tiempo en los renovados intereses de los contextos hegemónicos sobre «el otro» —propiciados por el posmodernismo— que mantenían una estructura de representación en donde el «otro» siempre éramos «nosotros» y nunca «ellos». Por esa razón, Mosquera soñaba con que en el cambio de milenio «el otro» se revelara contra su «otrización» e hiciera a su manera la cultura occidental, «lo que equivaldrá a deseurocentralizar la cultura “universal”» (1991, 11). Así mismo, cuestionaba la demanda hegemónica de que los artistas provenientes de América Latina «expresaran» su identidad cultural, que parecía ser usada por los centros del mundo del arte como el equivalente de un pasaporte o una tarjeta de identidad que garantizara a dichos artistas su derecho a circular legítimamente por esos ámbitos. Mosquera resaltaba el total desinterés de los artistas jóvenes cubanos por mostrar sus raíces culturales, cuando, de hecho, su trabajo parecía señalar que la identidad cultural se vivía como acción y no como expresión de un rasgo esencial (Mosquera 1991, 12).

La muestra estuvo conformada por quince artistas de al menos tres generaciones, pero se caracterizó por lo significativo del conjunto de obras, que oscilaba entre cuatro y diez piezas de cada uno. Fue una de las primeras exposiciones realizadas en Colombia que se aventuró a revisar críticamente el arte contemporáneo en toda su complejidad, y que centró su atención en el arte contemporáneo proveniente de América Latina como escenario de disputas culturales y políticas.

Unos meses después, el mismo Mosquera sería el encargado de realizar la primera cátedra internacional de arte de la Biblioteca Luis Ángel Arango, que se tituló *Arte y diseño: problemas en torno a su definición cultural*. El certamen contó con una amplísima asistencia, a pesar de consistir en ocho sesiones de tres horas de duración cada una, realizadas a lo largo de dos semanas. El enfoque y contenidos de la cátedra, que surgió de la tesis doctoral realizada por Mosquera en la Unión Soviética, fue altamente polémico por su distancia frente a las concepciones que circulaban por entonces en torno al arte moderno en el contexto colombiano.

Un año después de realizada «Los hijos de Guillermo Tell», comenzó el proceso de preparación de la exposición «Ante América», que implicó una transformación del modus operandi de los procesos de mediación de las muestras que se realizaban en las salas de exposición de la Biblioteca Luis Ángel Arango. Desde mediados de los años ochenta, se había constituido un grupo de guías de sala que estaba integrado por artistas recién egresados de las facultades de arte, como también por estudiantes de semestres avanzados de las carreras de arte, humanidades y ciencias sociales de Bogotá. El modus operandi de este grupo consistía en tener reuniones semanales en donde se compartían textos de interés general sobre el arte moderno y contemporáneo, que se complementaban con las lecturas y discusión de los textos propuestos por los curadores al frente de cada proyecto expositivo. Adicionalmente, un elemento clave para la preparación del grupo consistía en el encuentro con los curadores y los artistas, que ocurría de manera muy puntual, una vez finalizado el montaje de las muestras. Las visitas comentadas intentaban mantenerse fielmente dentro de los límites teóricos propuestos por los curadores y los artistas, y se basaban de manera bastante juiciosa en el texto curatorial.

Sin embargo, para el proceso de preparación de «Ante América» se hizo evidente no solo para los curadores sino para la misma institución a cargo de su organización que no sería suficiente la metodología habitual de la cual se echaba mano para preparar el proceso de mediación de cualquier otro proyecto expositivo. Tanto por los enfoques conceptuales como por los contextos a los que se aludía, así como por el tipo de artistas y obras que se iban a presentar, era necesario complejizar los marcos de referencia, expandir las fuentes bibliográficas, incorporar nuevas metodologías de análisis y ampliar la terminología para hablar de la muestra. Adicionalmente, era necesario focalizar la atención en los pormenores que implicaba hablar de arte en el contexto contemporáneo de América Latina. Esto hizo que el proceso de preparación del equipo comenzara seis meses antes de la apertura de la muestra, y que

involucrara varios momentos de encuentro con los curadores. Adicionalmente, la posibilidad de realizar diálogos con algunos artistas durante la instalación de sus piezas expandió aún más el conjunto de herramientas de análisis, lo que permitió que todos los mediadores estuvieran en capacidad de plantear sus propios marcos discursivos, de acuerdo a la manera como había apropiado los distintos discursos y concepciones. En ese sentido, se podría decir que cada una de las visitas comentadas fue diferente a las demás, porque era claro que había muchas maneras distintas de hablar acerca de la exhibición y las obras, y todos los mediadores eran lo suficientemente solventes frente al tema en cuestión para poder explorar diferentes modos de aproximación, de acuerdo al tipo de grupos a los que se enfrentarían.

Uno de los autores que se introdujo para esos fines fue Néstor García Canclini, quien apenas comenzaba a ser leído en ese entonces en Colombia y que generaría un fuerte impacto en la manera de generar discursos sobre el arte, particularmente por su atención a los procesos de hibridación que han dado forma al arte realizado en América Latina (García 1989, 264). Los participantes en el proceso de conformación del grupo de guías de sala también tuvieron que enfrentarse a textos que problematizaban las prácticas de curaduría en un momento en que apenas comenzaba a hablarse sobre el tema en Colombia.

El enfoque curatorial tomaba en consideración la manera como los rasgos comunes de las culturas que conforman América Latina lograban simultáneamente potenciar significativas diferencias culturales que coexisten entre ellas. Pero también señalaba que esa misma condición se extendía a los demás países del Tercer Mundo, situados en el eje Sur-Sur, que, a pesar de ser tan disímiles y estar tan distantes, «encaran problemas comunes derivados de la situación poscolonial» que les impiden establecer vínculos efectivos en sentido horizontal (Mosquera 1992, 12).

En la muestra participaron artistas que trabajaban desde América Latina, aun cuando varios de ellos hubieran estado viviendo en países del hemisferio norte desde hacía algún tiempo o que algunos otros provinieran de culturas indígenas de esos mismos países o pertenecieran a comunidades caribeñas, a comunidades afroamericanas o latinas. El desafío de generar relaciones interculturales implicaba no pocas ni sencillas preguntas: «¿Cómo va a enfrentar América Latina el diálogo horizontal de las culturas si apenas lo ha resuelto dentro de países donde gran parte de la población permanece ajena al proyecto nacional supuestamente integrador?» (12). Un primer paso era comprender que la única manera en que estas construcciones culturales resultaran efectivas sería que emergieran de los diálogos entre las propias diferencias. Un segundo paso era aceptar la facilidad con que se apropia e incluye lo extranjero como si fuera algo propio e íntimo dentro de nuestro contexto (13-14).

Si se presta atención al tipo de piezas incluidas en esta exhibición se puede entender cómo los mismos artistas habían generado a su propio modo una rasgadura en la pantalla que soporta la imagen de lo real, para contraponerse a la mirada



eurocéntrica. Esta operación ocurría fundamentalmente por la apropiación y resignificación de algunas prácticas artísticas del hemisferio norte. Su afinidad con las estrategias que los que los artistas de América Latina querían implementar les permitía confrontar las convenciones estéticas que le daban forma a sus obras y son el más claro ejemplo de cómo opera la «visualidad» en el campo del arte. El planteamiento que hace Robert Brysson de que la visualidad opera como un discurso es muy elocuente para entender cómo han funcionado las convenciones artísticas en el arte occidental. Durante varios siglos se mantuvo incuestionada la conexión ilusoria de las imágenes artísticas —tanto en la pintura y la escultura— con el campo de lo real, que habitualmente implicaba que un aspecto de la imagen fuera interpretado como cuerpo y otro como espacio dentro un escenario hipotéticamente profundo, que se denominaban convencionalmente como *figura* y *fondo*. Sin embargo, el siglo XX trajo consigo una trasposición de términos al reemplazar la representación de la profundidad ilusoria de lo real por la representación de sus huellas latentes en la superficie de las propias obras. La pintura y escultura realizadas a partir del cubismo son una evidencia de esa conquista de la superficie como un «nuevo» escenario convencional.

Sin embargo, cuatro décadas más tarde se generaría paulatinamente otra trasposición cuando se traspasan el marco del cuadro y el pedestal de la escultura —que durante siglos fueron los máximos límites convencionales del arte— para convertir las obras en figura y la arquitectura en fondo, desestructurando de manera ominosa el papel de pantalla de las obras de arte.

Prácticamente la totalidad de los artistas que integraron «Ante América» fueron partícipes de esta rasgadura en la pantalla, pero se pueden traer a colación dos casos concretos que provienen tanto de la pintura como de la escultura. El artista cubano José Bedia utilizó el dibujo y la pintura para apropiarse de los rasgos «expresivos» que se le atribuían a las imágenes que surgían del uso de la gestualidad corporal, para desmontar los trasfondos humanistas del arte entendido como expresión subjetiva individual. En su instalación in situ para «Ante América», Bedia realizó un dibujo neoexpresionista de gran formato directamente sobre el muro, y le incorporó algunos objetos, materiales y elementos de grafiti para confrontar los ideales modernos eurocéntricos de un sujeto que se expresa, y para mostrar en su lugar un «otro cultural» que actúa en ese mismo canal pero con un sentido opuesto. Lo mismo podría decirse de la manera como la artista colombiana Doris Salcedo desplazó la práctica de la escultura, desde el objeto hacia la instalación, en su emblemática obra *Atrabiliarios*, que se exhibió por primera vez en América Latina en esta exposición. La obra que era inseparable de la arquitectura en donde se presentaba, pareció sustituir la visibilidad expresiva asociada convencionalmente al arte por una situación silenciosa, no del todo visible, que parecía inseparable del campo social en donde era percibida. La obra de Salcedo consistía en veinte nichos enclavados dentro de la pared, cubiertos con una membrana animal que había sido cosida con suturas —similares a las realizadas en un quirófano— a los bordes de cada nicho. A través de estas membranas se vislumbraban zapatos de mujer (salvo un zapato masculino) dispuestos en diferentes posiciones y con distintos tipos de marcas o huellas en su superficie, apenas perceptibles a través de la membrana. Parecía que intentara generar una experiencia en los espectadores en donde ver es como tocar. Ese carácter traslúcido de la superficie de su obra es metafórico de su interés en no domar la mirada del mundo con su obra, sino dejar apenas que algo de ella afecte al espectador.

«Ante América» intentaba hacer ver el arte contemporáneo de América Latina desde ese tipo de complejidades, al concebirse como un «ensayo abierto sobre el continente» (14). Los artistas que la conformaron planteaban en sus obras lo que los curadores percibían como una conciencia de la región que se manifestaba en escenarios tan diversos como lo estético, lo social, lo vivencial o lo religioso. Eran artistas con diferentes trayectorias, edades y procedencias geográficas, pero con un papel similar en la activación del contexto cultural y artístico de América Latina. La exposición se proponía como un discurso de integración, pero también se pensaba como un acto. Invitaba a mirar «problematizadamente el arte del continente y el continente desde el arte» (Mosquera 1992, 16).

En la muestra participaron veintiséis artistas que incluían nombres con un significativo nivel de reconocimiento internacional para ese momento, como el chileno Alfredo Jaar, la cubana Ana Mendieta, el uruguayo Luis Camnitzer o los colombianos Beatriz González y Antonio Caro. También estuvieron presentes artistas que comenzaban a circular de manera efectiva en distintos contextos culturales y geográficos, como el mexicano Guillermo Gómez Peña, el estadounidense Jimmy Durham, y los cubanos José Bedía y Juan Francisco Elso (ya entonces fallecido). No obstante, llama la atención que dentro de los más jóvenes o con menor trayectoria dentro de la muestra hubo artistas cuya obra sería protagónica del arte realizado desde América Latina en la siguiente década, como el venezolano José Antonio Hernández Díez, o los colombianos María Fernanda Cardoso, María Teresa Hincapié, José Antonio Suárez y Doris Salcedo.

«Ante América» también incluyó la exposición «Cambio de foco», curada por Carolina Ponce de León, que revisaba las prácticas fotográficas en América Latina y que contó entre sus artistas al brasileño Mario Cravo Neto, al guatemalteco Luis González Palma, a la cubana Consuelo Castañeda, al argentino Gerardo Suter y al colombiano Miguel Ángel Rojas, entre otros. Cabe anotar que esta muestra fue pionera en aproximarse a la fotografía desde el campo del arte, porque en ese momento era común pensar que se trataba de ámbitos separados.

Tras la apertura de las muestras se llevó a cabo la segunda cátedra internacional de arte, bajo el nombre de «Encuentro teórico Ante América», que revisó muchos de los debates latentes en el enfoque curatorial y en donde participaron, además de los curadores, teóricos internacionales como Nelly Richard, Fredric Jameson o Pere Salabert; y artistas como Doris Salcedo, quien a partir de su obra *Atrabiliarios*, realizó una ponencia sobre la idea del arte documental.

En su conjunto, el proyecto «Ante América» fue crucial para identificar los marcos de representación sobre los cuales habían sido erigidos muchos de los discursos que sustentaban las prácticas del arte en América Latina, y que eran el efecto de la mirada hegemónica de donde provenían sus categorías.

Mediar la mediación

Durante la primera década del siglo XXI se conjugaron muchos factores en torno a la recuperación de la memoria de diferentes tipos de hechos, situaciones y proyectos en el campo artístico colombiano de las décadas finales del siglo XX; y con frecuencia esta búsqueda en torno a la memoria dio origen a publicaciones o a proyectos expositivos. Uno de tales proyectos que generó un «nuevo» y particular interés fue el Primer Coloquio Latinoamericano sobre Arte No-objetual y Arte Urbano, realizado en 1981 como parte de las actividades del recientemente creado Museo de Arte Moderno de Medellín. El evento se concibió como un escenario crítico en torno a la realización de la IV Bial de Medellín, que se llevaba a cabo ese mismo año en un intento por recuperar las experiencias más significativas de las tres bienales de pintura de Coltejer (realizadas entre 1968 y 1972 en la ciudad). La dirección del coloquio

Vista general de la exposición sobre el Coloquio Latinoamericano de Arte No-Objetual y Arte Urbano, en el marco del MDE07, Museo de Arte Moderno de Medellín, 2007.
Foto: Carlos Tobón.



le fue comisionada al crítico de arte peruano, radicado en México, Juan Acha, acérrimo contradictor de esas bienales por su efecto fetichista y mercantilizador del arte en la década del setenta. Bajo su dirección se concibió y realizó el coloquio que, a lo largo de cuatro días, no solo reunió ponencias teóricas de personajes como Néstor García Canclini o Nelly Richard, sino también acciones e intervenciones artísticas en los espacios del museo y sus alrededores. En ellas participaron artistas como Ana Mendieta, Cildo Meireles, Adolfo Bernal o Marta Minujin, entre otros. En su balance, Juan Acha destacó todas las tensiones generadas por la alteridad entre los dos eventos, que llevaron a que personas cercanas a la IV Bienal —como Marta Traba— arremetieran contra el coloquio y viceversa. También mencionó la coincidencia entre los señalamientos realizados en el coloquio propiamente dicho y las intervenciones artísticas que lo acompañaron. Así mismo, hizo notar la persistente tensión generada en las relaciones culturales del eje Norte-Sur, tanto por la presencia de concepciones hegemónicas provenientes de Europa como por la emergencia de un claro escenario de influencia de Estados Unidos en la región (Acha 2011, 287).

El enfoque teórico y político de este coloquio fue altamente significativo respecto al intento de exacerbar la mirada que el arte acarrea dentro de las prácticas artísticas de América Latina. Un primer indicio en este sentido fue el hecho de hablar de «no objetualidad» en lugar de hablar de «conceptualismo». Este sutil matiz implicaba

una resistencia tanto a la idea convencional del arte como mercancía, como a la concepción idealista de la práctica del arte desligada de problemáticas contextuales y concebida desde una idea de «pureza» o de «autonomía». Es en el cruce entre las disciplinas modernas de pintura, escultura o dibujo, así como en el análisis de una «realidad artística» latinoamericana —entendida como una visión histórica y social del arte en la región—, donde se genera la no-objetualidad del arte en América Latina (Acha 2011, 290). La condición anticonvencional de esta postura es una temprana manera de rasgar la pantalla sobre la que se proyecta la realidad cultural de América Latina en una imagen que no responda a las demandas del Norte cultural y político.

Al cumplirse veinticinco años del coloquio, el Museo de Antioquia lideró la realización de un proyecto que retomaría la relación entre la ciudad de Medellín y el contexto del arte contemporáneo. Por esa razón, invitó a un equipo de curadores a pensar en los efectos culturales tanto de las bienales como del coloquio, y fue así como surgió el Encuentro Internacional de Arte de Medellín 2007, que se denominó MDE07 en referencia a una de las obras realizadas por Adolfo Bernal en el coloquio.¹ El MDE07 implicó una amplia gama de actividades en un alto número de espacios y por un prolongado periodo de tiempo, pero una de sus acciones cruciales fue la edición y publicación de las memorias del coloquio de 1981, dentro del componente denominado «Resonancias históricas».

El encuentro en sí se concibió como una indagación sobre todas las situaciones que habían caracterizado la circulación y recepción del arte contemporáneo en la ciudad a lo largo de su historia, pero rehusó el nombre de «bienal» porque quería mantenerse fuera de los imaginarios y convenciones que se asociaban a ese tipo de certámenes: su alto costo, su carácter espectacular y la preeminencia de los componentes expositivos por encima de cualquier otro tipo de procesos, que lleva a que la mayor parte de su público provenga eminentemente del ámbito internacional. El nombre de la primera versión del MDE (que ya se ha realizado en tres ocasiones) fue «Espacios de hospitalidad», que gravitaba entre las nociones de hospitalidad y hostilidad, y buscaba «volver el gran evento artístico una situación doméstica, familiar, cotidiana» (Roca 2011, 14).

Considerando el papel de la hospitalidad en el proyecto, la modalidad de la residencia artística —que apenas comenzaba a reconocerse como una práctica relevante en Colombia— fue uno de los principales métodos de conformación de todos sus componentes, lo cual permitió que artistas, curadores, formadores y hasta los mismos espacios artísticos se «encontraran» con los diferentes agentes sociales del campo artístico de la ciudad de Medellín, a través de procesos temporales de

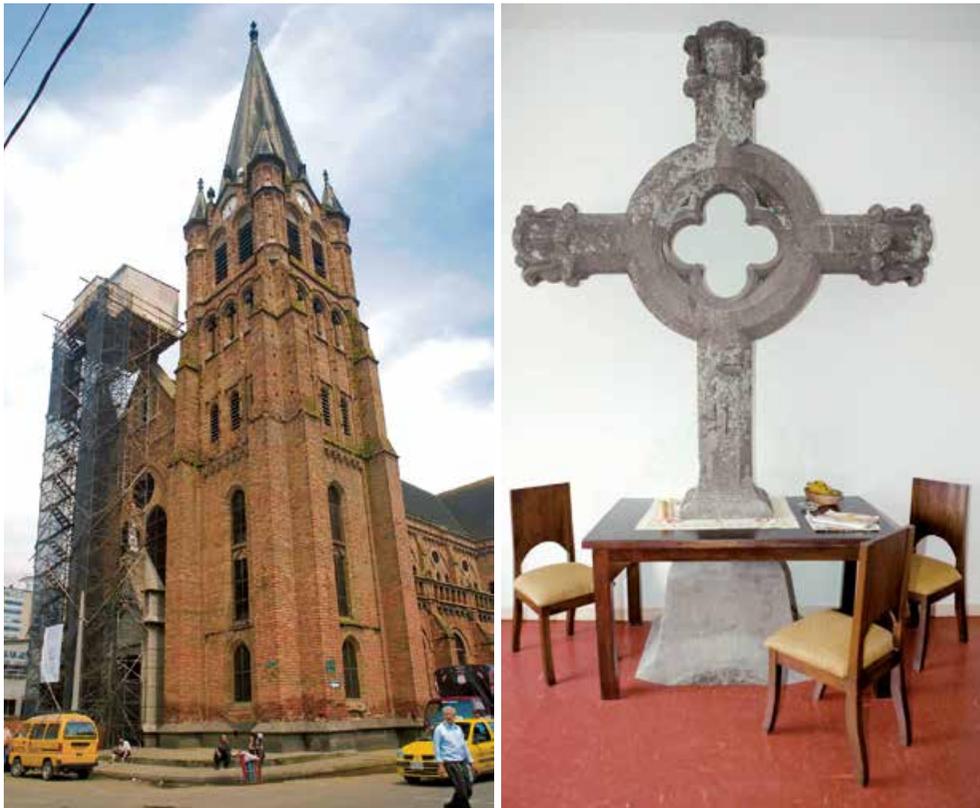
1 La obra de Bernal consistió en apropiarse de la manera como se hace mención a la ciudad de Medellín en los códigos aeroportuarios: la sigla MDE. Bernal tradujo la sigla a clave morse para emitir el nombre como una señal continua, a través de una frecuencia de radio, durante la realización del coloquio en 1981.



mediana y larga duración. Al mismo tiempo, fue posible plantear un componente pedagógico como eje estructurante de todas las acciones, gracias a la presencia permanente de los participantes del MDE07 en la ciudad. Desde enero hasta julio hubo una cita semanal de conversaciones entre artistas, formadores y curadores en la Casa del Encuentro, antigua sede del Museo de Antioquia, que era el epicentro conceptual y simbólico del proyecto, y que hasta la fecha mantiene ese mismo nombre.

El vínculo conceptual del encuentro con el coloquio demarcó el tipo de prácticas, escenarios, actores sociales y procesos que lo estructuraron, y, por esa razón, se planteó como la domesticación de un modelo de bienal (Roca 2011, 14), intentando resistirse políticamente a las convenciones artísticas que regulan hegemonícamente la manera de poner en circulación el arte contemporáneo. Este giro sutil hacia la validación de lo local —en este caso, las audiencias y dinámicas propias de la ciudad de Medellín— por encima de lo global —entendido como el sector profesional del campo internacional del arte y sus modos de operar— fue la manera en que el MDE07 rasgó la pantalla y dejó vislumbrar la mirada de la que surgieron las diferentes piezas.

Desde la realización del MDE07 emergieron otras opciones de articulación entre el arte colombiano y el contexto internacional, como los Salones Nacionales de Artistas —que han tenido dos versiones enteramente internacionales, el 41SNA Urgente! en el



2008, y el 43SNA SaberDesconocer, en el 2013—; así mismo, se consolidaron nuevas plataformas curatoriales en el contexto nacional o regional como los Salones Regionales de Artistas, que han tenido en común la ampliación o complejización de sus componentes pedagógicos, cuyos efectos han implicado incluso que algunos proyectos de curaduría hayan tomado la forma de proyectos de formación. Tal fue el caso del Primer Simposio Regional de Profesionales e Informales en Artes Plásticas y Visuales, realizado por el colectivo Helena Producciones, en la región Pacífico en el 2009, o la Escuela de Garaje realizada por el colectivo Laagencia en la región centro, en el 2015.

En esta serie de proyectos que he recorrido en este texto se ha puesto en relación la contingencia de las prácticas artísticas realizadas desde Colombia con la pantalla que configura el campo internacional del arte, logrando crear fisuras que, lejos de apaciguar los efectos de lo real, antes bien los exacerban. La mirada puede ser exacerbada cuando la pantalla que la contiene se desgarrar y logra revelar los componentes culturales y políticos que la entretejen. En el campo del arte las hebras que dan forma a esa pantalla son todos los aspectos convencionales e institucionales que definen el rol de sus diferentes prácticas. Replantear ese rol es el primer paso para movilizar el saber y el poder que el arte conlleva, pues así se rasga la pantalla que media los efectos de lo real y evita que se proyecte una imagen del mundo dentro de la que podamos encajar sin cuestionamientos.

▲ Tatzu Nishi, *Susúrrame algo al oído*, 2007. Instalación en la iglesia del Sagrado Corazón: vista externa y vista interior del campanario intervenido. MDE07 Espacios de hospitalidad, Medellín. Fotos: Carlos Tobón.

Referencias

- Acha, Juan. 2011. «Balance del coloquio», en: *Memorias del Primer Coloquio Latinoamericano sobre Arte No-objetual y Arte Urbano. Encuentro internacional de Medellín, prácticas artísticas contemporáneas*. Medellín: Museo de Antioquia.
- Barthes, Roland. 1980. *La cámara lúcida*. Buenos Aires: Paidós.
- Brysson, Robert. 1988. «The Gaze in the Expanded Field.» In *Vision and Visuality*. Seattle: Dia Art Foundation.
- Foster, Hal. 2001. *El retorno de lo real*. Madrid: Akal.
- García Canclini, Néstor. 1989. «Culturas híbridas, poderes oblicuos», en: *Culturas híbridas, estrategias para entrar y salir de la modernidad*. México: Grijalbo.
- Hernández, Miguel. 2006. «El arte contemporáneo entre la experiencia, lo antivisual y lo siniestro», en: *Revista de Occidente*, n.º 29, 7. Disponible en: <<http://es.scribd.com/doc/52795700/El-arte-contemporaneo-entre-lo-real-y-lo-siniestro>>, consultado el 12 de diciembre del 2015.
- Krauss, Rosalind. 1993. «Pantalla», en: *El inconsciente óptico*. Madrid: Tecnos.
- Lacan, Jacques. 1964. «De la mirada como objeto a minúscula», en: *Seminario 11, Los cuatro conceptos fundamentales del psicoanálisis*. Buenos Aires: Paidós.
- Mosquera, Gerardo. 1991. «Los hijos de Guillermo Tell», en: *Los hijos de Guillermo Tell*. Caracas: Binev.
- Mosquera, Gerardo. 1992. «Presentación», en: *Ante América*, catálogo de exposición. Bogotá: Banco de la República.
- Mosquera, Gerardo. 2010. «Del arte latinoamericano al arte desde América Latina», en: *Caminar con el diablo, textos sobre arte, internacionalismo y culturas*. Madrid: Exit.
- Ponce de León, Carolina et ál. 1992. *Ante América*. Bogotá: Banco de la República.
- Roca, José. 2011. «Domesticando el modelo bienal», en: *Cuadernos MDE07. Encuentro Internacional de Medellín. Prácticas Artísticas Contemporáneas*. Medellín: Museo de Antioquia.

INTERSTICIOS
ENTRE PRÁCTICAS
ARTÍSTICAS,
PEDAGÓGICAS
Y CURATORIALES
EN COLOMBIA*

Nadia Moreno Moya

▼ Fernando Escobar, *Nueva Fauna y flora. Un jardín francés*, vista parcial de la instalación en la exposición «Colección. El crimen fundacional», Museo Universitario de Ciencias y Arte Muca-Roma, México D.F., septiembre del 2012. Foto: Fernando Escobar.



Esta edición de *Errata#*, titulada *Saber y poder en espacios del arte: pedagogías / curadurías críticas*, parece confirmarnos un mayor interés en Colombia por la articulación productiva entre prácticas curatoriales y pedagógicas. Varios proyectos realizados recientemente, tanto en espacios institucionales como independientes, darían cuenta de ello, como, por ejemplo, la Escuela de Garaje, realizada por el grupo Laagencia en el marco de la 15 versión de los Salones Regionales de Artistas Zona Centro, cuyo equipo curatorial prescindió del dispositivo de exposición para dar espacio a un conjunto de talleres, conferencias, laboratorios y encuentros en el transcurso de los meses de julio y agosto del 2015. O bien el laboratorio de exploración curatorial *La excusa*, un proyecto para pensar la curaduría como praxis de apropiación del mundo que no se circunscribe a los espacios expositivos, planteado por el colectivo Comisariado para El Parqueadero (espacio de laboratorio permanente del Museo de Arte del Banco de la República, en alianza con Fundación Gilberto Alzate Avendaño), en junio del mismo año.

Pero el proyecto expositivo que ha hecho más visible la colaboración entre curaduría y pedagogía en Colombia quizá sea la segunda versión del Encuentro Internacional de Medellín, realizado entre septiembre y diciembre del 2011 (MDE11) y titulado *Enseñar y aprender: lugares del conocimiento en el arte*. El MDE11 proponía un acercamiento a «los diferentes modos de construcción y recreación de conocimiento en y desde el arte, a la vez que plantea[ba] los límites y los retos de la experimentación pedagógica en la práctica institucional, artística y comunitaria» (Museo de Antioquia 2011). A través de tres plataformas de trabajo —«laboratorio», «estudio» y «exposición»—, el evento involucró proyectos artísticos de carácter colaborativo y comunitario, así como espacios de diálogo en los que, a tono con los debates sobre lo que en el ámbito internacional de los museos y la práctica curatorial actual se ha conocido como el *giro educativo*,¹ circularon narrativas sobre experimentaciones pedagógicas y reflexiones teóricas sobre el arte y la pedagogía desde las prácticas artística, curatorial y museológica.²

En este sentido, si en la escena artística contemporánea nacional han proliferado proyectos curatoriales en los que se propende por espacios donde sucedan *curadurías / pedagogías* —entendiendo aquí esta noción como un modo de obrar en el que una y otra práctica se conciben mutuamente—, el panorama para las instituciones que tienen a su cargo colecciones de arte o una programación permanente

* Agradezco especialmente a Ana María Sánchez, Antonio Caro, Cristina Lleras, Dedtmar Garcés, Fernando Escobar, Jaime Cerón, Lorena Diez, María Villa, Mónica Romero Sánchez y Paulo Licono por compartir sus recomendaciones, experiencias y su tiempo en conversaciones y correos para la redacción de este texto.

1 Este término ha tomado fuerza en el ámbito del arte contemporáneo para hacer referencia tanto a un cambio de perspectiva desde las prácticas curatoriales e institucionales, como a un modo de proceder en las prácticas artísticas, en los cuales son centrales los procesos de enseñanza e intercambio de conocimientos con metodologías no convencionales (Mörsch 2011; Rogoff 2008; Lázár s.f.).

2 Para mayor información, visitar la sección «Conferencistas» del MDE en mde.org.co.

de exposiciones en este campo no es exactamente el mismo. Como lo anotan varios practicantes e investigadores de la educación en museos de arte del país, las relaciones intrainstitucionales entre los departamentos de curaduría y educación de muchos museos aún se caracterizan por ambientes de trabajo en los que se impone una matriz de saber / poder donde la labor curatorial se concibe como una producción epistémica superior a la que ejercen los educadores, o bien en ellas domina un modelo de exposiciones tipo «línea de producción», que tradicionalmente inicia por el área de la curaduría y en el que solo hasta la fase final se involucran los aspectos referentes a la educación (Sánchez Lesmes 2013, 41-43).

De otra parte, existen casos en los que las áreas de educación de los museos se conciben más como unidades que garantizan la captación de recursos económicos o de indicadores de asistencia que como grupos de trabajo cuya misión sea producir saberes y prácticas pedagógicas. A estas situaciones hay que añadir otra serie de inconvenientes que dificultan las sinergias entre las áreas de curaduría y educación (por ejemplo, la escasez de recursos humanos y económicos) que, dicho sea de paso, han impedido la sistematización de experiencias o la reflexión teórico-crítica permanente sobre la curaduría o la pedagogía en museos por parte de sus practicantes. Asimismo, son escasos los ejercicios de memoria que posibilitarían el reconocimiento de legados o de saberes en los modos de hacer curaduría / pedagogía desde los museos.

En esta última ruta, llamaré someramente la atención sobre dos experiencias pedagógicas que, a la luz de recientes investigaciones realizadas desde los estudios museológicos, sugieren preguntas sobre las genealogías del hacer curadurías / pedagogías en Colombia. La primera estrategia a la que quiero hacer referencia es la exposición-taller El Árbol, llevada a cabo en el Museo Nacional de Colombia a fines de la década del setenta y que ha sido narrada, ilustrada y analizada con detalle en el libro *Emma Araújo de Vallejo. Su trabajo por el arte, la memoria, la educación y los museos* (López Rosas 2015). El Árbol fue un espacio de experimentación pedagógica y artística que permitió a niños y niñas relacionarse de forma imaginativa con los árboles y los objetos del museo a través de un elemento de común conocimiento (la madera), valiéndose de dispositivos museográficos y materiales fungibles diseñados específicamente para público infantil. El espacio pretendía animar la apropiación de los objetos del museo desde los procesos de subjetivación de los niños y niñas, y a su interior el rol del docente se concebía más como el de un animador que como el reproductor de un discurso histórico.

En esta publicación, Emma Araújo de Vallejo, directora del Museo Nacional entrada la década del setenta, y el historiador del arte y museólogo William López Rosas, autor del libro, explican que el Museo Nacional de Colombia seguía siendo entonces un recinto de exposición de curiosidades patrióticas que representaban una visión letrada y elitista del patrimonio; el museo carecía de guion museológico profesional y, sobre todo, de políticas de exhibición que propendieran por la inclusión simbólica

de la ciudadanía (2015, 25–39). Al decir de Araújo, el Museo Nacional «en plena década de los setenta del siglo XX, apenas estaba saliendo del siglo XIX» (López Rosas 2015, 123), afirmación que nos puede dar una idea del tipo de museo que encontró a su llegada a la dirección, en 1974.

La segunda experiencia que viene al caso recordar aquí es la investigación pedagógica y participativa *El museo, un aula más en la vida de los escolares* (1989–2000), que en sus inicios se diseñó como programa de una asignatura sobre pedagogía del arte a cargo de la artista María Elena Ronderos, en conjunto con el Departamento de Educación del Museo de Arte de la Universidad Nacional de Colombia (Ronderos 2013, 72). Este fue un proyecto en el que participaron activamente estudiantes, docentes, profesionales del museo de la universidad y varios organismos públicos, que buscaba incorporar la pedagogía artística en las estructuras curriculares de la educación formal y a su vez transformar la educación museal, tradicionalmente centrada en la contemplación del objeto patrimonial.

En este sentido, su objetivo no era inculcar en los niños y niñas una interpretación de la obra de arte, sino animar su potencia creativa mediante la experiencia con el museo (López Rosas 2014, 27–28). Tiempo después, este proyecto desbordó el espacio específico del propio museo para consolidarse como una propuesta de renovación de la educación artística en el nivel básico y medio a nivel nacional; propósito que, si bien no se logró efectivamente en todo el país, tuvo una importante acogida en la reformulación de prácticas y políticas educativas de algunas ciudades y colegios públicos.³

Así, entonces, estas dos iniciativas no solo fueron experiencias que ayudaron a cambiar los modelos de educación en una y otra institución, sino que, en un sentido amplio, sirvieron para delinear el proyecto curatorial de los respectivos museos. Al revisar estas iniciativas a través de los ejercicios de memoria que se han hecho sobre ellas, me pregunto si el resonado interés por «lo pedagógico» en la escena del arte contemporáneo del ámbito local será más un impulso a tono con los discursos curatoriales globales que una transformación de las relaciones entre curaduría y educación al seno de las instituciones y espacios de circulación de las prácticas artísticas actuales.

A mi modo de ver, antes de que cobrara nitidez el discurso curatorial contemporáneo en torno al potencial pedagógico del arte, existieron (y aún existen, por supuesto) iniciativas que se desenvuelven en espacios sociales diversos y en las que se entrelazan las prácticas artísticas, los dispositivos de exhibición y las experiencias pedagógicas de carácter crítico. En otras palabras, propuestas que no han surgido al

3 El proyecto también se implementó en los departamentos de Santander, Valle del Cauca y Antioquia. En este último, además, fue asimilado por el Plan de Cultura de Antioquia y por el Plan de Desarrollo Cultural de Medellín, en 1990, hoy día con el nombre Aula Viva. Si bien no tuvo la misma incidencia en todas las regiones del país, hay experiencias particulares en colegios de Bogotá que reconocen que este proyecto ha sido un referente importante en sus programas y prácticas de educación artística (Ronderos 2013, 72–76).

compás de discursos homónimos; más bien, estos las han provisto de un marco conceptual más formal y les han dado un renovado espacio de visibilidad pública.

En este sentido, me propongo hacer un ejercicio de análisis y memoria sobre tres proyectos que sucedieron en Bogotá, específicamente en la sede original de la Galería Santa Fe —una sala emblemática de la escena artística local— en momentos en los que los discursos del arte contemporáneo en Colombia no habían incorporado en sus diseños curatoriales la enseñanza como una dimensión posible de la práctica artística.⁴ Estos proyectos son *Síga, esta es su casa* (2004) de Paulo Licona, *Los trabajos del taller* (2001) de Antonio Caro y *De memoria, nueva fauna y flora en Santa Fe de Bogotá* (2001) de Fernando Escobar. Se trata de proyectos cuyas condiciones de aparición en esta sala fueron diversas y, ante todo, no deben atribuirse a un «giro» institucional que la galería hubiera tratado de efectuar hacia el fortalecimiento de las actividades pedagógicas y procesos de mediación de las prácticas artísticas contemporáneas con diversos grupos poblacionales de la ciudad.⁵

Con este ejercicio no pretendo «reificar» a estos proyectos y artistas como precursores del giro educativo en el ámbito local. Lo que busco argumentar es que las articulaciones entre espacios de exposición, prácticas artísticas y pedagogías son posibles a través de distintas tácticas y desde distintos lugares de enunciación y experiencia que no se circunscriben a nítidos discursos curatoriales, académicos o institucionales.

En esta misma dirección, sugiero una pregunta de trabajo sobre la pertinencia que ha tenido en Colombia la práctica artística como praxis de curadurías críticas desde los años noventa del siglo pasado. En aquellos años, muchos artistas apostaron decididamente por la producción colectiva y por el despliegue de tácticas curatoriales que ponían en crisis los valores otorgados al «genio artístico», a la primacía de la individualidad del autor y a la originalidad en el arte, y que erosionaban la autoridad epistémica de la exposición de arte. Desde una mirada crítica del legado

4 La Galería Santa Fe es un espacio sin ánimo de lucro para las prácticas artísticas con sede en Bogotá, administrado por la Gerencia de Artes Plásticas del Instituto Distrital de las Artes (Idartes). Su sede original estaba ubicada en el segundo piso del Planetario de Bogotá (1983–2011). A partir de la década del noventa, la galería se convirtió en un espacio de exhibición destacado de la escena artística contemporánea en Colombia. En el momento en el que escribo este texto, se encuentran en proceso de licitación las obras de adecuación para una nueva sede ubicada en el centro histórico de la ciudad.

5 Tras el cierre de la sede original, en diciembre del 2011, la Galería Santa Fe afianzó más sus programas educativos y la realización de proyectos que involucraran procesos colaborativos o de enseñanza, entre otras razones por los retos que suponía activar la Galería en una casa ubicada relativamente al margen del circuito artístico del centro de la ciudad (Moreno Moya 2014, 60–77). En el 2013, la Gerencia de Artes Plásticas de Idartes, en alianza con otras instituciones, llevó a cabo un laboratorio de experimentación en pedagogías para espacios de exhibición de arte en el que participaron estudiantes universitarios, docentes y profesionales de la educación en museos. De esta experiencia salió una publicación que, a la fecha, es una de las pocas editadas en Colombia que abordan esta problemática (Villa et ál. 2015).



Paulo Licona, *Síga, esta es su casa*, 2005. Vista general del proceso de montaje, Galería Santa Fe, Bogotá. Foto: Manuel Quintero, cortesía del artista.

del modernismo y del arte como régimen privilegiado de visualidad, esos artistas desarrollaron trabajos que en sí mismos eran actos curatoriales, en los que se desdibujaban no solo los límites existentes entre obra de arte y exposición, sino aquellos entre las funciones del artista, del curador y de los visitantes. Varios de estos proyectos tuvieron por escenario la Galería Santa Fe.⁶

Los tres proyectos de los que hablaré fueron vistos en su momento como trabajos de carácter participativo en los que se usaban recursos deudores del *ready-made* o estrategias que problematizaban los signos artísticos, no como espacios intersticiales de la práctica artística, la curaduría y la pedagogía, sentido en el que quiero referirme a ellos aquí.⁷ Lo que propongo en este texto es que estos proyectos también han involucrado experiencias pedagógicas de carácter crítico, en la medida

6 Me estoy refiriendo a proyectos como *Homenaje a Pedro Manrique Figueroa* (1995), *Los jugadores* (1996), *Ambiente familiar* (1996), *Como sellos* (1997), entre otros. Siguiendo esta perspectiva de análisis, habría que considerar también la trilogía de curadurías que realizó Gustavo Zalamea en el Museo de Arte de la Universidad Nacional de Colombia (*Emergencia*, 1998; *Tránsito*, 2000; y *Portátil*, 2002) y otros proyectos que, como los ya mencionados, eran reflexivos con la exposición y la curaduría como dispositivos de producción de ficciones narrativas.

7 Me refiero a los textos críticos o curatoriales que se escribieron al respecto cuando fueron presentados en la Galería Santa Fe (véase Zalamea 2001, 20–23; Cerón 2001b, 4; Cerón 2001a, 11; y Equipo Crónica 2005).

Paulo Licona, *Siga, esta es su casa*, día de la inauguración, 9 de septiembre del 2005. Foto: Manuel Quintero, cortesía del artista.

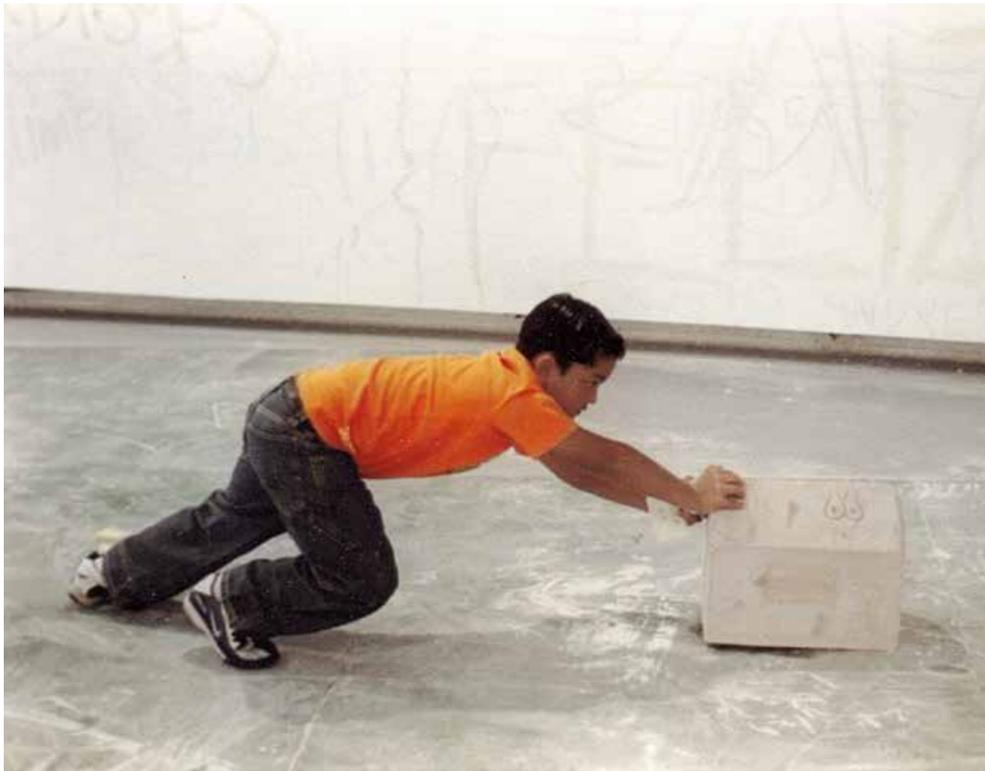


en que en ellos hubo una afectación mutua entre quienes «aprenden» y quienes «enseñan», y donde, más que aprender conocimientos, se aprendían «maneras de ser... juntos y en reciprocidad» (Hernández en Romero 2016, 14). Los artistas que animaron estos proyectos aprendieron a ser docentes en el *estar siendo docentes*,⁸ y reconocieron las relaciones de saber / poder que emergían del encuentro entre las experiencias pedagógicas y el campo del arte. Frente a esta situación, no eligieron actuar fuera de este campo de relaciones de poder sino que, al contrario, desplegaron actos curatoriales autorreflexivos desde los marcos epistemológicos que han construido el sentido del arte (la exposición, la disciplina, etc.).

Siga, esta es su casa

Planteada como un programa de la administración pública nacional y distrital, desde 1998 *Siga, esta es su casa* ha sido una iniciativa institucional que busca fomentar en los ciudadanos la visita a museos y otros lugares de interés patrimonial de Bogotá y otras ciudades, dando acceso gratuito a dichos recintos el último domingo de cada mes. Estos domingos suelen ser días de asistencia multitudinaria a los museos. Paulo Licona puso un título homónimo al proyecto que presentó en la

8 Agradezco a Mónica Romero Sánchez el haberme compartido varios textos de su autoría (que hacen parte de sus avances de tesis doctoral) que me hicieron ver la pertinencia de este aspecto en los proyectos que analizo en este texto.

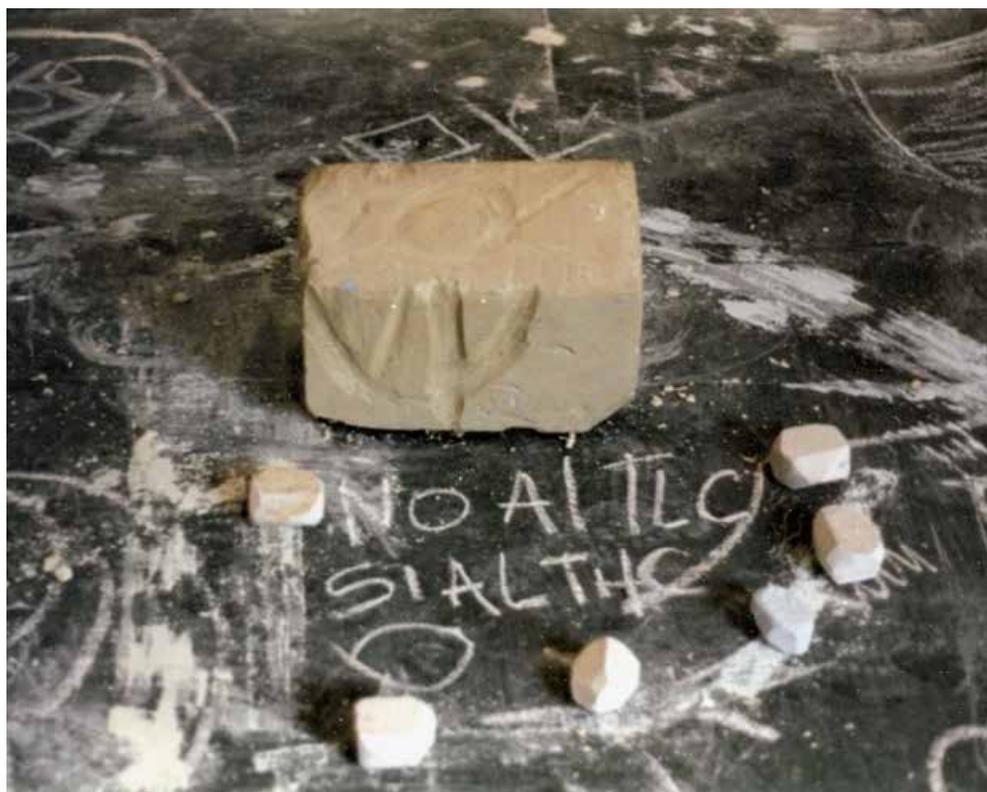


sala principal de la Galería Santa Fe en septiembre del 2005.⁹ En un claro gesto de ironía, Licona apropió el nombre del programa distrital —que aún hoy promete la utopía del acceso democrático de los ciudadanos a sus patrimonios— para hacer una exposición de talante participativo en la que, según sus propias palabras, buscaba que el espacio de la galería «fuera realmente como su casa: un lugar donde se hace y se deshace» (Licona 2015).

Si bien el título del proyecto surgió a partir de su experiencia como guía de público infantil del Museo de Arte del Banco de la República, para Licona hubo otras inquietudes y experimentaciones que desde tiempo atrás, y siendo aún estudiante de Bellas Artes de la Universidad Jorge Tadeo Lozano, habían comenzado a nutrir su interés por producir tizas con forma de casa, objetos característicos del proyecto. Esas inquietudes giraban en torno a ejercicios de memoria sobre casas que habían desaparecido y al interés de desarrollar intervenciones fuera de las aulas de la universidad. Así por ejemplo, partiendo de la narración oral de quienes habían habitado algunas casas demolidas en el centro de la ciudad, Licona trazaba «vistas en planta» con la ayuda de tizas, dibujos cercanos al tamaño real de las casas

9 Este proyecto fue ganador de la convocatoria pública Exposiciones en la Galería Santa Fe y su Sala Alternativa del 2005. Desde el 2000, la Galería Santa Fe programa la mayoría de sus exposiciones a través de convocatorias públicas.

↕ Paulo Licona, *Siga, esta es su casa* (detalle), 2005. Intervenciones de los visitantes en el transcurso de la exposición. Foto: Manuel Quintero, cortesía del artista.



recordadas por sus residentes, intentando restituir simbólicamente el espacio arquitectónico y afectivo que ellos habían perdido.¹⁰

Para *Siga, esta es su casa*, Licona instaló en la sala principal de la Galería Santa Fe más de mil quinientas tizas fabricadas con forma de casa que recreaban visualmente un paisaje. Sobre las paredes de la sala pintó unas figuras geométricas con el color verde característico de los tableros escolares, e instaló retazos de madera sobre el piso, simulando el verdor del pasto, igualmente susceptibles de ser usados como superficies para dibujar y escribir. Todos estos elementos visuales articulaban una escena semejante a la de una sala didáctica de museo, un simulacro poco habitual de parque infantil o un aula escolar para infantes. Como si se tratara del País de las Maravillas, los tableros tenían formas de casas que a su vez construían otras figuras y que sugerían un sinnúmero de formas posibles. Las «tizas-casas» también servían como piezas modulares de pequeños muros que con el pasar de los días disminuían su altura a medida en que los visitantes las tomaban para utilizarlas.

10 Las primeras intervenciones las realizó junto con la artista Ximena Velásquez. A partir de estos proyectos, Licona continuó trabajando en proyectos escultóricos e intervenciones in situ en los que los materiales involucrados tienen una característica doble: son materiales que mediante procesos escultóricos se convierten en objetos sólidos y firmes, pero que a su vez son muy frágiles cuando se los manipula.

Lo que Licona no tenía previsto era que *Síga, esta es su casa* llevara hasta las últimas consecuencias su deseo de que este fuera un «lugar para hacer y deshacer»: en el transcurso del mes en el que se realizó el proyecto, la sala se convirtió en un espacio de catarsis y de interacciones imprevistas entre los visitantes, cientos de ellas expresadas a través de mensajes escritos, dibujos, pequeñas esculturas o montajes que desbordaban con creces los dispositivos que el artista había diseñado inicialmente para este fin.

Para el día de la inauguración Licona instaló tres tableros informativos sobre el proyecto que sustituirían al texto de sala habitualmente hecho con *plotter* de corte. En ellos explicaba que este era un proyecto de carácter experimental e invitaba a los visitantes a tocar y usar los objetos dispuestos en la sala. A pesar de esta invitación literal, durante la primera media hora de la inauguración los asistentes mantuvieron una actitud contemplativa y distante con los objetos, hasta el momento en que una niña tomó una de las tizas e hizo un dibujo sobre una de las pizarras; únicamente cuando ella «rompió el hielo», los demás comenzaron a usar las tizas. Evidentemente la niña no se decidió a agarrar una tiza porque hubiera leído concienzudamente los tableros informativos. A mi modo de ver, *Síga, esta es su casa* animaba modos de sentir y pensar «no adultistas», así como comportamientos corporales descentrados de esa racionalidad. Cuando la niña comenzó a dibujar, dejó de ser solo la acompañante de su padre y devino agente activa del proyecto.

Durante las semanas que *Síga, esta es su casa* estuvo en la Galería Santa Fe, el proyecto se convirtió en escenario de juego para niños, niñas y adultos, de denuncias al sistema económico, artístico o educativo, de declaraciones de amor o de odio, como también de experimentación creativa. A partir de esta experiencia, Licona ha apostado luego decididamente por la realización de proyectos en los que él como artista ocupa la posición de «detonador» de interacciones sociales o de espacios de relaciones pedagógicas que no son previsibles, mediante la producción de dispositivos para que otros hablen y hagan. En este sentido, el potencial pedagógico de *Síga, esta es su casa* no se restringió a su perfil participativo y lúdico, sino que evidenció el desajuste de las relaciones habituales entre los sujetos y objetos presentes en una exposición de arte cuyo centro es la mirada del adulto.

Los trabajos del taller

Antonio Caro comenzó a hacer talleres a inicios de los años noventa a través de un programa del Banco de la República, institución que imparte cursos y talleres de artes visuales a cargo de artistas de reconocida trayectoria en sus numerosas sedes regionales. Durante dos o tres años, Caro realizó varios de estos en distintas ciudades del país. Después de esta experiencia y según sus propias palabras, «construyó una reputación como tallerista» (Caro 2015), lo que hizo que otras entidades lo buscaran para que impartiera sus talleres. No obstante, recuerda él, aún en aquel entonces los contenidos de los talleres resultaban muy extraños para varias instituciones, puesto que no se trataba de formación de competencias en las técnicas

Antonio Caro, *Los trabajos del taller*, 2011. II Premio Luis Caballero, vista parcial de la exposición en Galería Santa Fe, Bogotá. Foto: Juan Antonio Monsalve, Centro de documentación Galería Santa Fe.



artísticas (pintura, dibujo, fotografía, etc.), ni involucraban herramientas costosas o procedimientos tradicionales de las bellas artes, tal y como era la práctica de la educación formal y no formal en artes.

En este sentido, sus *Talleres de creatividad*, como son mayormente conocidos hoy, fueron inicialmente espacios de experimentación pedagógica al interior de programas institucionales de educación no formal. Aún hoy, estos talleres pretenden potenciar la creatividad y otros modos de ver con distintos ejercicios, caracterizados por instrucciones sencillas que él comparte —muchas de ellas a tono con los principios básicos del diseño—, y realizables con materiales de fácil adquisición en cualquier papelería de barrio. Con el paso de los años, dice Caro, «fui afinando la ideología de los talleres» (como, por ejemplo, restringir el uso de la palabra *arte*, pues esta suele acarrear valores asociados al genio o al talento excepcional), a la par que fortalecía cierto principio de recursividad que pretende sacar el máximo provecho de los recursos y materiales que se tienen al alcance.

Caro ha realizado talleres casi de manera ininterrumpida desde aquel entonces. Siempre trata de que tengan una duración aproximada de dos semanas, tiempo durante el cual realiza jornadas cortas de trabajo. Evita al máximo hacer talleres intensivos. El tiempo de la experiencia o la sedimentación del proceso en los participantes, y, especialmente, hacer del taller un lugar de encuentro, de intercambio de

ideas y de producción de sinergias entre personas que usualmente no se conocen entre sí, son sus principales propósitos.

En muchas ocasiones le han preguntado a Caro si considera que sus talleres son «obra de arte». Al respecto, él comenta en el libro que reúne anécdotas y documentos de sus talleres de creatividad, recientemente publicado con el apoyo de una beca de la Fundación Cisneros (Cifo) y titulado *El Lobo*:

[...] mi respuesta es siempre confusa y evasiva. Por una parte, aunque no considero el *Taller* una obra de arte, sí lo he presentado a concursos como «obra de arte», y así he ganado becas y premios muy importantes. Por otra parte, aunque cuando dirijo el *Taller* alejo a los participantes de cualquier pretensión de arte, el *Taller* en sí corresponde al desarrollo de mi obra artística. (Caro 2013, 57)

Esta declaración resulta interesante para ahondar más en el papel que ocupan la enseñanza y la experiencia docente en la trayectoria profesional de Caro, y en la manera en que los *Talleres de creatividad* articulan arte y experiencia pedagógica. Los cientos de talleres que el artista ha realizado desde hace más de veinte años han tenido un devenir propio que él reconoce como una experiencia pedagógica para los otros y para sí mismo, en la que no necesariamente tiene que entrar en juego el «mundo del arte». En este sentido, su labor como tallerista no se reduce a un «arte de proceso»; la trayectoria del hacer talleres como tal le ha enseñado a Caro a ser tallerista y a ir transformando sus métodos de «enseñanza» para propiciar nuevas experiencias pedagógicas que animen a los participantes a pensarse a sí mismos como sujetos creativos. No es que Caro haya perfeccionado la enseñanza de ciertas competencias para lograr el objetivo de formar gente efectivamente más creativa; lo que ha ido afinando en su proceso son las tácticas que hacen que los participantes ejerzan el derecho a la creatividad independientemente de su oficio u ocupación, y que comprendan que la creatividad no es un terruño de dominio exclusivo de los «artistas».

Sin embargo, Caro también ha incorporado paulatinamente esta actividad a las reglas de juego del campo del arte, aplicando a becas de creación o investigación en artes visuales que posibiliten la realización de los talleres. Fue el caso de *Trabajos del taller*, proyecto que realizó como nominado al II Premio Luis Caballero (2000–2001). Con los recursos de la bolsa de creación de este estímulo, Caro realizó tres talleres de creatividad en la localidad de Ciudad Bolívar y en los barrios Perseverancia y Minuto de Dios (en Bogotá) en los que participaron amas de casa, madres adolescentes, profesores de colegios, estudiantes de bachillerato y algunos estudiantes universitarios. El resultado de este proceso fue presentado en marzo del 2001 en la Galería Santa Fe, sede del premio en aquel entonces, y consistió en una exposición que presentaba la totalidad de trabajos realizados en los talleres. Estos fueron pegados a la pared, uno junto a otro, formando una línea visual casi continua a todo lo largo de las paredes de la sala, privilegiando así su imagen como conjunto.

En *Los trabajos del taller*, como en otras ocasiones en que los trabajos resultantes son exhibidos en museos o salas de arte, Caro aprovechó de manera estratégica lo que señala en *El Lobo*: el poder de las instituciones artísticas como plataformas de visibilidad pública, y la capacidad simbólica del arte y de los artistas para involucrar subjetividades e imágenes que, de no ser por la reputación que detentan, no estarían incluidas en modo alguno en dichos espacios de representación simbólica y cultural. Así mismo, al reunir los resultados de los talleres de creatividad con los dispositivos del campo artístico, evidentemente Caro introdujo un cuestionamiento al propio sistema del arte y a sus parámetros de validación de lo artístico. Como argumenta Jaime Cerón,

Caro antes que «apropiarse» de las formas de producción de imágenes de sujetos externos a la producción artística, está utilizando su presencia para incluir dentro de un contexto legitimador, la galería, experiencias enfáticamente discontinuas con unos parámetros de valor que lógicamente las descartarían. (2001a, 11)

Recientemente, los talleres de Caro han cobrado mayor vitalidad al interior de instituciones museales, exposiciones y entidades culturales que hoy, tras los debates y reflexiones sobre el giro educativo, han incluido en su accionar proyectos artísticos / pedagógicos que buscan descentrar la exposición como único marco epistémico de enunciación del arte. No en vano *El Lobo* representa otro dispositivo (un libro de artista) con el que Caro también ha buscado estratégicamente involucrar las anécdotas y experiencias de amas de casa, jóvenes y otras personas que, como él, encuentran en el diálogo y en la sinergia grupal el sentido último de los talleres de creatividad.

De memoria: nueva fauna y flora en Santa Fe de Bogotá

Nueva fauna y flora es un proyecto grupal dirigido por Fernando Escobar desde 1999 bajo este título (que ha tenido variaciones según la ciudad y el contexto socio-espacial en el que se realice¹¹) que surgió en sus inicios como un proyecto experimental, resultado de un entramado de experiencias y búsquedas que fueron confluyendo cuando él era estudiante de la carrera de Artes en la Universidad Nacional de Colombia. El interés de Escobar se centra, por una parte, en prácticas y discursos referentes al descentramiento de la institución «artista» y al derrumbe de la «obra de arte» como artefacto cultural privilegiado; y, por otra, en la ciudad como territorio de indagación desde la práctica artística, inquietud que exploró a través de su participación en distintas iniciativas lideradas por el artista y curador Gustavo Zalamea, y en varios proyectos de investigación colectiva que tenían

11 El proyecto ha tenido varias versiones realizadas en distintas ciudades desde el 2000, donde se adapta en sus tácticas, presupuestos y tiempo de duración. El título *De memoria: nueva fauna y flora de Santa Fe de Bogotá* fue el que tomó para su presentación en la Sala Alterna de la Galería Santa Fe, en el 2001, como ganador de una de las becas de la convocatoria de exposiciones del año 2000. En adelante me refiero a él como *Nueva fauna y flora*.

como propósito abordar la ciudad desde una mirada interdisciplinar.¹² Igualmente determinante para él fue la incursión temprana en la labor docente universitaria y en programas de educación artística no formal.

Nueva fauna y flora toma como referentes las dos grandes empresas científicas que sirvieron para construir los imaginarios y representaciones de lo que hoy es el territorio colombiano: la Real Expedición Botánica del Nuevo Reino de Granada (1783–1808; 1811–1816) y la Comisión Corográfica (1850–1862). A pesar de las grandes diferencias entre ambas, una y otra buscaban dar cuenta de los recursos naturales de tierras desconocidas para controlarlos y administrarlos según la racionalidad colonial del pensamiento ilustrado. El proyecto *Nueva fauna y flora* alude a dichas empresas como archivos que alimentan los imaginarios identitarios de la colombianidad, pero desafía su epistemología colonial al valerse de tácticas críticas en su despliegue expositivo, así como a través de los modos en que sus participantes se hacen observadores / habitantes del propio entorno.

El proyecto inicia a manera de un taller en el que Escobar invita a un grupo de jóvenes a hacer un viaje en su propia ciudad, una «expedición» en sus recorridos diarios. Este taller toma varias jornadas durante las que se comparten y discuten aspectos sobre las metodologías básicas del trabajo etnográfico —el uso del diario de campo y el mapeo, por ejemplo— así como algunos rudimentos de la fotografía. La idea es que, a través de una cámara desechable y una libreta de apuntes, los participantes produzcan narrativas, dibujos o esquemas de las representaciones de fauna y flora que ven en la ciudad, así como mapas mentales de sus recorridos.

Mientras los científicos de las empresas del siglo XVII y XIX «cazaban» con sus dibujos animales y plantas que les eran lejanas y exóticas, los participantes de *Nueva fauna y flora* indagan sobre su propia ciudad y se valen del andar cotidiano para hacer su trabajo. En algunas oportunidades, como fue el caso de la versión de este trabajo presentada en la Galería Santa Fe en el 2001, el grupo estaba conformado por jóvenes de distintas procedencias: tanto estudiantes de arte de la Universidad Jorge Tadeo Lozano, donde el artista trabajaba como docente en aquel entonces, como jóvenes que habían participado en el programa de educación artística no formal Tejedores de Sociedad del Distrito Capital. Para él esta heterogeneidad en el perfil de los participantes era un punto a favor, pues mientras que los jóvenes del programa Tejedores participaban allí ocupando su tiempo libre de manera creativa —pues no estudiaban ni trabajaban—, para los universitarios se convertía en un

12 Escobar participó en el proyecto Redes juveniles de investigación urbana (1996–1997), cuyos resultados sirvieron de insumo para la formulación del programa de educación no formal Tejedores de Sociedad, del que formó parte como tallerista entre 1998 y 1999. También estuvo vinculado a Descubrir Bogotá (1995–1997), un proyecto de investigación e intervención urbana animado por estudiantes de distintas universidades, donde Escobar era el único integrante con formación en artes (Escobar 2015).



Fernando Escobar, *De memoria. Nueva fauna y flora en Santa Fe de Bogotá*, 2011. Detalle de los mapas mentales vistos desde el exterior de la Sala Alterna de la Galería Santa Fe, Bogotá. Foto: Fernando Escobar.

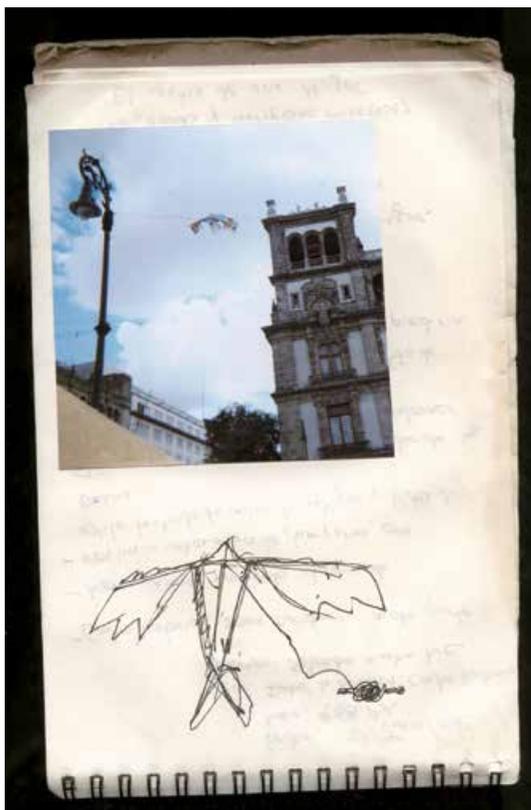
ejercicio de desaprendizaje y desmitificación de los principios de la disciplina artística, entre ellos, el de la institución «artista» como figura autoral individual.

A pesar de que los participantes del proyecto se valen de herramientas afines a la investigación en ciencias sociales, en *Nueva Fauna y flora* no hay pretensión alguna de llegar a descripciones objetivas de la realidad a través de la observación directa. Por el contrario, el acervo colectivo de dibujos, fotografías y textos pone en evidencia que no existe la ciudad por fuera del modo de habitarla desde distintas subjetividades.

El taller también es un espacio en el que se negocian las reglas de juego del «viaje» entre los participantes; aunque hay una que siempre propone Escobar: no registrar representaciones de fauna o flora que aparezcan en logos o imágenes promocionales de las grandes empresas. En medio de una ecología urbana saturada de imágenes donde las estrategias publicitarias buscan monopolizar la visualidad del espacio público, el proyecto pretende estimular en los participantes la valoración de ciertos saberes y oficios en objetos que parecen insignificantes.

En este sentido, el proyecto es primeramente una experiencia pedagógica en la que sus participantes, por medio del ejercicio de visitar y reconocer lo cotidiano,

Proyecto Nueva Fauna y Flora. Un jardín francés, detalles de diario de campo de Alejandro Suárez, agosto-septiembre, 2012. Foto: Luis Mosquera.



descubren artefactos culturales que les eran invisibles, y en la que se reafirman como productores culturales que comparten el mismo despliegue de creatividad expresada a través de los objetos corrientes que registran y coleccionan, en principio aparentemente carentes de particular gracia. En palabras suyas:

[...] lo pedagógico en este proyecto está en comprender que puedes construir tu propia representación del mundo, porque reconoces que hay una gramática visual y paisajística dominante, en la que irrumpe la creatividad social. (Escobar 2015)

En las últimas sesiones del taller, los participantes eligen conjuntamente las fotografías y objetos que exhibirán posteriormente en una exposición. En el caso de *De memoria: nueva fauna y flora de Santa Fe de Bogotá*, versión expositiva de este proyecto presentada en la Sala Alternativa de la Galería Santa Fe, se caracterizó por adaptarse a las condiciones arquitectónicas de la sala. Ese despliegue espacial era un doble simulacro de fauna y flora: si en la etapa del taller los participantes habían recolectado simulacros de animales y plantas que acechan en la ciudad, durante su presentación en sala se mostraron entre vitrinas o sobre pedestales de grandes volúmenes que exageraban su escenificación como objetos dignos de exhibición.

En este sentido, la exposición es un ejercicio de curaduría crítica que burla el sistema moderno del arte que ha separado al arte de la artesanía, así como los discursos y los espacios idóneos para su exhibición y significación. Según dicho sistema, a los objetos artísticos les correspondería el museo de arte, y a las artesanías, el museo etnográfico o el de artes populares. No obstante, en *Nueva fauna y flora* no hay objetos artesanales que se opongan a objetos de arte, sino objetos de una ecología urbana en los que se negocia intensamente lo artesanal y lo industrial, lo local y lo global, lo singular y lo masivo; es decir, objetos de consumo que supuestamente carecen de valor estético y cultural alguno. Si bien la exposición remitía al gabinete de curiosidades en cuanto dispositivo protomuseal, los objetos no estaban exhibidos allí como rarezas o exquisiteces del poder colonial, sino como objetos pedestres que reclamaban un lugar en el campo de la cultura (Bernal 2012, 18).

Llegados a este punto, considero oportuno terminar insistiendo en un argumento que esboqué en las primeras páginas: una genealogía de los modos de hacer curaduría / pedagogía en Colombia necesita atender a las potencialidades pedagógicas que emergen en espacios intersticiales entre las prácticas docentes, artísticas y curatoriales, y no solo a las formas en que «lo pedagógico» aparece en los diseños curatoriales o institucionales. Es decir, necesitamos una analítica sintonizada con el proyecto genealógico de Michel Foucault que apunte a «percibir la singularidad de los sucesos, fuera de toda finalidad monótona; encontrarlos allí donde menos se espera y en aquello que pasa desapercibido por no tener nada de historia» (Foucault 1979, 7). Una analítica de este tono es una estrategia de resistencia ante cualquier efecto de hegemonía del discurso; bien sea del giro educativo como diseño curatorial / pedagógico global, o bien el de la instrumentalización de la pedagogía por parte de los dispositivos del arte y de los artistas. Desde sus especificidades y modos de obrar, proyectos como *Siga, esta es su casa*, *Los trabajos del taller* y *Nueva fauna y flora* invitan a ello.

Referencias

- Bernal, María Clara. 2012. «Prácticas de participación y colectividad en el arte colombiano», en: *Traducir la imagen. El arte colombiano en la esfera transcultural*, Ivonne Pini y María Clara Bernal. Bogotá: Universidad de los Andes.
- Caro, Antonio. 2013. *El Lobo. Anécdotas de mi Taller de creatividad*. Bogotá: Torreblanca.
- Caro, Antonio. 2015. «Entrevista con Nadia Moreno Moya», 22 de noviembre. Documento inédito.
- Cerón, Jaime. 2001a. «Premio Luis Caballero», en: *II Premio Luis Caballero*, Jaime Cerón, Natalia Gutiérrez y José Roca. Bogotá: Instituto Distrital de Cultura y Turismo.
- Cerón, Jaime. 2001b. «Exposiciones en la Galería Santa Fe», en: *Catálogo general exposiciones de la Galería Santa Fe y su sala alterna (memoria 2000–2001)*, Jaime Cerón, et ál. Bogotá: Instituto Distrital de Cultura y Turismo.
- Equipo Crónica. 2005. «Puede tratarse de un problema de sentido (de una saturación)», en el blog: *Cubo blanco*, entrada del 10 de septiembre. Bogotá.

- Escobar, Fernando. 2015. «Entrevista con Nadia Moreno Moya», 25 de noviembre. Documento inédito.
- Foucault, Michel. 1979. «Nietzsche, la genealogía, la historia», en: *Microfísica del poder*, Michel Foucault, Fernando Álvarez-Uría y Julia Varela (eds.). Madrid: La Piqueta.
- Lázár, Eszter. s.f. «Educational Turn.» In: *Curatorial Dictionary*. Available at: <<http://tranzit.org/curatorialdictionary/index.php/dictionary/educational-turn>>. Accessed: February 10th, 2016.
- Licona, Paulo. 2015. «Entrevista con Nadia Moreno Moya», 1 de noviembre. Documento inédito.
- López Rosas, William. 2014. *Museo en tiempos de conflicto: memoria y ciudadanía en Colombia*. Bogotá: Universidad Nacional de Colombia.
- López Rosas, William. 2015. *Emma Araújo de Vallejo. Su trabajo por el arte, la memoria, la educación y los museos*. Bogotá: Universidad Nacional de Colombia.
- Moreno Moya, Nadia. 2014. «Galería Santa Fe en revisión: análisis histórico de su programación y gestión 1981–2013». Informe final #388 del 2014. Documento inédito.
- Mörsch, Carmen. 2011. «Educación, crítica en museos y exposiciones en el contexto del “giro educativo” en el discurso comisarial: ambigüedades, contradicciones y alianzas», Nora Landkammer (trad.). Conferencia MDE11, disponible en: <<http://es.slideshare.net/museodeantioquia/educacin-crtica-en-museos-y-exposiciones-carmen-morsch>>, consultado el 10 de febrero del 2016.
- Museo de Antioquia. 2011. «Introducción», en: *MDE11. Enseñar y aprender: lugares del conocimiento en el arte*. Disponible en: <<http://mde.org.co/mde11/es/que-es/descripcion/>>, consultado el 10 de febrero del 2016.
- Rogoff, Irit. 2008. «Turning.» In *e-flux #0*, November. Available at: <<http://www.e-flux.com/journal/turning/>>. Accessed: February 10th, 2016.
- Romero Sánchez, Mónica Marcell. 2016. «Construcciones de sentido desde lo vivido. Relaciones posibles en el tránsito de una investigación en educación artística», en: *Artes, La revista*, n.º 20. Bogotá.
- Ronderos, María Elena. 2013. «Crear Entrelasartes: una pedagogía participativa», en: *Segundo encuentro de investigaciones emergentes: creación, pedagogías y contexto*, Natasha Rena et ál. Bogotá: Instituto Distrital de las Artes – Idartes, Universidad Jorge Tadeo Lozano.
- Sánchez Lesmes, Ana María. 2013. «Prácticas colaborativas entre curaduría y educación: una propuesta para las colecciones de arte», tesis de Maestría en Museología y Gestión del Patrimonio. Bogotá: Universidad Nacional de Colombia. Documento inédito.
- Villa, María et ál. 2015. *Experiencias y herramientas de mediación del arte contemporáneo*. Bogotá: Instituto Distrital de las Artes.
- Zalamea, Gustavo. 2001. «De cómo una expedición singular tiene que ver con la democracia y el salón de artistas (en 6 puntos)», en: *38 Salón Nacional de Artistas. Catálogo académico*, Belén Sáez de Ibarra (coord.). Bogotá: Ministerio de Cultura.

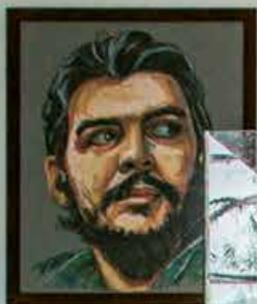
Sitios de Internet

- Banco de la República: www.banrepcultural.org
- Colectivo Comisariado: www.comisariado.com
- Encuentro Internacional de Arte de Medellín, MDE: www.mde.org.co
- Escuela de Garaje: www.escueladegaraje.com
- Galería Santa Fe: www.galeriasantafe.gov.co

UN GIRO EDUCATIVO: DE LA PRÁCTICA DE LA CURADURÍA A LO CURATORIAL

Angélica González Vásquez

▼ *Dos mas dos es cinco*, Mónica Páez, 2015, Obra participante en el «Museo efímero del olvido», Facultad de Derecho y Ciencias Políticas, Universidad Nacional de Colombia, Bogotá, Archivo del «Museo efímero del olvido». Foto: Banco de Archivos Digitales de Arte del Departamento de Arte de la Universidad Nacional / Ministerio de Cultura.



El campo de las prácticas curatoriales ha estado marcado en la última década por un intenso debate de posiciones que reflejan los procesos de normalización e institucionalización de la función curatorial en el mundo del arte contemporáneo. A menudo, y no sin cierta desconfianza, se señala que esta función, que hasta hace dos décadas no era tan visible, parece fortalecerse para instalarse dentro del complejo ecosistema del arte. La evidencia de este hecho, más allá de su crítica superficial, nos deja ante el desafío de preguntarnos cómo esta función ha evolucionado y por qué es necesaria.

En este ensayo esbozaré los trazos de este debate y algunas de las posiciones derivadas, así como sus alcances y limitaciones. Como hilo conductor trataré la distinción entre las nociones *curaduría* y *curatorial*, lo que me permitirá introducir la reflexión sobre el giro educativo. Me apoyaré en el análisis de la teoría curatorial y en el estudio de caso de algunas iniciativas en las últimas décadas, y en particular, en el contexto colombiano, el Museo efímero del olvido y la Escuela de Garaje, que pueden mostrar cómo el trabajo del curador ha cambiado y supera el hecho, en apariencia simple, de escoger una lista de artistas, un conjunto de obras o escribir un texto introductorio para un catálogo.

Curaduría / lo curatorial

Para introducir este debate, tomaré como punto de partida una serie de precisiones terminológicas que han rodeado algunas de las mencionadas posiciones. Desde la década de 1990, se puede constatar el aumento considerable de publicaciones en el contexto anglosajón ligadas a la reflexión sobre la acción de curar exposiciones, *curating*, que puede traducirse en español como «curaduría». Estas publicaciones centran su atención sobre el principal producto de la actividad del curador que es la exposición, a menudo asociada a la construcción de un argumento que relaciona, dentro de un dispositivo espacial, una selección de objetos.

El creciente interés en torno a la actividad del curador sucede en un contexto global de incremento dramático en la cantidad de exposiciones que se realizan a diversas escalas y también se relaciona con el surgimiento de programas a nivel de máster y la aparición de escuelas de formación profesional específicas en curaduría.¹ Adicionalmente, en el contexto académico esta transformación ha hecho que se comience a hablar de «lo curatorial» en el sentido de un campo disciplinar: lo curatorial sería precisamente ese deslizamiento hacia una disciplina con sus propios objetos de reflexión, sistemas de referencias, cánones, metodologías, etc. Uno de los principales partidarios de la consolidación de este campo disciplinar, el curador y director del Bard College, Paul O'Neill, afirma: «La curaduría es una disciplina adaptativa, que usa y adopta los códigos y las reglas de comportamiento heredados» (2007, 13).

1 El primero de ellos es el Whitney Museum Independent Study Program, creado en 1968 en Nueva York. En 1987 se crea la École du Magasin en Grenoble, un poco más tarde, el Royal College of Art, en Londres, y el Center for Curatorial Studies de Bard College (CCS Bard), en Nueva York; De Appel, en Ámsterdam, también cuenta con gran reputación como lugar de formación profesional.

«Disciplina» o campo de reflexión que en su materialización más visible —a través de un corpus importante de publicaciones, simposios, coloquios o de programas de formación a nivel de máster e incluso de doctorado— muestra que la práctica curatorial se presta para una reflexión del orden metadiscursivo.

El término *curaduría* se asocia así a las actividades que realiza un curador. Algunos autores prefieren incluso puntualizar que el uso de este término se relaciona con la práctica misma de fabricación de exposiciones, que requiere el despliegue de un conjunto de técnicas y saberes (Bismarck, Schafaff and Weski 2012). Esta práctica atraviesa acciones tales como la transferencia de obras, objetos o documentos de un espacio a otro, enmarcada dentro de operaciones que buscan asociar un cierto discurso o idea de base a dicho conjunto de piezas. El éxito o fracaso de la exposición pasa a menudo por esta adecuación (o inadecuación) entre un discurso y la selección de una lista de artistas o de ciertas piezas para la exposición.

Al respecto, Irit Rogoff sostiene el interés por mantener una definición estrecha de curaduría entendida como un conjunto de habilidades y capacidades (2012, 22). La formación en estas habilidades corresponde a aquellos cursos que se orientan específicamente a capacitar a los futuros conservadores de museos o curadores independientes en técnicas de montaje (embalar, colgar, disponer, etc.) y en la gestión relacionada con procesos tales como asegurar o negociar el préstamo de una obra. Bajo este modelo, en la curaduría a menudo es necesario encontrar un eje temático como punto de partida. Por lo general, la exposición pasa por procesos de investigación y prospección, por la ubicación de un conjunto de obras en colecciones privadas o públicas, por la investigación acerca de los artistas, e incluso puede contemplar la complicada tarea de conseguir los fondos necesarios para llevarla a cabo. Otras operaciones complementan esta actividad: la concepción de la escenografía, la divulgación y, en algunos casos, la mediación. En efecto, los procesos de investigación y preparación, al ser dispendiosos, pueden resultar infructuosos, en caso de no obtener un préstamo o cuando los artistas no pueden participar en el evento. Otro de los componentes que puede llevar al éxito o al fracaso de las exposiciones es que la consecución de ciertas piezas se dificulte debido a restricciones asociadas a su disponibilidad o transporte, sobre todo en el caso de operaciones complejas en muestras de museos o de exposiciones de gran escala.

Por otro lado, *lo curatorial* se relaciona con un modo distanciado de hacer y producir una reflexión crítica sobre la curaduría. Algunos curadores, formados directamente en el terreno de la práctica, muestran reticencia en creer que la práctica curatorial pueda ser algo que se enseña a través de un conjunto de metodologías, o incluso cuestionan que se puedan develar los métodos de un curador en aras de enfrentar el ejercicio de la curaduría. Sin embargo, en la última década se ha acentuado este fenómeno de profesionalización. Los programas de curaduría son un eslabón importante en la constitución de esta profesión, particularmente en el caso del arte contemporáneo. A pesar de sus diferencias y grados de reputación, las escuelas

de formación para curadores hacen énfasis en lo interdisciplinario y en el intercambio de saberes a través de seminarios y conferencias, así como en la conformación de una red profesional que paulatinamente resulta esencial para la carrera profesional de los nuevos curadores. Esta profesionalización se define en paralelo con la ampliación de la actividad del arte contemporáneo a través de ciertas instituciones artísticas que en las últimas dos décadas se han constituido en los lugares de práctica curatorial. Dichos nuevos espacios del arte, desarrollados hoy a una escala sin precedentes, son las bienales, las ferias de arte, los centros de arte, los espacios independientes y, por supuesto, las exposiciones en sus formatos más variados (temáticas, retrospectivas, individuales, colectivas, etc.).

La defensa de lo curatorial ha implicado, sin embargo, que muchos curadores hayan abandonado la práctica de la exposición hacia otros formatos que están a menudo condicionados por fuerzas internas y externas. En la compilación *The Curatorial: A Philosophy of Curating*, Jean-Paul Martinon e Irit Rogoff introducen la cuestión de lo curatorial y su relación con la noción de curaduría: lo curatorial trata en principio de las actividades ligadas a lo pedagógico bajo el auspicio del giro educativo, la reanimación de lugares abandonados y la infiltración de las instituciones existentes (2013, 10). Al mismo tiempo, estos autores señalan que con el giro educativo se insiste en actividades tales como hablar, conversar, discutir y leer, que constituyen en sí mismas una forma de hacer visibles o legibles —y relevantes—, ciertos procesos artísticos y curatoriales (11). Martinon y Rogoff resaltan una diferenciación entre los dos polos de la actividad: de una parte, el incremento y expansión del mercado de exposiciones, y de otra, el aumento de cierto espíritu activista en el mundo del arte y la educación artística. Lo curatorial tendría que entenderse, así, como un sistema de producción de conocimiento que no se limita a la verdad o a la autoridad del curador. El enfoque de lo curatorial apunta a construir plataformas de pensamiento que invitan a repensar las prácticas artística y curatorial. En tanto que pensamiento en movimiento, lo curatorial se encuentra lejos de poder ser fijado en un conjunto estable de objetos, formatos o preocupaciones.

En defensa de la exposición como forma esencial de la actividad artística, el curador Jens Hoffmann señala que la práctica de realizar exposiciones implica también una cierta forma de teorización de un argumento base sobre la selección de obras, objetos o documentos, ante la perspectiva de realizar una exposición para un público. Hoffmann asocia la curaduría al formato exposición y postula que es necesario repensarlo continuamente e incluso sugiere que estamos lejos de agotarlo. Al contrario, la curadora Maria Lind, defendiendo lo curatorial, subraya en un diálogo con Hoffmann que es urgente cuestionar y deconstruir el formato mismo de la exposición. Según su postura, las prácticas artísticas requieren replantear constantemente las modalidades o temporalidades de su presentación (Hoffmann and Lind 2011); ellas pueden convocar dispositivos tales como talleres, laboratorios, conversaciones, escuelas informales, plataformas, encuentros y publicaciones, entre otros. Desde esta perspectiva, no es posible establecer a

«Museo efímero del olvido», vista general de exposición, Museo de Arquitectura Leopoldo Rother, Universidad Nacional de Colombia, Bogotá, Archivo del «Museo efímero del olvido», Foto: Banco de Archivos Digitales de Arte del Departamento de Arte de la Universidad Nacional / Ministerio de Cultura.



priori la forma de presentación de las prácticas artísticas bajo el rótulo de «exposición», pues, aunque esta constituye una de las formas prácticas de la curaduría, no agota su campo de acción.

Hoffmann afirma, sin embargo, que la realización de exposiciones aún tiene un gran potencial, mientras que sobre los nuevos formatos de presentación no existe una medida de evaluación. Este curador sostiene que aún tenemos criterios que permiten medir la calidad de una exposición y que es posible evaluar su relevancia e impacto académico a través de su producto más visible: el catálogo. Al contrario, con las prácticas paracuratoriales (programaciones, conferencias-*performance*, debates, exposiciones sin obras, maratones, protocolos de presentación, etc.) es difícil verificar la calidad: «hoy cualquiera puede componer un ensayo para una conferencia basado en una idea que leyó en una revista y llamarse a sí mismo curador» (Hoffmann and Lind 2011). Hoffmann ve esta actitud como demasiado cómoda. Otro blanco de su ataque es la posible desconexión entre lo curatorial y la realización de exposiciones, separación que se debe al aumento de la especulación textual que se desliga cada vez más de la práctica.

Por su parte, Lind sugiere que la práctica curatorial se ha transformado en una empresa demasiado fácil, convocando una serie de actividades que se han convertido en repetitivas, tales como llenar la programación de una institución artística con exposiciones, demandar y administrar recursos o la financiación, tramitar el préstamo de obras, etc. Mientras que «lo curatorial implica una metodología que tiene en

cuenta el arte como punto de partida y que se sitúa en relación con los contextos específicos temporales y las cuestiones que desafían su *statu quo*» (Hoffmann and Lind 2011). Se trata, así, de abordar la cuestión curatorial más allá de la posición del curador, para incluir la posición del artista, del educador, de la institución, del público, del mediador o de la crítica. La posición del curador no constituye la totalidad del campo curatorial. Otra crítica al concepto de curaduría, en defensa de lo curatorial, se refiere a que la tradición de su reflexión se ha concentrado en las instituciones culturales occidentales. En este sentido, resulta cada vez más claro que lo curatorial invoca no solo la práctica del curador, sino también se extiende a otras disciplinas, agentes y culturas.

Los argumentos de cada una de estas posiciones, así como los lugares desde donde se producen, parecen recubrir la consabida distancia entre una metodología que se despliega a través de un conjunto de prácticas y, de otra parte, los instrumentos y dispositivos de circulación. Lo curatorial se apoya en los argumentos de la producción de conocimiento académico que se posicionan a partir del análisis interpretativo y crítico, a menudo con formatos que parecen ser puramente discursivos; mientras que la curaduría, en sentido restringido, se asocia a la producción de exposiciones como concepción de situaciones de comunicación y de intercambio que ponen en relación objetos y públicos. Podemos sugerir, sin embargo, que tanto la práctica curatorial tiene una dimensión teórica, como lo curatorial una dimensión práctica.

Más allá de poder conciliar lo que parece irresoluble entre práctica y teoría, lo que me interesa señalar es cómo esta distancia permite notar las diversas instancias de la actividad curatorial. Según Rogoff (2012), la curaduría parece centrarse sobre los productos finales, mientras que lo curatorial se apoya en la trayectoria de la actividad. En los procesos de preparación para la presentación de una actividad artística o curatorial a menudo se atraviesan momentos de duda, de diálogo y hasta de tensión con el artista o con las instituciones; incertidumbres y dificultades que hacen parte del desarrollo de un proyecto en curso. En la exposición, estos procesos parecieran llegar a un punto final y todas estas tentativas parecen quedar atrás. Lo curatorial se sitúa en ese espacio en cuanto proceso de concepción, producción y circulación, es decir, abre una perspectiva que desborda la exposición.

El giro educativo de la curaduría

En la teoría curatorial se viene discutiendo desde hace algunos años el giro educativo de las prácticas curatoriales y artísticas.² Es necesario anotar que los textos que abordan esta cuestión a menudo vuelven sobre qué se entiende por *giro*, cuando precisamente se han atravesado tantos (curatorial, discursivo, etnográfico, cultural, visual, lingüístico...) en el lapso de pocos años. Estos giros invitan a preguntarse por sus dinámicas de origen y por los contextos en que se enuncian.

2 Véase al respecto: Bismarck, Schafaff and Weski (2012), O'Neill and Wilson (2010), y Martinon (2013).

En el caso de la teoría curatorial puede notarse que, sin eliminar sus diferencias, cada uno de estos giros ha englobado en parte al anterior: el giro curatorial al discursivo, el educativo al curatorial y, más recientemente, el giro de la investigación incorpora a su vez al educativo. Podemos decir que el giro se ha convertido en una figura retórica, a menudo pasajera, que puede conectarse con ciertas operaciones tales como «conversión» o «reversión». Como señala Rogoff (2008) en su texto «Turning», el giro educativo se ha convertido en un término paraguas, que abarca diversos movimientos, aunque en principio puede entenderse como una estrategia de lectura o un modelo interpretativo.³ El aporte de este texto es abordar críticamente la distancia entre lo que entendemos por educación y estas «desviaciones» de la práctica artística que han recibido nombres diversos, tales como «producción de conocimiento», «investigación» e incluso «pedagogías autoorganizadas». Rogoff, se pregunta si realmente estas facetas de la actividad muestran aspectos renovados de la producción (2008, 33). En principio, se puede pensar que son contenedores críticos que intentan resistir a la lógica de producción artística entendida exclusivamente como producción de artefactos. Estos contenedores se relacionan con una larga tradición de prácticas inmateriales e incluso pueden asociarse a ciertas prácticas de la crítica institucional.

El giro educativo de la práctica curatorial se entiende como un proceso en que los formatos de educación, los métodos, los programas, los modelos y los procedimientos

[...] han llegado a ser omnipresentes en la praxis tanto de la curaduría como de la producción de arte contemporáneo y de los marcos críticos que los acompañan. No se trata aquí solamente de sugerir que los proyectos curatoriales han adoptado cada vez más la educación como temática, sino que la curaduría opera cada vez más como una praxis educativa. (O'Neill and Wilson 2010, 12; la traducción es mía)

Este giro no consiste entonces en que la función curatorial absorba la función educativa, sino más bien en que el proceso educativo llegue a ser el objeto de la producción curatorial. La relación entre la educación y el arte pasa, sin embargo, cada vez más por el terreno en disputa sobre la educación transformada en un sector de la economía de servicios y ligado a la lógica del capitalismo cognitivo. La educación artística no ha escapado a los efectos de homogenización a través de las reformas de los planes curriculares que tienden a la profesionalización y a la evaluación a través de indicadores de productividad. Como he anotado antes, los programas de formación curatorial hacen parte precisamente de esta lógica de especialización y profesionalización, en donde los curadores se preparan potencialmente para entrar a un mercado laboral de una profesión aún en proceso de estructuración.

Es necesario entonces preguntarse por estas iniciativas que han comenzado a aparecer en forma de nuevos dispositivos, practicados tanto por artistas como por curadores, que vuelven de otro modo sobre la educación: ¿constituyen una ola

³ Publicado originalmente en el 2008, en la revista *e-flux*, este texto aparece reeditado en la antología dedicada al giro educativo (O'Neill and Wilson 2010).



«Museo efímero del olvido», vista general de exposición en Culturama, Duitama. Archivo: «Museo efímero del olvido». Foto: José Muñoz.

pasajera o son una alternativa a la tendencia generalizada del mercado de producción de exposiciones en sus formas espectaculares? Algunos de estos dispositivos, relativamente autónomos, se han concretado en formas alternativas de pensar la exposición o en proyectos parainstitucionales; en otros casos, se trata de eventos discursivos que aparecen en espacios transitorios y que se presentan en instituciones abiertas a crear eventos que convocan otros públicos. Si bien este tipo de dispositivos no son nuevos y han acompañado en diferentes grados la práctica expositiva, hoy parece que desplazan, o por lo menos cuestionan, el lugar privilegiado que antes ocupaba la exposición, convirtiéndose, en algunos casos, en la actividad principal tanto de curadores como de artistas (O'Neill and Wilson 2010, 12).

Si es posible hablar de un giro que aún pueda significar algo, tal y como lo enuncia Rogoff (2008), entonces lo que muestran estas prácticas es la tendencia a crear espacios (o más bien intersticios) que tratan de no sucumbir ni a la lógica de espectacularización, que está cada vez más presente en los lugares convencionales del arte, ni al territorio en disputa con los formatos establecidos de educación (tanto

de los museos como de la educación formal). En este punto sería necesario resaltar también las profundas transformaciones de la mediación de arte en las últimas décadas, que ha modificado su relación con los públicos: el mediador trabaja cada vez más con el intercambio de saberes entre diferentes participantes o visitantes, es decir, produce socializaciones, comentarios o interpretaciones, pero no intenta educar.

De otra parte, lo que se puede observar en este tipo de prácticas educativas es que no son desarrolladas directamente por los departamentos de educación de las instituciones museales. Estos proyectos son propuestos en la mayoría de los casos por artistas o curadores, a través de formatos pedagógicos alternativos: son modelos críticos tanto de la educación formal de las universidades como de los proyectos desarrollados por los departamentos de educación de las instituciones artísticas. Desde lo curatorial, estas propuestas (que muchas veces son nómadas o mutantes) implican superar una lógica de fines y medios para llegar a repensar el flujo mismo de la actividad artística. Basándose en una cultura de proyectos, estas iniciativas apuestan por no separar la producción de sus formas de puesta en escena, reproducción o difusión. Pensar este flujo supone no aislar la fase de producción de exposiciones —si es que tiene lugar— de la producción discursiva y su circulación. Es por ello que muchas de estas propuestas provienen de modelos cooperativos o colaborativos que se han desarrollado o que son herederos de las lógicas de funcionamiento de los espacios independientes.

Quiero fijarme, en particular, en algunos de estos proyectos paraeducacionales. Por supuesto, realizar el análisis de cada uno, de sus distancias y similitudes con la educación formal o con las instituciones tradicionales, desborda el propósito de este texto. Llamo la atención, sin embargo, sobre el hecho de que varios de estos proyectos operan desde cierta indistinción entre la práctica curatorial y la artística, o implican relaciones no jerárquicas entre artistas, curadores e instituciones. Dos casos que aparecen como emblemáticos desde el punto de vista de la genealogía de estas prácticas son: el Institut des Hautes Études en Arts Plastiques (1996), diseñado por el artista Daniel Buren y el curador Pontus Hulten, y el proyecto Manifesta 6 School (no realizado y planeado para llevarse a cabo en el 2006) del artista Anton Vidokle y los curadores Mai Abu ElDahab y Florian Waldvogel. Lo que me interesa de esta última escuela es precisamente que no se realizara como tal, y que sus versiones remediales restan algo a la radicalidad de la propuesta inicial.

La Manifesta 6 School —que posteriormente se convirtió en Unitednationsplaza— tenía la intención provocadora de remplazar el desgastado modelo de exposición tipo bienal europea por una escuela temporal, proactiva, comprometiendo políticamente a la comunidad de productores culturales (Abu ElDahab, Vidokle and Waldvogel 2006, 12). Ella fue pensada de manera distinta tanto de una escuela de arte como de una exposición, y pretendía ser un programa nómada en espacios diferentes de la ciudad de Nicosia (Chipre): «La exposición como escuela insiste en su estatus como una exposición de obras de arte que podía expandirse a una red de ciudades y autores» (Farzin

2009, 31). De este modo, buscaba desafiar los conflictos territoriales y culturales entre el pueblo chipriota griego y el pueblo turco, e instalarse en lugares no convencionales, apartados del imaginario con el que se asocia la escuela de arte, tales como teatros, cinemas o bares.⁴ Las versiones posteriores se concretaron en el proyecto Unitednationsplaza en Berlín (2006–2007), México (2008) y en Nueva York bajo el nombre de Night School (2008–2009). En cada uno de estos lugares el proyecto tomó un formato distinto de conferencias y talleres, a menudo durante los fines de semana o en las noches. En el sitio de Internet de este proyecto es posible seguir aún las conferencias y temáticas que abordaron;⁵ su existencia es esencial para entender lo que allí sucedió y preguntarse si efectivamente esta propuesta se abre a otros públicos, como fue la intención inicial de Manifesta.

Al ver los videos de aquellas presentaciones, que contaron con la participación de personalidades del arte, vale preguntarse qué habría pasado si la escuela se hubiera realizado en Nicosia y no en Berlín, México o Nueva York. La justificación de la renuncia de los curadores, que apareció en junio del 2006, señala lo que sucede en muchas de las bienales que están sometidas a instancias gubernamentales las cuales, a veces de manera arbitraria, deciden el porvenir de estas iniciativas. De otra parte, las versiones remediales del proyecto no son tan distintas de lo que estamos acostumbrados a presenciar cuando asistimos a coloquios y experimentamos jornadas de intensidad que duran días, entre intervenciones y pausas: al final, bien sea por agotamiento o por fijación, nos reconocemos público y conferencistas, aún sin haber cruzado palabra alguna. En este ambiente en donde no existen tensiones es simplemente más fácil estar todos de acuerdo.

El segundo caso, con diez años de diferencia respecto al anterior, es el Institut des Hautes Études en Arts Plastiques (Iheap). En la presentación del libro dedicado a las actividades del instituto, el curador Pontus Hulten precisa que se trataba de crear una «experiencia» a través de seminarios y coloquios de corta duración que permitirían un intercambio real entre participantes (Boulan 2004, 13). Como antecedentes de este proyecto, Hulten cita dos casos de escuelas que serían contramodelos de esta iniciativa: La Bauhaus, que crea Walter Gropius en Weimar, durante la Alemania de posguerra (fundada en 1919), y la Black Mountain College en Carolina del Norte (fundada en 1933). De la historia célebre de la primera, Hulten subraya que a menudo se olvida que esta escuela funcionaba con un régimen casi militar, donde los profesores eran oficiales y los alumnos soldados (2004, 13), mientras que la segunda, aunque se inspiró en la Bauhaus y trajo a algunos de sus profesores de vuelta del exilio, estaba en una situación económica precaria y se constituyó en una escuela bastante experimental que daba gran importancia a las actividades comunitarias.

4 Véase Abu ElDahab, Vidokle and Waldvogel (2006).

5 Este es un proyecto de Anton Vidokle con la colaboración de Boris Groys, Jalal Toufic, Liam Gillick, Martha Rosler, Natascha Sadr Haghghian, Nikolaus Hirsch, Tirdad Zolghadr, Julieta Aranda, Magdalena Magiera y Walid Raad (véase Vidokle 2008).

Hulten señala que, más allá de estos modelos, el Iheap se relaciona con la cultura de los cafés de principios del siglo XX en el barrio Montparnasse en París —lugares donde los artistas vanguardistas se encontraban y discutían sus proyectos antes de realizar una obra—. Fue este ambiente informal de intercambios, e incluso de polémica política, lo que sirvió de guía para el instituto. La estructura era modesta, basada en la participación de jóvenes artistas que llegaban de todas partes del mundo. El modelo que Hulten y Buren implementaron era prácticamente el mismo que había conducido las formas de proceder tanto del curador como del artista: de una parte, un interés por la interdisciplinariedad y, de otra, un interés por la revisión crítica de la institución artística. Esto llevó a la iniciativa de invitar a una serie de científicos y personalidades para dialogar en sesiones de varios días. Como parte esencial del espíritu del programa se invitó también a artistas ligados a la crítica institucional, como Hans Haacke o Michel Asher. En cuanto a su organización, se llevaban a cabo dos seminarios de dos meses y medio, con una frecuencia de tres días a la semana, en donde estaban presentes los jóvenes artistas, los invitados y los profesores permanentes (cuatro en total). Este grupo se reunía para intercambiar en jornadas de un día completo, incluyendo el almuerzo colectivo y la discusión en la biblioteca, o continuaban la conversación informalmente en un taller a su disposición. Los jóvenes artistas intervenían de modo directo en una sesión, presentando su análisis, y sometían a discusión su propio trabajo de manera puramente discursiva (Boulan 2004, 14).

Esta vuelta sobre la educación implica repensar el lugar de la práctica artística que no busca —al menos en principio— ser capturada por las lógicas de productividad o por la formalidad de llenar un calendario de tiempos y espacios, algo que presuponen tanto la exposición como el aula de clase. En este sentido, la educación (fuera de la formalidad) aparece como una promesa de zona protegida, una zona que implícitamente reconoce que puede ser un campo de tensiones en donde el intercambio, los procesos en el tiempo o la investigación sean precisamente instancias propias para hablar de contenidos y para generar otro tipo de experiencias, incluso si estas tensiones aparecen transitoriamente como una interrupción.

Más allá del museo: el olvido y una escuela de garaje

Sin pretender trasladar nociones para explicar ciertas tendencias de las curadurías en el contexto colombiano, paso a realizar una lectura de este, sin duda parcial y condicionada por la distancia geográfica. Quiero analizar, a modo de preámbulo conclusivo, algunas de las transformaciones hacia lo curatorial que, a mi modo de ver, se han instalado en el tejido de las prácticas y los eventos artísticos locales. Mi aproximación será entonces no desde la experiencia de haber asistido personalmente a estos eventos, sino desde lo que presentan a través de sus plataformas de archivos digitales en imágenes, textos, vídeos y registros orales.

Dentro del trabajo que desarrollo desde hace algunos años sobre la exposición, mi inquietud se ha centrado en reflexionar en torno a la memoria de las exposiciones. En este terreno de investigación se enfrenta a menudo la situación de falta o

insuficiencia de archivos y, así, surge frecuentemente una pregunta: ¿cómo dar cuenta de una exposición cuando no existen archivos? En ausencia de ellos la exposición acaba siendo un rumor, un recuerdo. Al respecto es pertinente la reflexión que Hans-Ulrich Obrist ha realizado, en repetidas ocasiones, sobre la amnesia de la exposición: «al pensar en la historia de la exposición no pretendemos recuperar alguna cosa perdida, sino más bien constituir una suerte de caja de herramientas, como decía Panofsky, para inventar el futuro basados en fragmentos del pasado» (Obrist 2013, 174; la traducción es mía).

En este sentido me llama la atención, como caso de estudio, el reciente 15 Salón Regional de Artistas zona Centro, en donde encuentro eco de lo que he venido elaborando en este texto. Tanto en el Museo efímero del olvido como en la Escuela de Garaje, proyectos curatoriales realizados durante el 2015 en el marco de la convocatoria pública que el Ministerio de Cultura de Colombia abre cada dos años para la organización de los Salones, hubo una transformación radical en la medida en que sus equipos curatoriales buscaron pensar más allá de la exposición, entendida como un espacio para disponer un conjunto de artefactos, hacia algo que es más cercano a proponer un marco, inestable y evolutivo, o, si se quiere, una plataforma que puede incluir objetos e imágenes pero también prácticas, experiencias y debates, entre otras operaciones inmatriciales y discursivas.⁶ Lo que tienen en común estas dos propuestas, y aún con distancias en sus modos de presentación y puntos de partida, es que sugieren la existencia de una entidad, un ente ficticio, una para-institución. En ellas surge la necesidad, a través de ciertas «figuras de institución» de infiltrar los espacios tradicionales de la institución educativa o museal y repensar las formas convencionales de exponer los procesos artísticos.

El proyecto / institución Museo efímero del olvido toma como punto de partida las tres nociones que reunidas constituyen el enunciado que da título a la propuesta. En principio, estas parecen producir un contrasentido, tal como han afirmado sus curadoras Cristina Lleras y María Soledad García.⁷ En los museos convencionales se guardan objetos que se consideran valiosos desde el punto de vista artístico, etnográfico, científico, natural, arqueológico... atendiendo a las categorías tradicionales; estas clasificaciones, sin embargo, han excluido tanto a los objetos como a los relatos que, desde un punto de vista en teoría neutral, resultan supuestamente intrascendentes. La propuesta del Museo efímero del olvido intenta desafiar

6 El Museo efímero del olvido fue el proyecto del Salón Regional Centro en Bogotá y Duitama (entre el 3 de agosto y el 5 de septiembre del 2015), que se desarrolló en varias locaciones de la Universidad Nacional de Colombia y la Casa de la Cultura de Duitama. La Escuela de Garaje presentó una de sus versiones (de tres hasta el momento que ha hecho el mismo colectivo bogotano, Laagencia) para el Salón Regional en Bogotá, entre el 30 de junio y el 16 de septiembre del 2015 en el Espacio Odeón.

7 El equipo curatorial contó con la participación de María Buenaventura en la formación de mediadores, Juan David Laserna en la producción, José Muñoz en el diseño del sitio de Internet, y en el 2014 contó con la participación en el equipo curatorial de María Villa y Juan Darío Restrepo.

«Museo efímero del olvido», vista general de exposición, Biblioteca Central, Universidad Nacional de Colombia, Bogotá, Archivo del «Museo efímero del olvido», Foto: Banco de Archivos Digitales de Arte del Departamento de Arte de la Universidad Nacional / Ministerio de Cultura.



las clasificaciones convencionales de esas tipologías e incluso reunir en el mismo espacio objetos, archivos, relatos y prácticas que podrían asociarse irónicamente o críticamente a todas ellas.

En una entrevista, cuando el proyecto era aún una idea, Lleras (2014) señalaba un asunto sin duda esencial: «Hoy se reclama a los museos que sean plataformas de encuentro, en lugar de grandes edificios o de grandes relatos, que estén mucho más interesados en las experiencias de las personas que los visitan». Esta frase hace eco de las discusiones de la museología contemporánea sobre los efectos negativos de la tendencia global a construir museos para un consumo de exposiciones cosmopolita, situación que se evidencia especialmente con el fenómeno de la *starchitecture* (Oakman 2015): ese tipo de arquitectura icónica de lujo y en plena expansión global que comenzó hace décadas a colonizar las ciudades del planeta para hacerlas más atractivas y turísticas, pero que, desde el punto de vista de la programación, es poco pertinente y no se conecta con las necesidades culturales de los lugares en donde se instala. En oposición, un «museo efímero» contradice la definición convencional del museo como institución permanente y renuncia a la hiperestetización de su fachada. Este museo sin muros, infiltrándose provisionalmente en una universidad, propone «volver a mirar nuestra relación con el pasado, sabiendo que no lo podemos recuperar tal como fue, [...] aborda el presente desde sus carencias [...] y dibuja y propone un escenario de futuro posible de ser aún transformado» (García y Lleras 2015, 2).

Al acceder a este museo a través de su plataforma virtual, aparece de entrada un juego de relaciones con la temporalidad: *Quiénes éramos, Quiénes somos, Lo que seremos*. La parte dedicada a *Quiénes éramos* sitúa una trayectoria en relación a otras curadurías del Salón Regional, creando así un posible vínculo histórico con otras plataformas virtuales que han dejado las otras versiones del salón. Esta navegación de lazos arborescentes entre Salones Regionales se remonta a dos proyectos curatoriales ganadores de la misma convocatoria del Ministerio en años anteriores. Es necesario preguntarse hoy por la historia de estos eventos y por todos los dispositivos mediáticos (y no mediáticos) que han quedado tras ellos. En la segunda entrada de esta sección se encuentra «El muro efímero» conformado por numerosos *Post-its*. Estas pequeñas hojas de colores hacen pensar en esta herramienta frágil en donde anotamos cosas para no olvidar: todos los procesos, tentativas y borradores de ideas que anteceden un proyecto que se construye en los diálogos y no solamente a partir de un texto curatorial. El recurso del *Post-it* invita al juego ambiguo entre olvidar y recordar, resaltando el interés del equipo curatorial por dejar los rastros del proceso de preparación que son diferentes del momento de producción y mediación.⁸ Estos muros hablan de tres cartografías asociadas a ciudades: en Tunja, olvidar / recordar «al vecino», «al otro», «al origen», «las raíces del pueblo», «el valor colectivo»; en Duitama, olvidar / recordar «montones de archivo muerto», «escuchar a los viejos», «el sabor preparado por mi abuela»; en Turmequé, olvidar / recordar «la oralidad campesina», «las especies nativas», «los castigos impuestos».

En *Quiénes somos*, se presenta un conglomerado de imágenes que recuerda la forma de un álbum fotográfico. Sin una estructura jerárquica, estas 46 imágenes-entradas a los proyectos reúnen a su vez los textos, imágenes y videos que pueden alternar, desviar y completar la visita en línea del proyecto. Sin un pasado glorioso, esta presentación del museo es una tentativa de juegos y participaciones en torno al tema del que nadie parece querer hablar: el olvido. Cuando se habla tanto de memoria, ¿por qué es necesario pensar el olvido? El texto curatorial del proyecto y los textos invitados ofrecen una fuga hacia lo que contiene —o no— este museo. Dos referentes aparecen citados como inspiración de la propuesta: el *Museo Precario Albinet*, del artista Thomas Hirschhorn, y el *Museo de la Ruina* del artista Isidro Valcárcel.

El del primero es un intento constructivo: el artista suizo decidió hacer una obra-museo en el espacio público durante ocho semanas, un trabajo complejo que consistió en desplazar la obra de ocho artistas célebres de su lugar de conservación permanente, en el Centro Georges Pompidou, a la periferia de París. En su catálogo en forma de cronología de cartas entre el artista y la institución, Hirschhorn habla de hacer un proyecto improbable basado en el amor, con la ayuda de los habitantes de Aubervilliers. Si se trata de llegar a nuevos públicos, nos dice el artista, el

8 Este «muro efímero» constituyó una estrategia de mediación integral al proceso de investigación curatorial, durante el 2014, con el equipo inicial del proyecto (agradezco a María Villa llamar la atención sobre este aspecto).

Nodo Duitama, Centro Municipal de Desaprendizaje, 2015. Propuesta de práctica artística dentro del «Museo efímero del olvido» que buscó «crear un lugar en condición de grieta en el tiempo y el espacio de Duitama». Durante un mes se abrió al público una casa donde se llevaron a crisis prácticas cotidianas y artísticas de esa ciudad boyacense. Foto: cortesía de Boris Terán y Laura Melo.



museo debe salir de su comodidad para instalarse en el tejido de la vida urbana. En su catálogo de gestos precarios a través de cartas, lo que anima este museo son «las actividades cotidianamente al ritmo de la exposición, las conferencias, los debates, los talleres de escritura, los talleres para niños, las salidas y las comidas comunes» (Chapuis, Désanges y Hirschhorn 2005).

En el segundo «museo» mencionado por las curadoras del Museo efímero del olvido tiene lugar una situación de destrucción, pues «agrupa planos de un museo que se va consumiendo». El «regodeo en la propia sinrazón», nos dice el artista, es la compulsión a seguir construyendo, aún si el arte de hoy es efímero (en García y Lleras 2015, 4). En un diálogo con las propuestas de los artistas y con otros autores que han pensado nuestra relación con el tiempo, la memoria y la verdad, las curadoras entretejen una cuenta crítica de la tendencia de los museos a preservar, a la par que cuestionan nuestra insistencia en darle un excesivo valor al acto de recordar.

Una parte de la visita virtual la dedico a navegar las imágenes que muestran vistas de la exposición, y también encuentro videos de entrevistas con los artistas en la parte dedicada a *Lo que seremos*, que abre la posibilidad virtual de conocer los artistas y sus propuestas. En un registro dinámico de tres minutos cada artista construye un relato, cuenta una anécdota o describe las motivaciones que rodean

su proyecto. Esta parte del archivo documental y oral se conecta, a través de los procesos, con la idea del encuentro con la exposición más allá de la exposición misma. Estos elementos documentales proveen una entrada valiosa para entender las formas en que los artistas desarrollan su investigación: algunos parten de historias particulares y construyen contrarrelatos de la historia oficial o buscan alternativas a lo que aquella ha olvidado; muchos de estos proyectos presentan preocupaciones por temas ambientales o por el fracaso de la modernización; otros manifiestan un interés por proponer una visión o incluso una alternativa para afrontar problemas locales. En ciertos proyectos, el artista se convierte en mediador / testigo / interventor en la construcción de otras dinámicas de la relación entre el campo y la ciudad; otros trabajan la situación crítica del artista en la sociedad e incluso se preguntan «si este ha sido olvidado o si puede aún decidir retirarse para ser olvidado y seguir siendo artista»; y otros tantos interactúan directamente con el espacio urbano y promueven encuentros espontáneos a través de recuerdos que se conectan con la fragilidad del presente.

El segundo proyecto, Escuela de Garaje, presenta a través de su sitio web la investigación del equipo curatorial conformado por Mariana Murcia, Claudia Segura, Mónica Zamudio y Santiago Pinyol. En esta propuesta paraeducacional aparece la presencia de la metáfora de la escuela generando un espacio autónomo como proyecto de formación. A través de sus archivos, en gran medida puramente textuales, esta escuela habla de un proceso de desmoronamiento de un modo de ser institucional y, sin embargo, se pregunta por el lugar que supone fundar una institución sin emplazamiento físico permanente. En varios de los textos que acompañan las diferentes versiones de esta escuela encuentro reflexiones en torno a lo que significa la institución o el acto de instituir, así como reflexiones sobre la construcción de un campo de interdependencias. A través del sitio web es posible trazar parte de su trayectoria, que se conecta con la historia reciente de los espacios de artistas de la escena del arte bogotano, no exenta de tensiones y controversias:

La Escuela partió, por un lado, del deseo de ensamblar formatos curatoriales y, por otro, de la intención de producir un proceso que permitiera articular diferentes problemáticas —urgentes, circunstanciales, contingentes— frente a los nuevos procesos artísticos «independientes» o «autónomos» que emergieron en Bogotá en los últimos cuatro años. (Escuela de Garaje 2015)

Este relato no fundacional señala algunas de las actividades del proyecto: «grupo de estudio», «serie de proyecciones», «mesas redondas», «entrevistas», «conversaciones», «archivo en línea», «publicaciones». Sus diversas manifestaciones dan cuenta de acciones, algunas de tipo activista, para repensar la relación entre educación y arte.

En el recorrido por el sitio en línea de la Escuela de Garaje, las capas de información temporal dificultan interpretar todo lo que allí se produce. Sin embargo, en esta enorme constelación textual logro entrever su funcionamiento: a menudo parte del grupo de estudio, pero también comienza con la propuesta de temas en

discusión o de la realización de performances discursivas. Para el 15 Salón Regional, la Escuela de Garaje presenta, en un primer estado de un proceso de investigación, el mapeo de prácticas pedagógicas informales y formales en Colombia, que se yuxtaponen a las convenciones políticas y territoriales que suponen las nociones de fronteras regionales. En varias entradas de este conglomerado veo el lugar central que ocupa el texto a partir del cual se genera una acción: mediante una serie de preguntas, la Escuela de Garaje intenta resignificar las convenciones que distinguen las fronteras de una idea de «centro» y plantea la necesidad de cuestionar la idea de «salón».

Sin pretender hacer coincidir las preocupaciones de estas dos propuestas del 15 Salón Regional de Artistas, encuentro ciertos puntos de resonancia: ambas se describen como «una estructura ausente», «un espacio periférico», «una estructura no fundacional», y noto una reflexión pertinente sobre el modo de hacer artístico o curatorial que, tal como lo señala la Escuela de Garaje, se aleja del «entrenamiento dado para la producción de objetos y la producción de espacios que legitiman la existencia y contemplación del objeto material». Ambas propuestas tratan de procesos inmateriales o efímeros que conllevan una acción crítica. En este sentido, son evidentes las resonancias a propósito del deslizamiento de la curaduría hacia lo curatorial que describía al principio de este texto. Por otro lado, en ellas está presente el cuestionamiento sobre el lugar que ocupa la exposición y el componente educativo en el paisaje de las prácticas artísticas contemporáneas. Considero que estas iniciativas dejan inquietudes sobre cómo proyectan una continuidad —si es que ella tiene lugar— o si dicha continuidad no contradice su esencia.

Al conectar teoría y práctica no quisiera reducir mi interpretación de textos, imágenes e ideas a un análisis comparativo simple. Lo curatorial invita a expandir el campo de las prácticas artísticas y curatoriales más allá de rótulos preestablecidos. Esta perspectiva permite considerar nuevas formas de difusión de la práctica artística, posición que no necesariamente anula o relega el formato de exposición, que a su vez es susceptible de ser repensado y replanteado enfoques que no son excluyentes en el panorama actual.

Referencias

- Abu ElDahab, Mai, Anton Vidokle and Florian Waldvogel (eds.). 2006. *Notes for an Art School*. Amsterdam: International Foundation Manifesta; Nicosia: Manifesta 6.
- Bismarck, Beatrice von, Jörn Schafaff and Thomas Weski (eds.). 2012. *Cultures of the Curatorial*. Berlin: Sternberg Press.
- Boulan, Marie-Sophie (ed.). 2004. *Quand les artistes font école: vingt-quatre journées de l'Institut des Hautes études en arts plastiques*, vol. 1. París: Éditions du Centre Pompidou y Les Amis de l'Institut des Hautes études en arts plastiques.
- Buren, Daniel. 2012. «Lettre ouverte». Disponible en: <www.danielburen.com/pages/view/actual_exhibits_deatils>, consultado el 15 de diciembre del 2015.

- Chapuis, Yvane, Guillaume Désanges and Thomas Hirschhorn. 2005. *Thomas Hirschhorn. Musée précaire Albinet: Quartier du Landy, Aubervilliers, 2004*. París: Xavier Barral – Les laboratoires d'Aubervilliers.
- Ciric, Jiljana and Sally Lai. 2012. *Institution for the Future*. Manchester: Chinese Arts Centre.
- Copeland, Mathieu (ed.). 2013. *Chorégrapheur l'exposition*. Noisiel: la Ferme du Buisson.
- Escuela de Garaje: <http://escueladegaraje.com/blog/>
- Escuela de Garaje. 2013. *Volumen Beta*. Disponible en: <<http://issuu.com/rexgrr/docs/volumebeta-baja/2>>, consultado el 1 de diciembre del 2015.
- Farzin, Media. 2009. «An Open History of the Exhibition as School.» In *Produce, Distribute, Discuss, Repeat*, Anton Vidokle and Brian Sholis (ed.). New York: Lukas & Sternberg.
- Hoffmann, Jens and Maria Lind. 2011. «To show or not to show.» In *Mousse Magazine*, n.º 31. Available at: <<http://moussemagazine.it/articolo.mm?id=759>>, Accessed December 15th, 2015.
- Kolb, Lucie and Gabriel Flückiger. 2013. «New Institutionalism Revisited». In *OnCurating.org*, n.º 21. Available at: <<http://www.on-curating.org/index.php/issue-21-reader/new-institutionalism-revisited.html>>, Accessed December 1st, 2015.
- Lleras, Cristina. 2014. «Museo efímero del olvido». *Museos en Vivo*, UNRadio. Bogotá: Universidad Nacional de Colombia. Disponible en: <<http://unradio.unal.edu.co/detalle/cat/museos-en-vivo/article/museo-efimero-del-olvido.html>>, consultado el 15 de diciembre del 2015.
- Museo efímero del olvido: <http://efimero.org/>
- Martinon, Jean-Paul (ed.). 2013. *The Curatorial: a Philosophy of Curating*. London: Bloomsbury.
- Oakman, J. 2015. *Starchitecture(s): figures d'architectes et espace urbain*. Paris: l'Harmattan.
- O'Neill, Paul (ed.). 2007. *Curating Subjects*. London: Open Editions.
- O'Neill, Paul and Mick Wilson (eds.). 2010. *Curating and the Educational Turn*. London: Open Editions.
- Obrist, Hans-Ulrich. 2013. *Chorégrapheur l'exposition*. Noisiel: la Ferme du Buisson.
- Rogoff, Irit. 2010. «Turning», In: *Curating and the Educational Turn*. Londres: Open Editions.
- Rogoff, Irit. 2012. «A Conversation Between Irit Rogoff and Beatrice von Bismarck.» In Bismarck, Beatrice von, Jörn Schafaff and Thomas Weski (eds.). *Cultures of the Curatorial*. Berlin: Sternberg Press.
- Unitednationsplaza Archive: www.unitednationsplaza.org

dossier

UNA ESCUELA PARA UN PAÍS DE GARAJE

Laagencia

Escuela de Garaje, proyecto curatorial para el Salón Regional de Artistas zona Centro (SRA) 2015

www.escueladegaraje.com

www.laagencia.net

En este país existen dos tipos de universidades, las de garaje y las de garaje muy grande.

Gilberto Bello

En el ambiente académico serio y responsable en Colombia se emplea el término peyorativo *universidad de garaje* para señalar un gran número de corporaciones privadas educativas informales o técnicas que llenan el vacío institucional de necesidad de conocimiento y formación profesional. Esta situación evidencia tanto el esquema de aspiraciones socioeconómicas como la regimentación clasista de las jerarquías educativas y de la sociedad en nuestro contexto. El nombre de nuestro proyecto hace referencia y busca alinearse con esta informalidad, entendida como una sensibilidad, una inteligencia.

La Escuela de Garaje, versión Fábrica de Conocimiento, fue el proyecto curatorial que propusimos desde Laagencia para los 15 Salones Regionales de Artistas,¹ propuesta que tuvo que ver con la intención de lograr

una afectación estructural e institucional desde uno de los programas de mayor relevancia en el país. Específicamente, buscábamos afectar el modo como se visibiliza y enuncia la práctica y producción artística en el contexto de Colombia, ligándola principalmente a la producción de objetos y organización de exposiciones; una aproximación que suele dejar por fuera otro tipo de acciones políticas y estéticas.

En un primer momento, la Escuela buscó hacer público un proceso que ocurrió internamente en nuestro colectivo: como consecuencia de la renuncia a un espacio de exposición que habíamos gestionado durante tres años, conformamos un grupo de estudio enfocado en temas como producción, autonomía, criticalidad, inmaterialidad, industrias culturales y precarización. Así, veíamos que pensar y discutir problemáticas locales desde la teoría como espacio de encuentro debía ser algo común para ser efectivo; necesitaba incluir a otros trabajadores culturales, disciplinas, espacios y agentes. Y precisamente el SRA permitía diseñar y realizar una plataforma cuya

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



dimensión y duración comprendieran un amplio espectro de proyectos y un lugar de encuentro, discusión y visibilización de distintas prácticas (en particular, prácticas también orientadas hacia una idea de público más comprometido) y a través de una programación que propusiera una participación más activa y continuada en el tiempo.

En este sentido, hay antecedentes importantes en la historia de las curadurías de los Salones: el «Primer simposio regional de profesionales e informales en artes plásticas y visuales», de Helena Producciones en el 2009 (zona Pacífico), o «La cooperativa» (14 SRA zona Centro); ambos proyectos curatoriales propuestos desde lo colectivo, autónomo e independiente, que hacen énfasis en las economías, los medios de producción artísticos locales y desde la pregunta

«¿de qué viven los artistas?». Estas dinámicas responden a un cambio en el paradigma de esa producción: desde la apropiación de mecanismos de visibilización, discursivos y de legitimación, hasta una práctica artística menos preocupada por la autoría y más por las posibilidades de articularse con otro tipo de procesos, necesidades, contextos y disciplinas. Ellas responden a un agotamiento del discurso alrededor del arquetipo de artista que se promueve desde los lugares de formación, o como productor de bienes para un mercado o circuito (que en realidad no existe); son dinámicas que responden al ser artistas aquí y ahora, responsables de activar espacios para nutrir discusiones que pongan en perspectiva el papel del artista en la sociedad.

Las condiciones de la convocatoria, específicamente en cuanto a objetualidad y territorialidad,² posibilitaron plantear una investigación que enunciara y propusiera una escuela temporal en lugar de una exposición. Nuestra decisión se concretó a partir de cuatro aspectos:

1. Una idea alternativa a la zona Centro que propone el Ministerio de Cultura: el arte y la educación como región y territorio. Una de las características que más nos interesaba de este territorio es que se construye por el flujo y la movilidad constante de conceptos, contenidos y de aquellos que la habitan. Esta idea de circulación cuestiona a su vez el esquema tradicional de flujo de centro / periferia y las dinámicas que desde allí se proponen en el contexto nacional de la producción cultural.

2 «La identificación de obras puede incluir procesos, producciones y experiencias de diversa naturaleza que por su misma condición, requieren nuevos tipos de puesta en escena pública. [...] Esta concepción ampliada de la curaduría intenta ajustarse a la complejidad y diversidad del arte contemporáneo. [...] Así mismo, si bien los proyectos tradicionalmente se formulan dentro de la demarcación regional que se anota con precisión más adelante, es factible hacer propuestas que respondan a otra concepción del territorio y de sus regiones considerando características sociopolíticas y culturales particulares» (Ministerio de Cultura 2014, 124).

2. No partir de un guion curatorial que luego se justifica y comprueba únicamente por medio de presentaciones públicas y convocatorias abiertas. En cambio, realizar una investigación subjetiva, no científica, basada en el viaje y la recuperación de la experiencia, con la meta de visitar la mayor cantidad de regiones posibles para hacer un panorama desde el cual crear una red de iniciativas dispersas.
3. No trabajar en torno a la producción y circulación de objetos sino a la producción de conocimiento y discursos, y a la circulación de saberes y agentes.
4. Mezclar la temporalidad y accesibilidad de una exposición con el carácter abierto y experimental de una escuela de arte, generando un espacio, dinámicas y formatos que invitaran a los asistentes a involucrarse de maneras más activas con una programación continua, gratuita y abierta.

Investigación

La metodología de investigación³ consistió en visitar programas de arte formales, no formales e informales en varias ciudades y desde ahí, desde el voz a voz, mapear otras prácticas e iniciativas colectivas que se han interesado por generar diálogos con su contexto inmediato empleando estrategias y formatos que les permiten entablar relaciones con sus comunidades y públicos. En la situación geográfica y política de Colombia, donde existen diferencias tan grandes entre climas, arquitecturas y culturas, los problemas y preguntas que surgen alrededor de estas iniciativas son muy similares: ponen en práctica alternativas, que podrían entenderse como pedagógicas, para llenar un vacío institucional, alternativas con el potencial de ser modelos replicables para una escuela (problemas globales, soluciones locales).

Durante la etapa de investigación visitamos 14 ciudades, 27 universidades, 20 instituciones formales,

3 La totalidad de la investigación se puede consultar en www.escueladegaraje.com.

38 proyectos informales y 32 colectivos, realizando en el proceso 117 entrevistas para acercarnos a aquellos lugares desde los que se enuncia y enmarca la figura del artista, a múltiples configuraciones de arte y contexto, a entender sus retos, posibilidades y condicionantes. Aunque la investigación no buscaba enunciar ni establecer un juicio, nos encontramos con la perpetuación de una educación tradicional, enmarcada en el imaginario del artista de taller, productor de objetos y dependiente aún del arte europeo del siglo XIX (y fue evidente cómo las necesidades de los artistas en esta época hacen parte de esa imaginación colonizadora). Pero también encontramos que el arte y la educación son el principal terreno de acción y trabajo de los artistas en Colombia, y que efectivamente existe un giro en el que las prácticas educativas se asumen como prácticas artísticas, superando el tradicional complejo frente a la figura del artista como docente y la idea del artista exitoso. Hoy hay sujetos y prácticas al límite de la definición, más ajustados a sus realidades inmediatas, desde las cuales se reevalúan las maneras de aprender y enseñar.

Diagramación

Finalizada la etapa de investigación, buscamos configurar una Escuela que fuera lo más extensa e intensa posible, con el fin de generar un espacio importante dentro de la economía de los eventos culturales, enunciando repentinamente una institución que se hacía lugar en la parrilla de la actividad en la ciudad, por medio de la intensidad y la repetición. Ofrecíamos otro tipo de actividad cultural, basada en discusiones, en otra temporalidad, por medio de un programa regular, abierto y gratuito de tres meses, bajo tres ejes temáticos (Educación, Producción y Ciencias de la ficción) dividido cada uno en distintos formatos: grupos de estudio, jornadas, talleres y banquetes.

Con el propósito de fijar una política de buenas prácticas y al mismo tiempo lograr traer al mayor número posible de invitados, decidimos fijar una remuneración igualitaria por participante, sin importar currículum o jerarquía. Y así pudimos invitar, desde sus procesos



Jornada metanarraciones con Alejandro Martín y Luis Mondragon, Escuela de Garaje, 2015. Fábrica de conocimiento, Bogotá. Foto: copyleft Laagencia.

de investigación en curso e incertidumbres, a 42 agentes nacionales, 26 locales y 7 internacionales.

Espacio como proceso pedagógico colectivo

El espacio de la Escuela lo entendimos y enunciamos como una «fábrica de conocimiento». Un guiño al libro homónimo de Gerald Raunig (*Factories of Knowledge, Industries of Creativity*), donde él plantea la universidad y el mundo del arte como lugares para la producción de una resistencia creativa frente a los modos de dominación del capitalismo cognitivo.⁴

4 «Alguna vez el espacio de la fábrica fue el ejemplo ideal para hablar de un sitio de condensación, no solo por condensar el tiempo y el espacio de producción, sino por condensar actitudes de oposición. Gracias a la intensa convivencia y el lugar de explotación que compartían, los trabajadores encontraron las condiciones dadas para la discusión colectiva, la reunión y constitución de ensamblajes para la resistencia (Raunig 2013; la traducción es nuestra).

Ubicada en el sótano del Espacio Odeón, la fábrica estuvo pensada como un espacio multiuso (adaptable a las necesidades de cualquier actividad) configurado en torno a la idea de generar un lugar para el encuentro y el intercambio. Allí el bar y el centro de documentación jugaban un papel crucial para romper con el carácter magistral normalmente asociado a la palabra *escuela*. El bar se concibió como estrategia para la reivindicación de la distracción y el diálogo, un espacio que encarnaba la informalidad como el motor del proyecto, aplicando la máxima «el aprendizaje puede suceder en cualquier lugar y en cualquier momento».

¿Qué aprendimos? ¿Qué enseñamos?

Estas dos preguntas, que han sido el lema de muchos —la Escuela Móvil de Saberes y Práctica Social de Helena Producciones, el Open School, La Ivan Illich de Betalocal y Mónica Hoff—, para la Escuela han funcionado como una estrategia de investigación; para

Taller para profesores con Nicolás Paris, Escuela de Garaje, 2015.
Fábrica de conocimiento, Bogotá. Foto: copyleft Laagencia.



entablar conversaciones, mapear afectos y hacer visibles preguntas e inquietudes comunes. Queremos aprovechar estas preguntas para hacer un ejercicio de autocrítica (desglosado a través de otra serie de preguntas clave), para reflexionar sobre los resultados y la experiencia del proyecto, teniendo en cuenta que los efectos de los procesos educativos se proyectan en el tiempo y sus resultados son impredecibles: nada es una verdad definitiva y todo está sujeto a debate.

- ¿Hasta qué punto desligamos territorio y región?

¿Fue efectivo nuestro intento de descentralización? ¿Caímos en una paradoja centralista? La denominada zona centro (Bogotá, Cundinamarca y Boyacá) se ha reconfigurado constantemente en la historia reciente de los Salones. Ha sido común que las ciudades y municipios fuera de Bogotá se vean relegados a un lugar secundario donde se muestran los resultados del gran

evento que sucedió en Bogotá, traducidos y resumidos en una exposición.⁵ Aunque nuestra investigación se basó en la educación desde el arte como territorio, no eludimos trabajar en y con los contextos que componen la zona Centro. En dos ocasiones trasladamos la Escuela a las ciudades de Tunja y Sogamoso: desplazando en su totalidad la estructura del proyecto, que finalmente estaba compuesta por sujetos, para emplazarla temporalmente en otro contexto, buscando activar cruces y entablar relaciones por medio de distintos ejercicios, encaminados al reconocimiento de un territorio común.

5 Cabe anotar que ninguna propuesta curatorial de Boyacá y Cundinamarca ha sido declarada ganadora de la beca para desarrollar el SRA de la zona Centro, entonces ¿cuáles son los argumentos actuales para mantener la configuración geopolítica de estas regiones? Lo responsable sería revisar alternativas a la configuración actual con el fin de resolver esta situación, dar voz y posibilidades a estos contextos.

Cena subjetiva de Por Estos Días, Escuela de Garaje, 2015. Banquete realizado en la Fábrica de conocimiento, Bogotá. Foto: copyleft Laagencia.



- ¿Hubo posibilidades para la apropiación por parte del público de la Escuela y su programación?

¿Es la educación lo opuesto al entretenimiento? ¿Existe un afuera? Uno de los puntos más críticos fue el asunto del público, ya que un proyecto de este carácter necesitaba de un público activo, no de una audiencia pasiva, que completara su función crítica. Aún cuando todas las actividades de la Escuela fueron gratuitas, abiertas y dirigidas a un público interdisciplinario, la asistencia fue irregular sin lograr consolidar un grupo que acudiera frecuentemente. El público estaba en mayor medida compuesto de estudiantes, agentes y trabajadores

culturales pertenecientes al campo del arte, y para este público era difícil participar con regularidad, ya que siempre compiten el tiempo libre y el tiempo laboral, afirmando la idea de que los eventos culturales del arte pertenecen más a la esfera del ocio y el entretenimiento que a la del trabajo y la educación. La asistencia a algunos eventos fue masiva mientras que en otros fue escasa, probablemente a causa de su intensidad, horario o formato. Sin embargo, si se entiende la escala que propusimos la asistencia no era un tema crítico, pero sin duda podríamos haber hecho un mayor esfuerzo en difusión para conectar la Escuela con programas oficiales, instituciones, asociaciones de profesores, de desplazados, de desempleados, para lograr romper nuestra «cámara de eco»⁶: aquellos que nosotros ya conocíamos y aquellos que ya nos conocían.

- ¿Fue la Escuela una crítica a la educación formal en artes? ¿Una alternativa?

Sí y no. Es importante señalar los problemas de la educación formal en artes en Colombia, y su responsabilidad en la configuración de cierto tipo de artista y de práctica artística centrados en la producción, en los resultados, de éxito, de profesionalismo. Aquí también cabría preguntar ¿Qué resultados se le pueden exigir a una facultad de Arte, de Humanidades? ¿Se puede? ¿Se debe? ¿Es igual de difícil y peligroso que medir el «impacto» del arte en la sociedad? De lo que estamos seguros es que no hay respuesta fácil, pero debería haber una lectura más sensible por parte de las universidades de su contexto, como ya lo dijo Luis Camnitzer: «enseñar a fabricar productos es algo fácil y cómodo, y por lo pronto una situación en la que se puede caer, quedar y sentirse bien» (2012).

6 En los medios de comunicación de masas la *cámara de eco* describe metafóricamente una situación donde la información, ideas o creencias son amplificadas por transmisión y repetición en un sistema «cerrado», donde las visiones diferentes o competidoras se censuran, se prohíben o se representan minoritariamente (véase el concepto en Wikipedia.org).

- ¿Cómo se podría medir el impacto de la Escuela?

¿Se puede medir el impacto del arte? ¿Se debe medir el impacto del arte? Es difícil, sino peligroso, medir el impacto de un evento cultural, más aún dentro de un proyecto de educación, sin caer en la mentalidad propia de las industrias creativas o en la inmediatez de una espectacular crítica de arte. Esta pregunta hizo parte de nuestro proyecto en cuanto hablábamos de *buscar formas culturalmente más efectivas*, lo que implicó en cierta medida la descalificación de una idea de arte tradicional basada en los objetos y el formato expositivo, idea llena de potencial subversivo, pero quizá desconectada de nuestra realidad más inmediata y apremiante. También nos gusta pensar que el ejercicio editorial, la publicación que resultó del proyecto, es la última etapa dentro del diagrama de producción de la Fábrica. Su circulación final significa una descentralización de la experiencia y los contenidos que allí se produjeron, lo que también, quizá, significa que sí hay algo que puede escapar a la cultura de la medición y resultados.

- ¿Siguen siendo los Salones Regionales un formato relevante?

El actual formato es una de las pocas oportunidades que permiten proyectos de esta dimensión con un grado alto de experimentación que de otra manera serían imposibles de producir. Los SRA han sido efectivamente una escuela para muchos, no solo alrededor de la curaduría sino también sobre gestión, investigación, diseño, difusión, producción y montaje. Es importante anotar que, en Colombia, al día de hoy, no existe un solo programa académico de curaduría. Abogamos por que continúen existiendo estos espacios de formación irregulares, arriesgados e impredecibles, donde todavía se produce experiencia y legitimación de manera informal.

Referencias

- Ángel, Manuel. 2013. «Volumen Beta», en: *Escueladegaraje.com*. Disponible en: <http://escueladegaraje.com/v_beta/esto-no-es-un-garaje/>, consultado el 14 de febrero del 2016.
- Barón, María Sol y Camilo Ordóñez. 2013. «Mirar en el altiplano, desde Bogotá», en: <www.lacooperativa.org>, consultado el 14 de febrero del 2016.
- Camnitzer, Luis. 2012. «La enseñanza del arte como fraude», en: *Espera pública.org*. Disponible en: <<http://esferapublica.org/nfblog/la-ensenanza-del-arte-como-fraude/>>, consultado el 14 de febrero del 2016.
- Ministerio de Cultura. 2014. «Artes Visuales. 15 Salones Regionales de Artistas – Becas de investigación curatorial», en: *Convocatoria de Estímulos 2014*. Bogotá: Ministerio de Cultura. Disponible en: <<http://www.mincultura.gov.co/prensa/noticias/Documents/Convocatoria%20de%20Est%C3%ADmulos%202014.pdf>>, consultado el 14 de febrero del 2016.
- Pérez B., María Camila. 2015. «“Reuniendo Luciérnagas”, un proyecto que se quedó en la oscuridad», en: *Arcadia*, 10 de julio. Disponible en: <<http://www.revistaarcadia.com/arte/articulo/polemica-salon-regional-zona-pacifico/43162>>, consultado el 14 de febrero del 2016.
- Raunig, Gerald. 2013. *Factories of Knowledge, Industries of Creativity*. Los Angeles, CA: Semiotext(e) – Cambridge: MIT Press.

Sitios de Internet

- 11 SRA, zona Pacífico: *Primer Simposio Regional de profesionales e informales en artes plásticas y visuales*: www.helenaproducciones.org/regional.php
- 14 SRA, zona Centro: *La Cooperativa*: vimeo.com/33407630
- 15 SRA, zona Pacífico. *Reuniendo luciérnagas*: reuniendoluciernagas.com

DOS RELATOS SOBRE UN «NOSOTROS». MALESTAR EN LAS FRONTERAS ENTRE ARTE, EDUCACIÓN E INVESTIGACIÓN

Janna Graham

Toronto

centreforpossiblestudies.wordpress.com

Hace muchos años, cuando era estudiante de geografía, entré en contacto con las teorías de la poscolonialidad. En aquellos días, Anne McClintock debatía contra el monolítico término genérico en que la expresión «poscolonial» se estaba convirtiendo. Abogaba por «términos y análisis más complejos [...] para hacer frente a complejidades que no pueden abarcarse bajo la simple rúbrica de poscolonialismo» (1995, 13) y, con Henry Louis Gates, por «multiplicar los márgenes» (1991, 747–752). Esta multiplicación haría posible, según la teórica y activista Gayatri Spivak, auscultar los fracasos de la descolonización y provocar la pregunta por el *quién* de la colonización, visibilizando la re- y la neocolonización del presente (1995, 24–28).

Me encontré con estas ideas mientras estaba profundamente involucrada en una lucha solidaria con la Primera Nación Algonquina y sus Aliados de Ardoch (AAFNA, por sus siglas en inglés) en el centro de Canadá. Con un grupo de estudiantes universitarios estábamos apoyando a Howard Perry y a Bob

Lovelace en la labor de reorganizar a los antiguos habitantes de Ardoch para reclamar una pequeñísima porción de tierra en el sur de Ontario. Los habitantes habían sido desplazados por incendios que, como era bien sabido, fueron provocados por el Ministerio de Recursos Naturales a principios de siglo, así como por otras comunidades algonquinas cercanas que fueron obligadas por el gobierno a ceder la tierra en nombre de quienes se habían negado sistemáticamente a renunciar a ella o a aceptar los términos de las autoridades coloniales.

Howard era el último residente algonquino que quedaba en Ardoch. Había vivido con su familia en una comunidad de colonos durante casi toda su vida, practicando discretamente su idioma y actividades cotidianas, como la cosecha de arroz o la caza y pesca sostenibles. A los 65 años, Howard decidió buscar a todos los niños de la zona que habían sido dados en adopción por las autoridades gubernamentales como resultado de los incendios y el proceso de despojo. Por la misma época, comenzó a cazar,

pescar y cosechar arroz del lago territorial sin permiso, para hacerse arrestar e impulsar así un caso de reclamación de tierras en los tribunales.

En este proceso los tribunales, abogados del Ministerio de Recursos Naturales, la prensa, e incluso otros activistas le preguntaron una y otra vez: «¿Quién es la AAFNA, a quién representa usted, y bajo qué autoridad actúa? ¿Estamos hablando con *representantes del pueblo*? ¿Dónde está “el pueblo”?». Más allá de lo descarado de la pregunta, dado que «el pueblo» había sido efectivamente eliminado por las mismas autoridades, esta exigía poner en escena un *nosotros* que pudiera ser leído, escuchado y examinado por y a través del paradigma colonial: un *nosotros* que fuera cómodo y predecible al representar la subjetivación colonial, un *nosotros* que no era asunto de las aves, el arroz o el remo que se movía en las aguas del lago, y que no era un título para un grupo emergente cuyas historias y antecedentes indígenas habían permanecido en secreto durante la mayor parte de sus vidas, ni era una palabra que definiera el territorio como lo comprendían Harold y su familia, bajo el impredecible nombre de ríos cuyas aguas modificaban el territorio cada día que pasaba. Este *nosotros* no podía, en lo absoluto, cobijar a nuestro grupo de investigadores de pregrado en proceso de aprender el compromiso con la justicia social, ni al asistente legal que Harold había adoptado como nativo, ni a unos colonos blancos o a familias en proceso de reunirse que hasta hace poco ni siquiera se conocían.

Increíblemente, y gracias a un juez que estaba a punto de jubilarse, Harold ganó el caso, pero fue gracias, en gran medida, a una concesión. Aceptó una representación del *nosotros* que nuestro grupo de investigadores ayudó a elaborar, al convencer a las autoridades de que el pueblo, en términos coloniales (es decir, jerárquico, basado en consanguinidad y gobernable), había llegado a existir.

Aunque nos pareció políticamente necesario hacer esta puesta en escena, al mismo tiempo desarrollamos otros medios para organizar nuestra investigación,

producir estrategias estéticas y comunitarias de archivo, enseñarnos unos a otros mediante experiencias nuevas, compartir cámaras, editar materiales de forma colectiva y comprender el proceso como parte integral de la constitución de un «nosotros» sobre bases diferentes.

Lo que descubrí en esta constelación de experiencias fue una infinidad de diferencias entre el «nosotros» constituido por lo que Suely Rolnik —siguiendo a Foucault, Deleuze y Guattari— ha llamado las entidades macropolíticas del poder estatal, colonial y lingüístico, y los numerosos «nosotros» que existen en estas divisiones dentro de la micropolítica de la lucha popular.

Al movernos a través de estos registros, este nuevo «nosotros» se sentía incómodo, nos inquietaba, hacía que los conocimientos anteriores se volvieran extraños, nos obligaba a discutir lo indiscutido, sacaba a relucir la desconfianza, los estereotipos y las contradicciones que yacían al centro de todo lo que los años de colonialismo habían cultivado para asegurar que nuestro sujeto se constituyera a partir de la separación. Para estar juntos de otra manera tuvimos que familiarizarnos con este malestar, entender sus dimensiones y contornos, y permitir que se convirtiera en un aspecto fundamental de nuestra investigación.

El malestar constitutivo

En el 2008, cuando empecé a trabajar en un barrio urbano de la zona de Edgware Road, en Londres, me acordé de este periodo. Allí estaba nuevamente enredada, esta vez con una galería de arte situada en un parque adyacente a una avenida principal, en un área donde vivían algunas de las personas más ricas del mundo, justo al lado de algunas de las más pobres. La Serpentine Gallery, que fue sede del proyecto de Edgware Road, tiene una relación histórica con los residentes pobres y migrantes, y una filiación aún más fuerte con la clase rica de propietarios de tierra y constructores que buscan «regenerar» el barrio con la exclusión de todos los demás.



Public10, grupo de investigación estudiantil probando modos alternativos de consulta en el mercado callejero. © Public10, 2010

Esta zona, comúnmente referida como representativa del Medio Oriente en Londres (debido a las comunidades de migrantes que han desarrollado allí su cultura local), se sitúa en terrenos legados por Enrique VIII a dos de los grandes paradigmas de la cultura europea occidental: la Iglesia de Inglaterra y la familia Portman, promotora inmobiliaria aristocrática, que en conjunto son aún hoy los dueños de la mayor parte de las propiedades a ambos lados de la Edgware Road. Hay tres planes para la regeneración de la zona que buscan desplazar a los pobres, los tres orientados a modos en que los artistas contemporáneos y los curadores pueden apoyarlos en la ejecución de una «sólida visión curatorial» para la zona, donde los términos «sólida» y «curatorial» se equiparan con pulcros paradigmas de limpieza social desde las élites. De igual manera, la Edgware Road siempre ha sido el lugar donde se producen las historias menores de otros «nosotros»: las de los trabajadores sexuales, los pobres, los migrantes y los refugiados.

En este terreno complicado e implicado, lo que buscábamos yo y otros (artistas, residentes de la zona, estudiantes, archivistas y activistas) que trabajaron en el proyecto de Edgware Road no fue eliminar la incomodidad de esta posición, sino lo que Isabelle Stengers (2005a, 183–196) describe como una «ecología de prácticas»: nos enfocamos en prácticas que pudieran abordar esta incomodidad como un componente constitutivo de nuestro trabajo. Teníamos la esperanza de que una ecología de este tipo activara prácticas de solidaridad con aquellos cuyas tiendas, hogares y medios de sustento eran considerados prescindibles en el proceso de desarrollo urbanístico, y que, al mismo tiempo, operara bajo cuerda, por encima y lejos de la mirada de estas entidades organizadoras. Aspirábamos escuchar y situarnos en los encuentros silenciosos y casi imperceptibles de vidas vividas y cruzadas, de alianzas y coaliciones impredecibles entre cosas humanas y más que humanas, para luchar contra la violencia tácita del despojo urbano.



Entre los diversos «nosotros» que se han organizado en la Edgware Road y sus alrededores, las historias de pedagogía e investigación radicales se han convertido en coordenadas de navegación. Al igual que la experiencia transformadora de educación no formal con la AAFNA, la ecología de prácticas que estas indican —lo que en otro lugar denominé *pensar con condiciones* (2010, 124–139)— se extiende por todo el siglo XX, mas allá de divisiones territoriales geográficas y existenciales.

Malestar militante

Las prácticas de investigación militante se encarnan dentro de esta ecología y, a pesar de la aparente certeza del término «militante», de hecho se caracterizan por una relación con el poder que es incómoda, esquizofrénica y poco predecible. Como sugiere el colectivo argentino Situaciones, «el universo de los dominados existe escindido: como un servilismo activo y una subordinación voluntaria,

pero *también* como un silencioso lenguaje que hace circular un conjunto de chistes, rituales y saberes que conforman los códigos de la *resistencia*» (2003). Y es esta resistencia la que da base a la figura del «investigador–militante», cuya misión es «desarrollar una labor teórica y práctica orientada a coproducir los saberes y los modos de una sociabilidad alternativa, a partir de la potencia de estos *saberes subalternos*». Es de esta manera, dicen, el investigador–militante se distingue «del investigador académico, pero también del militante político, del humanitarista [sic] de las ONG, del alternativo, o del simple bienintencionado».

Aunque muchos agentes críticos que operan bajo el amparo de las artes intentan encarnar ese papel, poco se discute cómo actúan estos grupos cuando sus objetivos de investigación curatorial crítica o radical y sus subjetividades están en conflicto directo con las condiciones que enmarcan su trabajo.

La pedagogía crítica tiene algo que decir sobre esta incomodidad. Para el educador Paulo Freire, abordar las contradicciones del salón de clase y otros sitios del poder organizado es un primer paso hacia constituir una educación compartida, un vocabulario y los catalizadores para la solidaridad y la formación de grupos que incluyan tanto a profesores como a estudiantes. Para otros, como Jacques Rancière —cuyo trabajo ha sido predeciblemente más popular para el mundo del arte contemporáneo en su «giro educativo»—, esta incomodidad es menos importante. Para él la emancipación proviene de que los estudiantes hagan al profesor redundante, y no de una confrontación directa con las organizaciones del poder que inevitablemente subyacen en la relación educacional. Aun cuando pueda parecer muy buena idea, como lo han sugerido rutinariamente las pedagogías feministas, evadir las relaciones de poder en el proceso político en nombre de la libertad a menudo permite que las dinámicas de poder se reinstalen.¹

Pedagogos incómodos

Anular las condiciones posibilitadoras del proyecto en la Edgware Road no era algo ni posible ni responsable. Nuestra elección fue más bien decodificar y analizar esta incomodidad de manera colectiva. Uno de esos focos de análisis, encontrado al inicio del proyecto y objeto de más de cinco años de trabajo, fue una escuela cuyo macro y micropanorama político vino a simbolizar lo que significa interactuar hoy con espacios inmersos en la contradicción neoliberal.

La historia de la escuela es bastante familiar en el paisaje urbano de Londres. Es lo que en el Reino Unido se conoce como una «academia», denotando que, aunque se adhiere a las normas curriculares estatales, la escuela ha sido tomada por un benefactor principal y reorganizada de acuerdo con su lógica; en este caso, un hombre de negocios que dispuso que la

1 Freire desarrolló estas ideas en diferentes textos. No obstante, en Rancière (1991) la emancipación se basa en la negación del papel de Jacotot, el maestro, lo que permite que los estudiantes aprendan por sí mismos, y está mucho más de acuerdo con las narrativas de la autonomía artística.

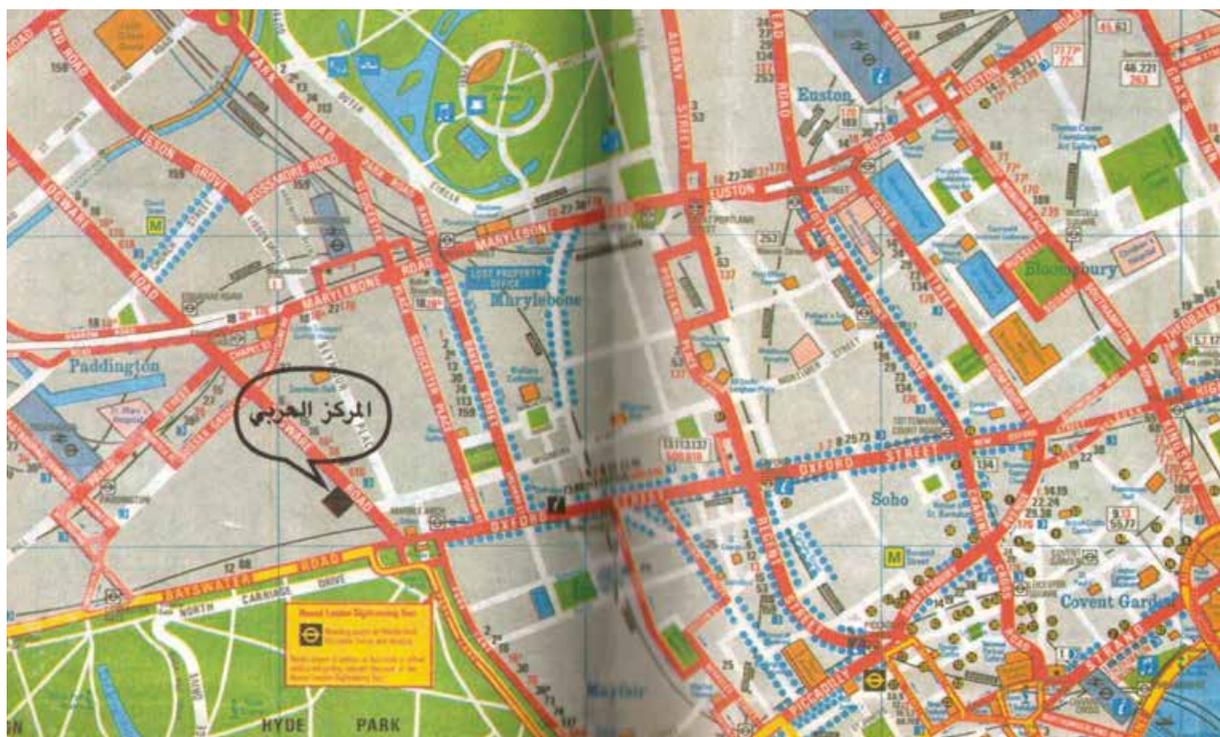
escuela se comprometiera con los «negocios internacionales». La academia existe gracias a la clausura de una escuela anterior, que era conocida por sus compromisos con la pedagogía crítica, la política marxista y la programación de artes conceptuales experimentales. Dicha escuela fue tildada de «fallida» según las medidas que se han convertido en la justificación primordial del paradigma académico introducido por el Nuevo Laborismo y adoptado ahora como política central de educación para las escuelas bajo el gobierno conservador. Denominándolas escuelas «fallidas» se legitimó la reestructuración de la educación en torno a la lógica del desempeño empresarial, donde los rectores han sido nombrados directores ejecutivos, se han desmantelado los sindicatos de profesores y surgen nuevas construcciones arquitectónicas que, en este caso, parecen más sedes corporativas que lugares de aprendizaje.

La narrativa en torno a esta escuela en particular sugiere que ella ofrece una mejoría a los jóvenes refugiados pobres del área por contar con un edificio premiado y por conectarlos con entrenadores personales de corporaciones como Visa Europa, que también forman parte de la junta directiva de la escuela. Esta cínica reelaboración de la justicia social está integrada en la arquitectura misma de la escuela, donde citas de Martin Luther King coinciden con términos grandilocuentes tales como «empresa», «ciudadanía global» o «comunicación» incrustados en las paredes.

Cuando comenzamos a trabajar con esta escuela, nos dijeron repetidamente que formuláramos todas nuestras lecciones en términos de los negocios internacionales y que nos refiriéramos a los artistas de cara a esta relación. Aunque pasamos mucho tiempo con los estudiantes decodificando el marco capitalista del mundo del arte internacional, nuestro enfoque al colaborar con ellos era que todos nos afianzáramos en los sitios que ocupábamos juntos; a saber, la escuela y el barrio donde se ubica.

Uno de nuestros primeros ejercicios fue trabajar sobre las huellas más evidentes de nuestra propia

Mapa de Edgware Road, Londres, de la publicación *Block Study: On Pleasure*. © CAMP, 2014.



incomodidad, el paisaje textual de la escuela, para revisar su semiótica, y así tener un denominador común que permitiera saber si nuestro malestar con el entorno también lo experimentaban los estudiantes. Ellos se equiparon con audaces declaraciones de Martin Luther King y otros autores, contrastándolas con la jerga de negocios, los mensajes de motivación, las reglas de la escuela y los logotipos de bancos patrocinadores repartidos en carteles que anunciaban la próxima competencia deportiva escolar.

Un mapa de estas coordenadas semióticas provocó lo que Stengers describe como «cosas que obligan al pensamiento» (2005b, 94–103), en este caso, afirmaciones sobre el contradictorio paisaje del aprendizaje. El ejercicio nos llevó a hablar sobre lo que significaba vivir en la zona y sobre cómo las proclamas de la escuela estaban muy lejos de las realidades que vivían los estudiantes, como la intensa vigilancia, las amenazas que los urbanizadores locales implicaban para sus hogares, los turnos dobles que los jóvenes realizaban para cuidar niños después de la escuela mientras que

sus padres trabajaban, su tarea de traductores para miembros de su familia que intentaban conseguir visas del Reino Unido, entre otros. Los facilitadores señalaron lo raro de nuestro papel allí: trabajar en temas de justicia social en el contexto de una galería impulsada por el mercado. En el transcurso de este ejercicio, un estudiante citó con sarcasmo el lema de la escuela, «Aprender es nuestro negocio», expresando su elevado sentido de la contradicción. Otros estudiantes mantuvieron un compromiso con las aspiraciones de la escuela, sugiriendo que las citas de Martin Luther King y de otros seguían siendo poderosas a pesar del contexto dominante.

A partir de este encuentro inicial, comenzamos una investigación de varios años que contribuyó de manera esencial al proyecto de Edgware Road. Mediante un seminario semanal, los grupos de estudiantes de la escuela tomaban parte colectivamente en la crítica del contexto educativo y de las políticas de regeneración del barrio. Aprovechándonos del requisito vocacional de la escuela de adquirir experiencia de trabajo,

nuestro proyecto latente era una protesta contra el mundo laboral tal como está constituido actualmente. En contraste, nosotros preguntábamos cómo hacer el tipo de trabajo que uno cree que es importante hacer. Las respuestas que surgieron reflejaban los problemas más urgentes en nuestras vidas. Con un grupo de estudiantes deconstruimos el proceso de consulta del Concejo sobre la regeneración de la zona, citando sus diversas exclusiones y su objetivo principal de coerción más que de consenso. Ofreciendo modos alternativos para discutir problemas locales, su investigación reveló un conjunto de reacciones al desarrollo urbano muy distintas de las respuestas abrumadoramente positivas promovidas desde arriba. Otro grupo enfrentó la retórica de la «pandilla» puesta en circulación para justificar el aumento de vigilancia policial y la reducción de viviendas de interés social, destacando el *software* de identificación utilizado por la Policía para difundir imágenes de los delincuentes. El grupo produjo retratos libres utilizando el *software*, llamando así la atención sobre las formas en que la criminalidad se construye y cómo justifica la toma de medidas para desplazar a los pobres de las áreas urbanas.

Antes y durante este trabajo sobre las condiciones de la zona, otro conjunto de condiciones orientó una investigación igualmente significativa dentro del proyecto: una que emergió de la experiencia de estar juntos fuera del salón de clase, fuera de la galería, trabajando colectivamente en un espacio social. En este aspecto del proyecto, cada uno de nosotros —artistas, curadores, estudiantes— tenía que responder a las incertidumbres del otro. En tanto organizadores fuimos confrontados por los estudiantes acerca de cómo el proyecto estaba enmarcado de manera que «nosotros» éramos los educadores y ellos los «alumnos», donde «nosotros» éramos parte de la propia maquinaria corporativa de la pedagogía que todos criticábamos y «ellos» dependían de la misma para sobrevivir y para su futuro empleo. Los estudiantes tuvieron que desarrollar una relación el uno con el otro, y con nosotros como adultos, que no estuviera basada en la dinámica de sumisión / rebelión que habían desarrollado para lidiar con las diversas

represiones de la educación formal. Trabajar sobre los procesos de codificación y decodificación de la observación mutua y del entorno circundante representó una gran parte del trabajo del grupo.

Al igual que con el proyecto de la AAFNA muchos años antes, este «nosotros» que emergía debía considerar cómo podíamos constituirnos sobre bases diferentes. Tuvimos que discutir, y sentir en el estómago, las diferencias en cuanto al deseo, en particular nuestros deseos de crítica y las aspiraciones de los estudiantes: querer hacer cosas, hacer contribuciones, pasar más allá de la crítica hacia otros paradigmas. Tuvimos que confrontar nuestros diferentes usos del lenguaje y tratar de entender los términos que estábamos usando, cada uno de ellos conectado a las subjetividades que habíamos cultivado.

Con los años, el análisis continuo de nuestro malestar hacia las restricciones que posibilitan nuestro trabajo se ha convertido en un tema central de análisis en la Edgware Road. De ello han surgido una serie de reacciones, una ecología entera, se podría decir. Partiendo de allí hemos llegado a preguntar: en vez de ser algo que evitamos, o la lucha en que queremos vencer, ¿cómo puede nuestro malestar convertirse en el lugar de nuestra investigación y, de ahí, en el origen de nuestras intervenciones?

Referencias

- Colectivo Situaciones. 2003. «On the Researcher-Militant». In *transversal – EIPCP Multilingual Webjournal* (9). Available at: <<http://eipcp.net/transversal/0406/colectivosituaciones/en>>. Accessed March 31, 2016.
- Freire, Paulo. 1974. *Education for Critical Consciousness*. New York: Continuum.
- Gates Jr., Henry Louis. 1991. «Reply». In *American Literary History* 3 (4). New York: Oxford University Press.
- Graham, Janna. 2010. «Between a Pedagogical Turn and a Hard Place: Thinking with Conditions». In Paul O'Neill and Mick Wilson (eds.), *Curating and the Educational Turn*. Amsterdam: Open Editions – De Appel.

- McClintock, Anne. 1995. *Imperial Leather: Race, Gender and Sexuality in the Colonial Contest*. New York: Routledge.
- Rancière, Jacques. 1991. *The Ignorant Schoolmaster: Five Lessons in Intellectual Emancipation*. California: Stanford University Press.
- Rolnik, Suely. 2006. «The Geopolitics of Pimping». In *transversal – EIPCP Multilingual Webjournal* (10). Available at: <<http://eipcp.net/transversal/1106/rolnik/en>>. Accessed March 31, 2016.
- Spivak, Gayatri. 1995 [1983]. «Can the Subaltern Speak?». In *The Post-Colonial Studies Reader*, Bill Ashcroft, Gareth Griffiths and Helen Tiffin (eds.). New York: Routledge.
- Stengers, Isabelle. 2005a. «Introductory Notes on an Ecology of Practices». In *Cultural Studies Review* 11 (1). Carlton South: Melbourne Univ. Press.
- Stengers, Isabelle. 2005b. «The Cosmopolitical Proposal». In *Making Things Public: Atmospheres of Democracy*, Bruno Latour and Peter Weibel (eds.). Cambridge: MIT Press.

Sitios de Internet

- Colectivo Situaciones: www.situaciones.org
- Primera Nación Algonquina y Aliados de Ardoch – AAFNA: www.aafna.ca
- Serpentine Galleries: www.serpentinegalleries.org

LABORATORIOS DE MEDIACIÓN DEL ARTE CONTEMPORÁNEO

Idartes, Galería Santa Fe

Bogotá, 2011–2014

Por María Villa

Muchas son las cosas que se atraviesan (median, condicionan, se interponen) entre dos personas para construir un diálogo que valga la pena para ambas. Investigando esta dinámica en el contexto de las exposiciones de arte, descubrí en estos años modos insospechados de entrar en un espacio de conexión, intercambio y creación en ellas; caminos que facilitaban encuentros —pasajeros, quizá, pero significativos— entre las personas, se conocieran de antemano o no. Y ello sucedía no solo por el modo en que el arte conectaba con asuntos significativos, sino por la posibilidad que tienen los espacios del arte para facilitar estos diálogos. Estudiar colectivamente y hacer experimentación pedagógica con estos descubrimientos fue el objetivo del Laboratorio de mediación del arte.

Como proyecto de investigación, planteé el Laboratorio inicialmente gracias a un proceso de reflexión colectiva y empírica de la Escuela de guías en una galería pública de arte, la Galería Santa Fe, que lideré

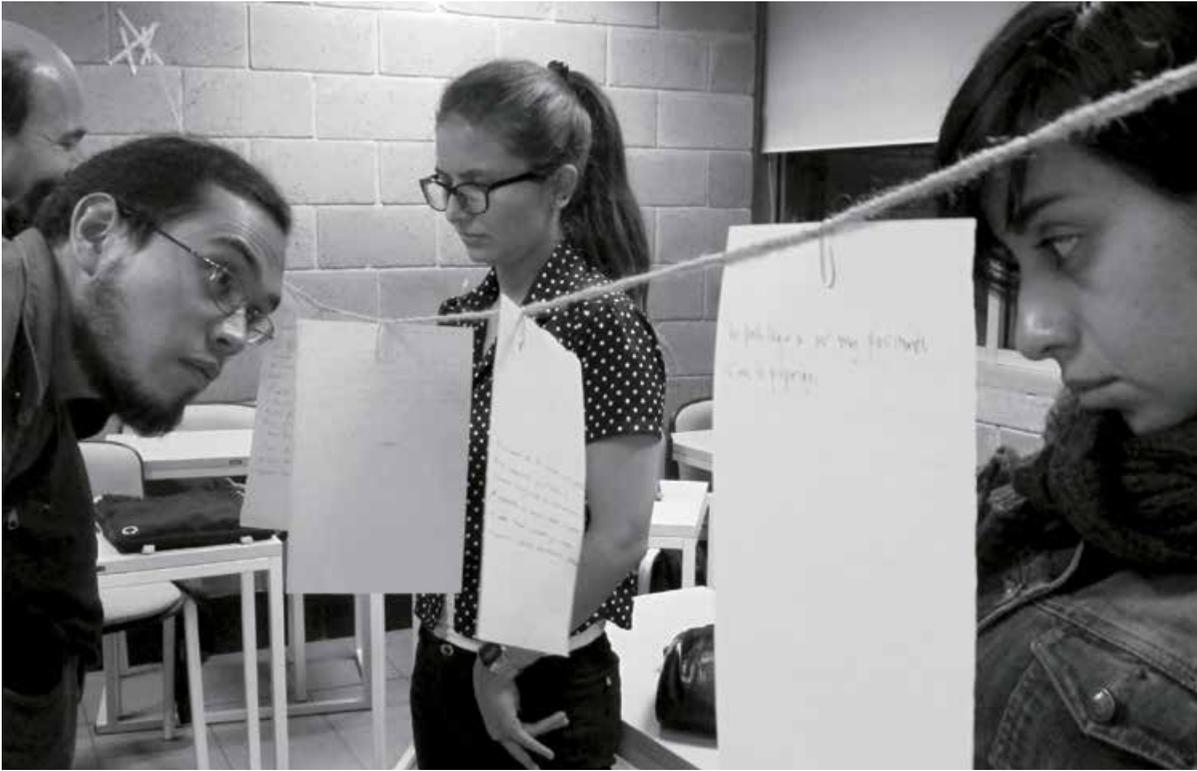
Cuando era más joven pensaba: sí, con pensar las cosas vale —claro, pero en el pensamiento los inconvenientes no son más que teóricos y los accidentes no existen.

Y cuando te pones a hacer la maqueta ahí surge el accidente.

Esther Ferrer, 2009

durante el 2011 y el 2012 en Bogotá. La experimentación que realicé con el grupo en torno al Premio Luis Caballero (al que la Escuela provee una plataforma educativa), y luego con los talleres de mediación llevados a cabo en la Feria de Bogotá ArtBo (en su pabellón pedagógico, en el 2012), condujeron al desarrollo de este espacio interdisciplinario de exploración, respondiendo a la necesidad de debatir en profundidad la relación que se construye entre las obras y su público más amplio.¹ El Laboratorio en parte se propuso estudiar las dinámicas de diálogo en los espacios expositivos, y en parte buscó intervenirlas críticamente. A continuación presento algunos temas que dieron cuerpo al

1 El laboratorio fue una beca distrital de fomento a la investigación sobre prácticas de apropiación del arte, con el apoyo del Idartes, la Universidad Jorge Tadeo Lozano y la Universidad Pedagógica Nacional, que vincularon varios docentes al programa, entre ellos, los tutores de los proyectos becarios: Óscar Moreno, Juliána Atuesta, Julián Sánchez y María Buenaventura.



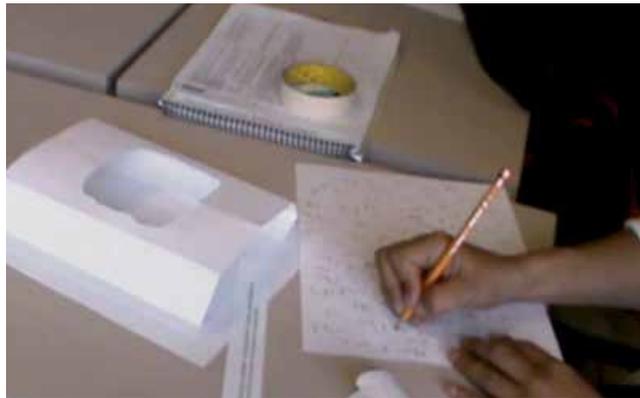
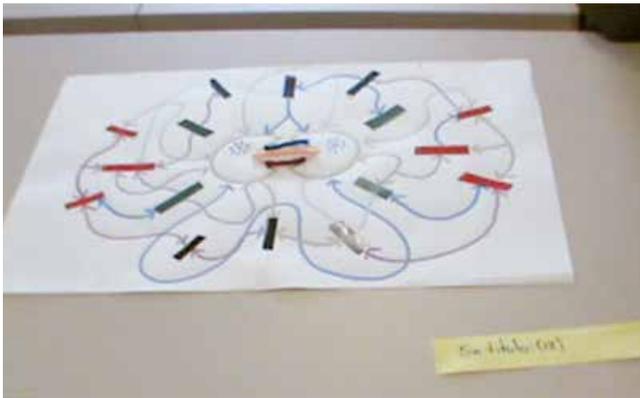
Trabajo colaborativo del equipo del Laboratorio de Mediación del Arte, julio del 2013. Universidad Jorge Tadeo Lozano, Bogotá. Foto: archivo personal de la autora.

programa, y algunos hallazgos clave sobre la práctica de mediación a lo largo de este proceso.

I
En el proyecto abordamos inicialmente los debates del *postmuseum* de las últimas décadas, en los cuales se replantea el museo tomando en cuenta su carga histórica (las narrativas de nación y los modelos de exclusión socioeconómica, étnica, de género, educativa, etc. que lo atraviesan); y desde allí buscamos analizar los espacios de exposición del arte actuales que, herederos de esa tradición, implican lugares de legitimación y validación cultural para el arte, y a menudo son también espacios de carácter reverencial de la llamada «alta cultura» para los públicos y para los artistas. Las sesiones giraron en torno a las preguntas de ¿a quién sirve el mediador del museo?, y ¿en qué debe consistir hoy su trabajo?

En este sentido discutimos cómo, por mucho que los artistas, el museo y la galería repiensen el lugar

del arte frente a la sociedad cuando los unos lo crean y los otros lo exhiben, hay un reto que deben enfrentar en el proceso de salir del marco magistral o vertical, y es tomar en cuenta en sus programas públicos la disposición con la que los visitantes reciben y se apropian las exposiciones: el arte y las curadurías pueden pretenderse horizontales y críticos, pero, así y todo, pueden continuar leyéndose como elitistas, excluyentes y abstractos. El artista convoca a un diálogo, a una multiplicidad de voces que espera que su obra suscite, y el público lo abandona en un monólogo, lo condena al autismo, dándole como mucho la cortesía propia de los tiempos del Facebook: un pasivo *me gusta* o *no me gusta* (o un automático «no entiendo» que no investiga; o el simplista «esto lo puede hacer hasta un niño»). Pero, ¿es al gusto a lo que la obra aspira dentro del «foro» que Duncan Cameron propone ya desde 1970 como meta del «nuevo museo»? ¿Cómo dar espacio al tipo de atención que este arte requiere, cuando la destreza técnica en la representación



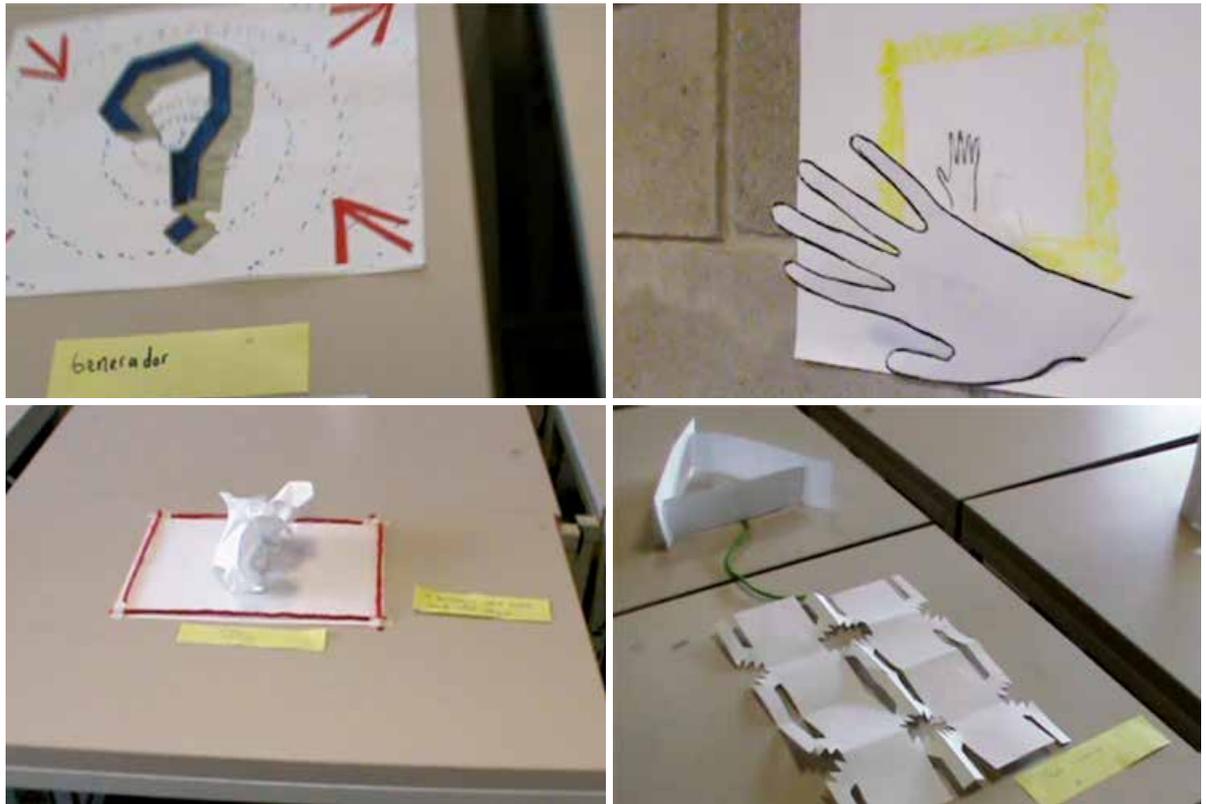
figurativa que en general se enseña a apreciar desde la escuela no es el rasero más relevante?

Se dice en el campo artístico que el arte puede y debe comunicar con sus propios medios, plástica o visualmente, y que todo acompañamiento acabará por reducirlo o simplificarlo didácticamente (eliminando la multiplicidad de lecturas, achatando las obras y restringiendo su significación). De ahí también que sea poco frecuente encontrar mediadores en espacios del arte contemporáneo, y que abunden los textos de pared que crípticamente brindan escasos datos para su interpretación. Lo cierto es que conectarse con las obras y con las historias y las preguntas que las motivan requiere hoy cada vez más de un acercamiento a su trasfondo y a su gramática más básica. Cuando se procura abrir un diálogo entre ellas y los muy diversos públicos de la sociedad, se evidencia la honda brecha por franquear entre los *capitales culturales* de las comunidades de interpretación desde

las que se *produce* y aquellas en las que se *recibe* el arte.² En este acompañamiento que hacen los mediadores se vuelve decisiva la creación de puentes que familiaricen a una comunidad de interpretación con los códigos y referentes de otras; y en lugar de profundizar la división y exclusión entre ellas, propicie encuentros y desdibuje sus límites, validando a la vez lecturas impredecibles y no especializadas. Desde luego, la pregunta es *cómo*.

2 Según Arthur Danto, nuestra pertenencia a diferentes *comunidades de interpretación*, dada por el acceso a códigos comunes, contextos de significación e interacción, determina modos diversos de interpretar y valorar las prácticas culturales y artísticas. Este «capital cultural» de un determinado sector de la sociedad define en gran parte su identidad como grupo, y tiene fuertes implicaciones políticas y sociales en términos de exclusión y segregación. Para Bourdieu (1990), las instituciones son estructuras de socialización que reproducen ese capital para sus «dueños», volviéndolo hermético para quienes no lo comparten y tornándolo signo de privilegios culturales.

Resultados de la estrategia de mediación sobre conceptos y juicios en torno al arte contemporáneo, equipo del Laboratorio de Mediación del Arte, julio del 2013. Foto: archivo personal de la autora.



Al igual que cualquier invitación al diálogo, en general las estrategias de mediación con las que trabajo operan lanzando una pregunta al otro, pero, en lugar de demandar respuestas directamente o simplemente apuntar a verificar datos conocidos o detalles observables en la obra, buscan ser un disparador de lo impredecible, que logren al mismo tiempo hallar puntos de contacto para construir sentido en torno a la obra o a partir de ella. Daré un ejemplo concreto que no se refiere a una obra particular, pero ilustra este tipo de dinámicas. Durante el proceso de selección de becarios les pedí que escribieran cada uno en una frase la primera idea que se les viniera a la cabeza sobre el arte contemporáneo. Tiempo después traje las frases al Laboratorio y las repartí al azar. Cada uno debía tomar una frase ajena, anónima, y, empleando una hoja de papel en blanco, intentar expresar visualmente lo que la frase decía. Pasados veinte minutos, hicimos juntos una ronda interpretando las piezas de papel. ¿Qué decía cada una sobre el arte

contemporáneo? Luego de interpretarla y debatir impresiones sobre ella, el autor de la escultura de papel tomaba la palabra, y, por último, leíamos la frase inicial.

Las conexiones y tensiones entre 1) La frase escrita inicialmente, 2) La perspectiva del artista que la plas-maba en forma, y 3) La mirada de su público buscando la conexión entre forma y concepto del arte dispararon una rica conversación del grupo; un juego cruzado que, sin pretender hallar verdades definitivas ni la autoridad tras las afirmaciones, permitía abordar el tema desde diversos ángulos. La estrategia pasaba por las preconcepciones sobre el cubo blanco y el museo, enlazando la habilidad plástica de cada quien y la capacidad interpretativa del lenguaje visual del grupo. La breve dinámica destapaba el posible bloqueo entre extraños, y armaba en cuestión de minutos un rico campo de intercambio sobre un tema difícil: las afirmaciones generales sobre el arte contemporáneo. Sobra decir que las esculturas de papel

se inclinaban unas a la caricatura del absurdo y el hermetismo de este tipo de arte, y otras, a enfatizar lo liberadores y prolíficos que son para el arte los *modus operandi*, las preocupaciones y los medios contemporáneos.

De este mismo modo, numerosas respuestas y propuestas procedentes de diferentes trasfondos de sentido pueden cosecharse en torno a una exposición en concreto; y una vez suscitadas, el espacio común se llena de excusas para conversar y tender puentes, hacer que salgan a flote posibles tensiones que la exposición activa, y también ideas, recuerdos y emociones de los integrantes de un grupo, todos los cuales pueden configurar un diálogo significativo para ellos en el contexto de la muestra. Esta secuencia, en la que el diálogo sobre el arte se apoya en otro tipo de interacciones y procesos de creación, reflexión, comunicación no formales, es lo que denomino, a grandes rasgos, una estrategia de mediación.³

El objetivo de la investigación que he llevado a cabo en este terreno (y que propuse al equipo del laboratorio) es entonces crear herramientas de este tipo que detonen el intercambio, y, como resultado, abran nuevas perspectivas de lectura del arte y, a través de él, de la realidad. Esta no es una meta institucional (ni obedece a la tendencia en la curaduría reciente, el llamado «giro educativo») de ampliar o formar los públicos para las exposiciones; esta investigación viene *motivada por la propia forma en que este arte se plantea su inserción en la vida y su potencial para movernos, brindar un espacio de conexión con otros,*

3 No tomo la palabra *estrategia* en el sentido de un dispositivo para obtener un resultado definido de antemano, sino más bien como un detonador o una excusa para múltiples respuestas que alimentan en este caso la interacción y la experiencia estética. La estrategia de mediación es una suerte de juego con el que un mediador invita o pone en movimiento tanto las ideas como la capacidad imaginativa, la memoria, el cuerpo, etc., de sus interlocutores, y orienta o canaliza esas respuestas, a partir de lo que se revela en el diálogo mismo, hacia puntos de cruce o convergencia. Una misma estrategia nunca arroja dos resultados iguales con dos personas diferentes, ni con la misma persona en momentos distintos.

y, entre otras cosas, remover lo cotidiano abriendo espacios para vernos y ver la realidad con ojos nuevos (que es el lugar de la crítica pero también de la poética, de la capacidad de asombro, donde *hacemos sentido*).

El arte contemporáneo es relevante en particular por su lógica de aproximación a la realidad más allá de la representación o las formas bellas, que busca confrontar al espectador y relacionarse con su vida cotidiana al usar los recursos simbólicos para mover su reflexión, su creatividad (aunque ello mismo valga para muchas obras de otros tiempos). Al desarrollar estrategias que permitan el acercamiento del público a este tipo de arte, no planteo en primer lugar a los mediadores el reto de explicar al público sus procesos históricos o las apuestas intelectuales del arte actual. Me interesa, en cambio, cumplir la promesa que hacen ciertas obras de lograr una relación arte-vida horizontal, mucho menos jerárquica, relación que respalda justamente las pedagogías críticas y constructivistas. La pregunta a la que arriba la investigación es entonces: ¿cómo y dónde se produce el sentido del arte?, y ¿qué mediaciones pueden darle curso a procesos de reflexión crítica, procesos creativos y empoderadores para los visitantes en el contexto de las exposiciones?

II

Se dice y se repite que en el arte contemporáneo los observadores son un elemento esencial, pues «completan el contenido» de las obras, pero, ¿cómo o cuándo sabemos que efectivamente esto está pasando? Bajo la premisa de requerir la participación del espectador, hoy abundan los experimentos en obras y espacios de circulación. ¿Qué tipo de interacción y participación se pretende lograr en ellos?, y ¿qué participación logran efectivamente? Aquí podría mencionar múltiples gestos fallidos que no hay espacio para describir, pero que aparecen por igual desde la creación (en las «obras participativas») y desde la curaduría y la museografía, los cuales confían en una suerte de *efecto juguete*: llaman la atención con algún dispositivo, y obtienen en respuesta una

serie de actos apresurados; algunos, incluso, muy sugestivos e interesantes. El problema es que confunden provocar reacciones y divertir con *interactuar*, y se saltan un ingrediente decisivo: una real interacción con la obra (o su artista), y *el incierto y rico proceso de estar / hablar / observarla con otros*.

En el Laboratorio, tanto como en el trabajo de preparar grupos de mediadores para desarrollar su labor en las muestras, este fue uno de los primeros escollos. Pensar que la participación y la interacción suceden al crear una excusa para obtener una cierta reacción lleva a ver al visitante / participante como un ratón de laboratorio; valga decir: no se lo toma en serio como interlocutor... no se va más allá de estimularlo a hacer que dé *click* en alguna tableta digital acá o allá con cierta curiosidad, o hacer que responda algunas preguntas y tener así la impresión de que se está tomando parte en la misma conversación. Pero, ¿es así?, ¿en verdad interesan sus respuestas? Todos hemos experimentado alguna vez el aburrimiento que producen las predecibles preguntas retóricas de los guías de museo más tradicionales.

Hay otros modos de trabajar en el contexto de las exposiciones que tienen un potencial crítico enorme justamente por introducir variables impredecibles en el diálogo y salirse del esquema comunicativo magistral; variables que, como la estrategia descrita, se hacen cargo de hacer estallar la polisemia de la obra y construyen provisionales puentes sobre aquella brecha entre comunidades de interpretación. Con el grupo del laboratorio investigamos desde proyectos específicos las múltiples alternativas que se abren si tiramos los habituales libretos, audioguías y paneles lúdicos, y pensamos más bien en detonadores reales de intercambios entre desconocidos. Reflexionamos en cómo propiciar encuentros alrededor del arte que modifiquen a ambos, mediador y participantes, donde aprendamos unos de otros, logrando una participación real y capaz de producir quizá una *experiencia significativa* con el arte y con los demás, y buscamos construir un saber aterrizado sobre esos procesos a través de bitácoras.

Habitados al papel del guía de museos (ya sea que les gustara o lo descalificaran), los becarios se enfrentaron en primer lugar a abrir caminos de diálogo e interacción a partir de los problemas que plantean las obras. Algunos proyectos trabajaron con obras muy conceptuales, otros con arte religioso colonial, fotografía contemporánea, escultura, instalación o *performance*, y desarrollaron herramientas diversas (a menudo integrando elementos no verbales) para explorarlas con públicos específicos: desde cartografías colaborativas, hasta muros de debate, improvisación de cuerpo, y montajes efímeros de los resultados de las estrategias en sala. Estos caminos para dinamizar la relación de las obras con los públicos y entre los propios visitantes de las exposiciones buscaban que los participantes se convirtieran en el centro de la experiencia en sala; procuraban que las obras pasaran a ser uno de muchos caminos para explorar aquellos problemas, y los artistas colegas que buscan también respuestas a ellos desde lo visual (no genios que crean gracias a un don del que los demás mortales carecen). Como revela la publicación resultado del Laboratorio (véase Villa et ál. 2015), en muchos casos los actos fallidos, la capacidad de improvisación y los felices accidentes interpersonales abrieron posibilidades insospechadas de aprendizaje mutuo y fueron objeto de reflexión activa para los mediadores mismos como formadores y como artistas, al tiempo que abrían caminos de discusión crítica y activación de la memoria y el debate cultural, ético, estético con otros.⁴ En el proceso el grupo evidenció cómo esos caminos más inciertos y confrontadores están muchas veces más cerca de la médula de una

4 El debate con un interlocutor de carne y hueso pone el acontecimiento artístico en el *encuentro*. De este modo la experiencia del arte se descentra del objeto-arte y de la lógica de un sentido a priori y *prêt-à-porter* que se consume o recibe pasivamente, gracias al monólogo del experto. El potencial del arte para insertarse en el cotidiano y destapar cauces de la subjetividad y de nuestra vida en comunidad de cara al contexto es algo que se vivencia personalmente, en el encuentro con la obra, que es fundamental, desde luego; pero una de las respuestas halladas en este proyecto de investigación es que ese proceso puede dispararse y multiplicarse en el diálogo con otros.



Trabajo colaborativo del equipo del Laboratorio de Mediación del Arte, julio del 2013. Universidad Jorge Tadeo Lozano, Bogotá. Foto: archivo personal de la autora.

obra, y de la posibilidad de conectarnos con ella y apropiárnosla, de lo que logra cualquier explicación histórica o teórica magistral.

En la línea de *El maestro ignorante* de Rancière, un primer hallazgo de este proceso ha sido precisamente abandonar las explicaciones intelectuales incluso donde parecen más necesarias; invitar a los otros a la exploración apoyados en el «problema» que plantea la obra exhibida, sin decir y sin saber a dónde nos va a llevar ese punto de partida, y descubrirlo el proceso (recordando a Camnitzer y su diatriba contra la alfabetización; véase su texto de 2009). No hay, por su puesto, una fórmula probada para que esto suceda. Pero, en mi experiencia hay un primer ingrediente crucial para propiciarlo: en el equipo de mediación arrancamos a trabajar con nuestro propio trasfondo de preconcepciones, hábitos comunicativos, relaciones de poder, ideas de gusto y del arte, concepciones

del otro, manejo del cuerpo en el espacio e improvisación verbal, todos ellos caminos de exploración personal y estética de las obras con las que lidiamos en sala. Por eso denomino este espacio un *laboratorio*; porque el ejercicio de trabajar con otros (y desarrollar herramientas pedagógicas o de participación innovadoras para lograrlo) implica en primer lugar un ejercicio con nosotros mismos como sujetos situados.

Ser un buen mediador o facilitador supone ubicarse en una difícil coordenada en un mundo que nos enseña desde tan temprano las dinámicas de poder asociadas al saber: no es el protagonista creador (artista), ni el experto repetidor de la verdad (docente), ni un mero testigo o inquisidor (crítico) que observa al otro (participante). El mediador está allí como Sócrates o Jacotot (el maestro de Rancière): dispuesto a acompañar a alguien en un camino que sospecha interesante y darle la mano cuando tropiece o se desanime,

Estrategia de mediación con collage a escala natural para público infantil, diseñada por Diana Margarita Sánchez, 2013 dentro del proyecto *Cuerpos de colección*, desarrollado en el Laboratorio. Salas de exposición del Banco de la República, Bogotá. Foto: cortesía de Diana Margarita Sánchez.



pedirle que indague más cuando se encuentre en su zona de confort. El mediador le propone un juego que involucra un cierto aprendizaje, sí, pero no lo está «guiando», no le «enseña» ni le «da» nada que él o ella no tengan ya consigo. Esa difícil coordenada exige tener no solo un profundo conocimiento del artista y el trasfondo donde surge la obra, sino un interés genuino en el proceso del otro que la observa; exige desplegar nuestras habilidades críticas, creativas, de improvisación, conceptuales, para ayudarle al otro a encontrar respuestas, a confrontar sus ideas iniciales (y las propias), a despertar la curiosidad e interpelar a la obra y al artista.

Toma tiempo, un esfuerzo consciente y un trabajo interno localizar el lugar donde somos iguales en la diferencia, pares en la ignorancia y la búsqueda; donde no nos da miedo equivocarnos, o interpelar al otro, porque queremos justamente sacudirnos las jerarquías que nos ciegan en una lógica competitiva

y deseamos entrar en una verdadera dinámica de colaboración, de pensar la realidad o el arte, el asunto que sea, juntos. Los experimentos de los cinco meses que duró el Laboratorio y de otros espacios de mediación que he liderado están basados en dislocaciones de la forma de asumir las relaciones de poder y saber que se entretajan desde la escuela con el arte y con sus aspectos más intelectuales (y sobre los imaginarios acerca del arte contemporáneo), recuperando sus modos de conectar con la emoción, la interacción, el juego de sentido. Estos experimentos buscan asumir críticamente la cultura visual y proyectar los debates más allá de las formas, hacia las experiencias culturales, intelectuales y personales desde donde esas formas se leen, apropian y deconstruyen, se critican, pasan desapercibidas o resultan estimulantes.

Esta es una arena de juego plagada de preconcepciones sobre nosotros mismos y sobre los demás. El complejo



arte y la responsabilidad de trabajar con este terreno inestable, esta «inquietud» que activa el arte — que Suely Rolnik ha abordado tan agudamente en su trabajo para hablar del impulso creador—, es la vía que he hallado más propicia para desplegar el potencial crítico del arte contemporáneo con todo tipo de públicos. Es desde ese lugar donde la capacidad creativa de los mediadores se dispara para pensar en los «otros» a los que se enfrentarán en un diálogo entre desconocidos. Y es desarrollando ellos mismos (no un experto en pedagogía o en diseño lúdico) las herramientas de trabajo, desde la exploración personal de sus resultados, como llegan a estrategias reflexivas y creativas realmente valiosas para los otros. De ahí el segundo hallazgo clave: el mediador que implementa la estrategia ha llegado a ella mediante una exploración propia en la que está genuinamente interesado.

Las mejores experiencias de mediación cumplen con un tercer rasgo general, en lo que he constatado hasta ahora: oscilan de la introspección y la observación de los participantes, pasando por la interacción y la creación in situ, y vuelven una y otra

vez sobre la discusión y verbalización del proceso, individual y colectivamente. Dejan suficiente espacio para el silencio, aire para explorar (que son elementos fundamentales cuando de *construir sentido* y conectarse con las obras se trata), y al mismo tiempo llaman a la acción y la sutil confrontación de lo que los participantes van encontrando; pero lo hacen en ese espacio seguro —suspendido de la realidad cotidiana— que provee la exposición de arte y el intercambio con desconocidos para disentir y aventurar lecturas del mundo o de uno mismo. Desde luego, no se puede forzar ese proceso; lo primero es respetar su espacio personal y la experiencia de cada quien, pero si no se tiene la disposición para él, quizá jamás suceda. El mediador es quien tiene el interés en el otro para abrir esa puerta e investigar juntos.⁵

5 En el campo del arte se discute a menudo si considerar que acercar o formar los públicos de las exposiciones es equivalente a entrar en la lógica mercantil de las «industrias culturales». En realidad, lejos de aumentar el consumo, este tipo de estrategias le dedican más tiempo a menos visitantes y menos obras; ralentizan la experiencia del museo: un *slow-art* en el sentido de la *slow-food*.

Si el sentido del arte no puede ser otra cosa que una construcción plagada de tensiones y cruces, entonces el papel del mediador no puede ser otro que activar ese potencial a la vez disruptivo y vinculante de las exposiciones: hacer aflorar la diversidad de discursos relevantes a nivel crítico y simbólico, que una misma práctica artística puede suscitar en personas o públicos distintos.

Que esas personas sean cercanas al arte contemporáneo o no, su nivel educativo, etc., no parece impactar la índole de la experiencia. En cambio, que estuvieran dispuestas a compartir su saber y sus preguntas ha tenido implicaciones mucho más fuertes e interesantes en el proceso. De hecho, los más entrenados a menudo se abstienen de entrar en el diálogo, revelando sus barreras interpersonales y su mirada competitiva en un contexto que pide justamente desarmarse, escuchar, enfrentarse al absurdo, olvidar las credenciales, correr un riesgo, reconocer el lugar del cuerpo, atreverse a estar equivocado.

Llamo *experiencia significativa* al tipo de vivencia del arte donde se accede a una mirada de profundidad; donde ocurre una resonancia, pero también un empoderamiento del espectador. Se trata de

experiencias que nos exigen hacer parte de y no solo contemplar de lejos; que se toman en serio al participante como interlocutor, y en ese sentido trabajan directamente las relaciones de poder, y al hacerlo crean grietas en el sistema.

Referencias

- Bourdieu, Pierre. 1990. *Sociología y cultura*. México: Grijalbo.
- Cameron, Duncan F. 2004. «The Museum, a Temple or the Forum.» In *Reinventing the Museum*, Gail Anderson (ed.). Oxford: Altamira Press.
- Camnitzer, Luis. 2009. «Art and Literacy.» In *E-flux Journal*, n.º 3, February.
- Mörsch, Carmen. 2009. *Documenta 12 Education II. Between Critical Practice and Visitor Services*. Zurich: Institute for Art Education.
- Hooper-Greenhill, Eileen. 2000. *Museums and the Interpretation of Visual Culture*. London: Routledge.
- Rancière, Jacques. 2008. *El maestro ignorante*. Buenos Aires: Libros del Zorzal.
- Rodrigo, Javier. 2013. «Experiencias de mediación crítica y trabajo en red en museos: de las políticas de acceso a las políticas en red», en: *Academia.edu*.
- Villa, María et ál. 2015. *Experiencias y herramientas de mediación del arte contemporáneo*. Bogotá: Instituto Distrital de las Artes – Idartes.

UN CAFÉ, POR FAVOR

Jorge Menna Barreto

Araçatuba, São Paulo, 1970

cargocollective.com/jorgemennabarreto

Mientras escribo este texto, me tomo un café. Como estimulante mental, esta bebida negra es combustible común entre los intelectuales, y suele hacer parte del «ritual para escribir». De esta manera, salgo de mi pereza habitual y empiezo a escuchar los engranajes de mi cerebro activarse, bañados por la cafeína que también se derrama sobre las teclas del computador. Afuera, los cuarenta grados del verano de Río de Janeiro amenazan con derretir cualquier forma que insinúe solidez. Aquí adentro forjo otro clima con ayuda del aire acondicionado; un lugar de observación del paisaje que describo a continuación.

El *Café educativo* no nació como obra. En el 2007, después de finalizar mis estudios de maestría, coordiné el programa educativo del Paço das Artes en São Paulo. Bajo el título Grupo de Educación Colaborativa, desde el equipo propusimos una serie de acciones, más o menos relacionadas con la programación de exposiciones de aquel año. Recibíamos grupos escolares, hacíamos visitas guiadas y planeábamos actividades con

los alumnos. Es decir, cumplíamos lo que se esperaba de nosotros. En ese contexto surgió la idea de crear un café que también pudiera ser una herramienta de mediación para el llamado público espontáneo. Nos parecía urgente pensar en estrategias no directivas que permitieran crear un lugar para *metabolizar* la experiencia, un espacio que se encontrara dentro de la exposición, pero que estuviera destinado a su público. Para profundizar la reflexión, además de café el lugar ofrecería material de lectura relacionado con la muestra, junto a otros estímulos como revistas y periódicos del día. Sería un lugar cómodo que invitaría al público a *demorarse* un poco más en su visita a la exposición, permitiendo un tiempo para la lectura y digestión de lo visto. La presencia del educador también se reimaginaba: en vez de ser un portavoz de la institución, de los artistas y del proyecto curatorial, el educador se «rebajaba», por decirlo así, al papel de asistente, listo a servir un café y tal vez participar en alguna conversación sobre la exposición, si la situación lo hiciera propicio.

brasileñas: las visitas guiadas.¹ En general, el discurso de la mediación en esas situaciones está a favor de las obras (y de la institución), y presta un servicio de aclaración, información e interpretación, facilitando el acceso a los contenidos de la muestra.

En ese sentido, al buscar la satisfacción (y generación) del público, se corre el riesgo de caer en una lógica excesivamente mercantil, en la cual el espectador se vuelve consumidor de sus servicios y, por lo tanto, se debe garantizar su satisfacción.

Es evidente la falta de costumbre de frecuentar espacios culturales que tienen los brasileños. Muchos estudiantes jamás han visitado una exposición de arte. En el escenario descrito no es poco común oírles decir: «¿Qué quiso decir el artista con esa obra?», o «No entendí este trabajo»; a las cuales escuchamos responder al mediador: «Esa obra habla de...». A pesar de tratarse de empeños de lectura legítimos, pues buscan acercarse a un mundo considerado a menudo como excesivamente cifrado, opaco o impenetrable —el del arte contemporáneo institucionalizado—, vale la pena reflexionar para qué sirven tales discursos explicativos.

En respuesta a la provocación de curaduría de «Panorama», propuse dos obras: *Deslecturas* y *Café educativo*. La primera partió de la selección de veintiséis de los treinta y siete artistas presentes en la muestra: algo como una curaduría dentro de la curaduría. El criterio de selección fue la identificación de lo que llamé *coeficiente de traducibilidad*, es decir, obras que me inspiraban una traducción de alguno de sus aspectos a ciertas palabras. El título *Deslecturas* surgió a partir de una aproximación a la obra del crítico literario Harold Bloom, específicamente su libro *La angustia de la influencia*, donde discurre sobre la

forma en que los poetas se leen entre sí, o sobre la lectura trasgresora que un poeta hace de sus antecesores. Para Bloom, tal lectura acarrea una cualidad de desvío, o *clinamen*:

Clinamen es la deslectura, o la desapropiación poética como tal. La palabra viene de Lucrecio y se refería a un «desvío» de los átomos que hacía posible cualquier cambio en el universo. Un poeta se desvía al leer un poema de su precursor, de tal forma que realiza un *clinamen* con relación a él. (Bloom 1991, 43)

El término en inglés que Bloom usa originalmente para caracterizar esa relación es *misreading*. Arthur Nestrovski hace la traducción al portugués, utilizando el término *desleitura*, y de esta manera logra acercarlo al «desvío», por compartir el mismo prefijo. Se podría decir que es una conexión que la traducción suscita, pues el original no guarda semejanza de forma entre *swerve* (desvío) y *misreading* (deslectura). Para Bloom, los poetas más fuertes —como denomina a aquellos que realizan el «desvío» y no solo admiran la tradición— «no leen necesariamente como leen los críticos más fuertes» (Bloom 1991, 49). Y continúa: «los poetas no son ni lectores ideales ni lectores comunes...», refiriéndose a una lectura que no está comprometida con una supuesta idea de «justicia» o «evaluación precisa», papel más frecuentemente asociado a la crítica. De acuerdo con Bloom: «el poeta que existe “en cada lector” no experimenta la misma disyunción hacia lo que lee que siente necesariamente el crítico que existe en cada lector» (Bloom 1991, 56). Sin embargo, hay algo que la traducción portuguesa no contempla. En el original, *misreading* también puede referirse a una lectura equivocada, errada, imprecisa. Equivocarse puede significar alejarse del original, distanciarse de lo que sería correcto, crear un nuevo eje que no se puede verificar por el parámetro de origen.

Con la colaboración de la curadora Cecília Bedê, busqué más información sobre cada una de las veintiséis obras seleccionadas y sus autores. A partir de una lectura atenta elaboré una palabra que se relacionara con cada uno de los trabajos seleccionados. Imprimí

1 La mayoría de las veces se trata de visitas programadas por escuelas. De acuerdo con una investigación realizada en la Bienal de São Paulo, por ejemplo, se verificó que aproximadamente el 70% del público visitante está compuesto por escuelas que reservan visitas guiadas (según supe en conversación informal con Denise Grinspum, 2008, responsable por el Programa Educativo de la 27ª Bienal de São Paulo).

los términos inventados en tapetes de caucho de colores, producidos por encargo en tamaño comercial de tapetes de puerta (60 x 80 cm). Luego, solicité que durante la exposición se ubicaran los tapetes en el espacio de la muestra, de manera que pudiera usarlos el personal del programa educativo. Mi sugerencia era que usaran los dispositivos como una posible actividad durante las visitas guiadas. Cada que recibiera a un nuevo grupo, el educador presentaría los tapetes a los participantes, conversaría sobre la propuesta e informaría que las palabras se habían pensado a partir de una selección de obras de la misma muestra. De esta manera, durante su visita por el espacio, los participantes podrían escoger un tapete y ubicarlo frente a la obra que relacionaran con aquella palabra específica.

Los tapetes de puerta son dispositivos de mediación por excelencia. Normalmente habitan la zona de frontera entre el interior y el exterior de un edificio o casa. En general tienen un texto bastante obvio, como «Hogar, dulce hogar», o el nombre de la empresa a la cual vamos a entrar, lo cual garantiza su invisibilidad. En ese sentido, me interesaba redefinir el uso del tapete de puerta, bajo la premisa de que es un dispositivo facilitador o explicativo, portador de un texto transparente, para pensarlo como un multiplicador de sentido del «territorio al cual estamos a punto de entrar». El público de las visitas guiadas, en su mayoría escolar, respondió a la expectativa de participación, incluso inventando nuevas formas de uso; por ejemplo, poniendo más de un tapete de puerta frente a una misma obra, o usando un tapete de puerta para definir un grupo de obras, ubicándolo en un sector y no frente a una obra.

Después de cada visita a la exposición se realizaba un texto provisional sobre la muestra para que lo leyeran tanto los visitantes que realizaban la actividad como el resto de público que frecuentaba la exposición simultáneamente. De esta manera, se aproximaba a un texto crítico sobre la exposición en aquel momento, y, al proponer palabras *desviantes*, se buscaba establecer una relación con las

obras. Así, ocupaba una posición anfibia, típica de la frontera, suspendida entre dos territorios. Jamás se revelaba a los participantes la obra-matriz de cada palabra. No había una opción correcta o equivocada en cuanto a las atribuciones, ni se tenía el objetivo de descubrir lo que «el artista propo- nente pensó», en caso de que se quisiera rastrear su supuesto origen. Al obstaculizar la relación de cada traducción con el original, este trabajo buscaba abrir un espacio de interpretación más amplio, que permitiera asociaciones inventivas más que especulativas.

Las especificaciones de la versión del *Café educativo* montada en «Panorama» surgieron en colaboración con el área de curaduría y los educadores de la institución. La arquitecta Marta Bogéa diseñó los muebles y se hizo cargo de la expografía, garantizando su armonía con el entorno. Así, el proyecto se construyó en un proceso de intensos diálogos entre diferentes voces y sectores, lo cual ya activaba su vocación mediadora. Su posición estratégica en la entrada de la exposición proponía tanto un ambiente de recepción del público, como de reposo, lectura y conversación antes de partir. El ambiente-lounge contaba con una máquina de café, un reproductor de DVD, libros, revistas y el periódico del día, suministrados por la biblioteca de la misma institución, gracias a la bibliotecaria Maria Rossi, quien se encargó de mantener el material vivo y en constante circulación. El *Café* también propuso un encuentro abierto al público entre investigadores de arte y educación, del que hice parte con Cayo Honorato y Fátima Freire, para discutir el protagonismo que las acciones educativas han asumido en las exposiciones de arte contemporáneo. La mediadora invitada fue la coordinadora del núcleo educativo del MAM, Daina Leyton.

Algo inesperado sucedió en esa edición de la obra: más allá del público que visitaba la exposición, a quienes el *Café* se dirigía en principio, con él se reveló un público interno al Museo. Era común encontrar en él funcionarios del MAM, que por lo general poco frecuentaban el espacio de exposición, ni participaban en las obras. Les atraía el café gratuito, así como el material actualizado

Jorge Menna Barreto, *Deslecturas*, 2011. Instalación de tapetes de caucho en frente a obras de Hector Zamorra, «32° Panorama da Arte Brasileira», Museo de Arte Moderno de São Paulo. Foto: Everton Ballardin.



de lectura o la simple posibilidad de conversación o descanso. También hubo situaciones en las que el ambiente del café se usó para reuniones. Famoso por su arquitectura estrecha, improvisada bajo la estructura del *marquise* diseñado por Oscar Niemeyer, el MAM no cuenta con áreas de convivencia para sus equipos de trabajo. En ese sentido, el *Café* suplía una demanda de la institución y aceptaba las bisagras de la puerta de acceso entre la administración y la exposición.

La afectividad que la propuesta produjo fue en parte lo que hizo que el Museo quisiera adquirir el trabajo. Al final de la exposición recibí una llamada de la curadora para proponerme la compra «de la obra» que había presentado. Como nunca consideré el *Café* como una obra, inmediatamente pensé que lo que deseaba el Museo eran los tapetes, la obra más concreta entre las dos que desarrollé. Estaba equivocado: lo que les interesaba era el *Café*; lo cual generó nueve meses de negociaciones, mediados por la competente museógrafa Cristiana Gonçalves, mucha investigación y litros de café, para que finalmente entendiéramos

lo que se estaba adquiriendo, así como la forma en que la obra haría parte del acervo de la institución. El negocio se concluyó en el 2012, pero aún hoy la obra no se ha dejado capturar en su totalidad, pues cada vez que se instala propone continuos desafíos y nuevas inquietudes.² Tal vez su vida depende justamente de eso, de mantener la flexibilidad de un campo de diálogos, sin un lugar predefinido al cual se deba llegar.

Referencias

Bloom, Harold. 1991. *A angústia da influencia: uma teoria da poesia*. Lisboa: Edições Cotovia

2 Desde su adquisición por el MAM, la obra ya ha hecho parte de varias exposiciones en el Museo: «Encuentros entre arte y gastronomía» (2012), «140 Caracteres» (2014), «Premio Marcantonio Villaça» (2015), «Educación como materia» (2016), y «Campo Neutral», en el Museo del Grabado de Curitiba (2013). En cada nuevo montaje se ajusta el enfoque de la obra y se diseñan nuevos muebles de acuerdo con las especificidades de cada situación. Por lo tanto, el *Café* no tiene una estructura fija y no ocupa un lugar físico en el acervo de la institución.

HACIA UN USO SUBVERSIVO DE LA EXPOSICIÓN. BUSCANDO FORMAS DE RETORNO DEL TRABAJO COLABORATIVO CON COMUNIDADES

Mediación Comunitaria

Quito, 2011

por Alejandro Cevallos y Valeria Galarza

www.mediacioncomunitaria.gob.ec

Es muy común que el trabajo colaborativo con grupos comunitarios adquiera un formato expositivo de acuerdo a las expectativas de museos e instituciones vinculadas al arte contemporáneo. El intento por ordenar un discurso y hacer accesible la producción de conocimiento a un público masivo acaba por subordinar, sin embargo, formas de construcción, transmisión y relaciones sociales que están política y culturalmente situadas en un momento y territorio. Este texto quiere ser un comentario crítico a dichas prácticas.

Hemos visto cómo las exposiciones incorporan códigos estéticos de la cultura popular, recrean situaciones o ambientes evocando la vida por fuera de los muros del museo y abordan temáticas sociales incorporando un tono crítico. Pero, considerada desde la práctica, ¿es posible pensar en la exposición como un lugar para hacer alianzas y compromisos con los entornos sociales? La exposición como mecanismo democratizador de la cultura asume a las personas como espectadores (públicos, consumidores o educandos), entendiendo el proceso de aprendizaje como oportunidad

para afirmar el discurso o contenido de la exposición.¹ En el contexto ecuatoriano el libro de comentarios, la encuesta genérica y el conteo de visitantes siguen siendo en muchos casos las herramientas descriptivas, narrativas y evaluativas de la exposición. El visitante es nombrado por la institución como el «beneficiario», asumiendo desde esta única voz un supuesto impacto positivo en la sociedad.

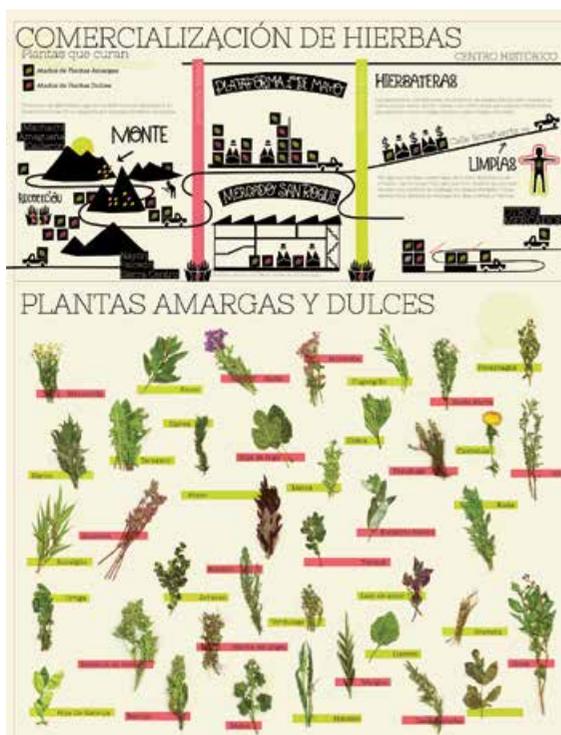
Cuando un grupo comunitario o agentes no pertenecientes al campo artístico se involucran en la producción de una exposición se abre la posibilidad de pensar en un espacio de exploración social y política, un espacio sobre la necesidad de diseminar o debatir las agendas y los aprendizajes resultantes del trabajo colaborativo, más que un ejercicio de afirmación sobre las funciones convencionales del museo dictaminadas

1 Usamos como referencia la noción de *educación bancaria* en el marco de la educación crítica desarrollada por Paulo Freire (2005) y la lectura que hace Laurajane Smith (2015) sobre las prácticas educativas en museos.

por el Icom (investigar, preservar, divulgar, poner en valor). La exposición como estrategia «democratizadora» naturalizada en la institución museo y en el *habitus* profesional de sus agentes es un «modo de hacer heredado», encadenado a una política cultural cuyos efectos se han puesto en cuestión desde la educación crítica en museos (Mörsch 2009, Sternfeld 2012, y Sternfeld and Zjaja 2012): las jerarquías entre conocimientos expertos y saberes adquiridos en la práctica y contexto local, la consecuente superespecialización del trabajo cultural, la división de roles, el trabajo por competencias..., todo en el marco de una compleja red de intereses económicos globales, movilizados alrededor de la exposición.

Así, reconociendo que el problema de la mirada y la política de la representación son clave para la exposición, nos interesa preguntarnos, desde otra perspectiva, cómo ampliar las posibilidades de diseminar, circular o retornar los aprendizajes, archivos, investigaciones u otras producciones culturales al territorio. Esta pregunta es de interés metodológico en relación con los retos que implica la colaboración como un ámbito de trabajo basado en negociaciones siempre conflictivas e inciertas, y nos exige replantear los formatos de circulación, herramientas de descripción y evaluación de los ritmos y alcances del proceso, pero también transformar las relaciones educativas que promueven las instituciones culturales públicas sobre los usos sociales del conocimiento y el espacio expositivos.

Mediación Comunitaria es un equipo interdisciplinario de Fundación Museos de la Ciudad de Quito cuyo accionar abre diálogos y colaboraciones entre museos y grupos comunitarios. Colaboramos para determinar agendas de trabajo e intervenciones en espacio público que no están guiadas necesariamente por el interés temático del museo. Intentamos alejarnos de la idea de «responsabilidad social», que generalmente construye una narración celebratoria y conciliadora sin dejar espacios para una incidencia crítica y estructural sobre los modelos de gestión institucional. En la marcha hemos ido consolidando cuatro líneas de trabajo estratégicas



Mediación Comunitaria, infografía Comercialización de hierbas, 2014-2015. Diseño: José Manosalvas.

que emergen de los diálogos institucionales con y en el territorio: género, activación cogestionada del espacio público, interculturalidad y educación intercultural. A continuación mostraremos una línea de acciones que hemos desarrollado, que ha representado la posibilidad de ensayar maneras de subvertir la exposición, descentrando su protagonismo y conectándola con otros espacios, tácticas y formas de mediación comprometidas con grupos sociales involucrados en disputas urgentes del territorio.

Contexto en el que se inscribe nuestro trabajo

En 1978, la Unesco declaró a Quito como Patrimonio Cultural de la Humanidad debido a la conservación de su arquitectura colonial. En los años noventa ello fue argumento para apostar al turismo, intensificando el endeudamiento de la ciudad y la inversión privada, e instaurando organizaciones civiles y estatales para regular los usos sociales del espacio público. Algunos sectores sufrieron intensos procesos de reordenamiento urbano y de especulación inmobiliaria y, en el marco del discurso patrimonial

que privilegia la herencia hispana colonial, apareció en el año 2000 la Fundación Museos de la Ciudad, que administra la mayor infraestructura cultural de Quito. En contrapartida, Ecuador es fruto de un proceso de mestizaje arraigado a profundas condiciones de violencia y contraste. Dentro del último Censo de Población y Vivienda de Quito, el 4,1% de la población se autodefine como indígena, de la cual un 22% se asienta en los barrios de San Roque (en el centro histórico) y encuentra su principal fuente de trabajo en el comercio popular.²

El mercado San Roque ha sido el escenario social que interpela nuestras prácticas como mediadorxs de museos. Reúne entre 2.500 y 3.000 plazas de trabajo fijo organizadas en 21 asociaciones, pero representa una red de economía popular informal no calculada que conecta la ciudad con las ruralidades. En este sector, la población indígena que trabaja en formas no remuneradas, informales y sin beneficios de la seguridad social llega a un 73%. A cambio, el mercado atiende unos 204.000 clientes por semana, abastece el 17% de la demanda de productos de primera necesidad de la ciudad, y comprende una amplia red de oficios artesanales y prácticas culturales atadas a la vida cotidiana, como la curandería o la medicina ancestral. El mercado ha sido la plataforma para que padres y madres quichua-hablantes autogestionen espacios de educación intercultural bilingüe únicos en su género en el centro urbano, sosteniendo así la reproducción de la lengua.³

La exposición como retorno de la investigación

El mercado San Roque ha estado amenazado permanentemente por una posible reubicación. En el 2012, el Instituto de Patrimonio encargó a Mediación Comunitaria una consultoría para generar un mapa de actores y tensiones en torno al mercado y desarrollar

2 Datos elaborados por del Instituto de la Ciudad de Quito; véanse sus boletines «Conociendo Quito» (2015).

3 Según el Centro Educativo Intercultural Bilingüe de Quito Cedeibq (1986) y el Centro Infantil Atiry (1989), de los hablantes de lenguas indígenas en el sector, un 62% se ubica sobre los 30 años, un 24% entre los 12-18 años, y los menores de 12 son apenas un 14,3%.



Mediación Comunitaria, portada de la revista *Imaginar el mercado San Roque*, 2014–2015. Diseño: Jaime Villarroel.

talleres participativos para el rediseño del espacio bajo los intereses y usos de los comerciantes. El encargo partía de un supuesto: la mitad de comerciantes aceptarían el plan de reubicación, y la otra mitad, reunida en un frente de defensa del mercado, contribuiría a estructurar la reforma arquitectónica para reducir su escala y definir su uso futuro como servicio barrial.

Evidentemente, el objetivo inicial corría el riesgo de agotarse en la arquitectura y prescribía una reducción de escala sin ninguna certeza sobre su sostenibilidad, lo que ocasionó una serie de resistencias y negociaciones que determinaron sumar dos objetivos más a la consultoría: ensayar escenarios hipotéticos de transformación en el ecosistema del sector, y pensar los posibles modelos de gestión colectiva del mercado en su relación con el barrio y la ciudad. Esto significó preguntarnos quiénes quedarían fuera de los procesos participativos y cómo se entiende el rol social y cultural del mercado.

En la primera fase (cerca de tres meses) realizamos entrevistas, grupos focales y mapeos colectivos



con comerciantes, pero también con voces minorizadas por el mercado: instituciones educativas autogestionadas, comerciantes no asociados, trabajadoras informales y vecinos del sector. Como grupo de investigación / mediación buscábamos incidir sobre la toma de decisiones políticas, pero los comerciantes desplazaron esta aspiración idealizada y exigieron transferir toda la documentación para su uso autónomo en posteriores negociaciones directas con las autoridades. Así, el informe final de la consultoría fue revisado, comentado y validado por medio de talleres antes de ser entregado a otros agentes y ellos conservaron una copia.⁴

Pudimos explorar de qué manera la participación, como tecnología de conciliación de la institución, se

4 Véase Mediación Comunitaria 2013. Otro mecanismo de transparencia del proceso fue la exposición de resultados de la investigación (con gráficas, infografías, colecciones fotográficas y mapas resultantes de los talleres) gracias a la contribución de investigadores y artistas externos: Henar Díez, Lenin Santacruz, Casandra Herrera, Wendy Morán, colectivo Serial y el colectivo Transductores (que jugó un papel clave en la concepción de la exposición).

rompe y deja formas de cooperación entre comunidades e investigadores / mediadores permitiendo que surjan compromisos frente a la problemática social. La exposición permitió un retorno de la investigación a agentes que habían contribuido en momentos distintos (y que por lo tanto no tenían una percepción panorámica y multivocal sobre el proceso), y que algunos dirigentes de la organización del mercado realizaran mediaciones de los materiales expuestos para los miembros de base de sus asociaciones.

En cuanto a los desafíos, identificamos la falta de lenguajes comunes que permitieran una «lectura» más allá del código de la escritura, limitación importante en un contexto cultural donde la oralidad es fundamental para el intercambio.

Finalmente, a pesar de haber estado abierta al público, la exposición convocó ante todo a las personas involucradas directamente en el debate interno del mercado, sin lograr el propósito de afectar las decisiones políticas de las autoridades en un debate público ampliado. Por su parte, el informe realizado actualmente está archivado dentro de la institución, aunque ha servido como herramienta de negociación en las manos de comerciantes del mercado y a partir de este documento se han sumado o corregido propuestas de manera autónoma por los comerciantes (véase Mediación Comunitaria 2013).

Tácticas de circulación, retorno y acción educativa

La condición institucional del proyecto se transformó del encargo para la representación (diagnóstico) de la complejidad del mercado, a una reflexión sobre el rol social del museo frente al territorio y discusiones de interés común: interculturalidad en el marco de políticas de reordenamiento urbano, sostenibilidad de la soberanía alimentaria, relaciones de género en las organizaciones políticas y sociales, participación social en el devenir del espacio público y derecho a una educación con pertinencia lingüística y cultural. La exposición alentó la producción de materiales educativos (post-exposición), como resultado de un compromiso que asumimos desde nuestro papel de

educadores en museos y que a su vez requiere de formas de continuar procesos de investigación, diálogo y mediación. Los materiales generados pueden agruparse en tres ejes:

1. Reconstrucción de archivos e historias otras.

A partir de una alianza con los historiadores asociados al departamento de antropología de la Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales, Eduardo Kingman y Erika Bedón (véase 2012 y 2014) y el departamento educativo del Museo de la Ciudad, desarrollamos una infografía sobre políticas de ordenamiento y regulación del espacio público con base en los archivos que Kingman y Bedón habían recogido para la escritura de artículos académicos y donde se hacía evidente cómo transmutan históricamente distintos discursos de regulación y control como el ornato, la higiene, la modernización de servicios, el patrimonio o el turismo y la seguridad; discursos que han condicionado y marginalizado con un sesgo racista el comercio popular en la ciudad. Este material intentó trasladar informaciones hacia las organizaciones de comerciantes para un reconocimiento del encadenamiento histórico de sus luchas.

2. Trabajar contra el estigma del mercado.

Realizamos afiches que mostraban cómo el mercado garantiza un intercambio entre la ruralidad y la ciudad tejiendo economías y prácticas culturales vitales; por ejemplo, con la cosecha de hierbas medicinales silvestres en los montes aledaños y su distribución en la ciudad, las mismas que se usan en prácticas de curandería y medicina tradicional popular en el centro de la ciudad. También recurrimos a entrevistas, de las cuales surgió una revista de historias de vidas de mujeres que subraya la importancia de su rol en las formas de organización política y en la reproducción de la vida social. Otro recurso fue una revista que recogió historias de organización y educación intercultural desarrolladas en San Roque. Paralelamente filmamos el documental *San Roque. Una casa para todos*, que los dirigentes del mercado acompañaron y validaron, consiguiendo una pieza que fuera representativa y que no

lastimara la negociación política en la que aún están inmersos.⁵ A pesar de varios intentos de censura, actualmente el documental está socializándose en los museos, grupos académicos y otras comunidades en territorio.

3. Intercambio de saberes, aprendizajes colectivos y alianzas educativas. A raíz de la implementación de la nueva Ley Orgánica de Educación Intercultural, las disputas sobre la autonomía y prácticas de enseñanza⁶ con relación a los saberes ancestrales y locales se han intensificado en el país. La escuela Cedeib-q ubicada en San Roque es la única escuela pública en la zona centro de la ciudad con una oferta intercultural bilingüe para niños indígenas. A inicios del año 2015 las autoridades del Ministerio de educación impulsaron un proyecto-encargo para la escuela que consistió en pedirles que diseñaran un calendario agro-festivo. Este fue el punto de partida para que Mediación Comunitaria propusiera el encargo como una dinámica que implicara un diseño en colaboración entre profesoras, madres y padres de familia y los niños de la escuela, usando como excusa el calendario para discutir temas relacionados con la reproducción de la lengua, la interculturalidad y la migración del campo a la ciudad. Tanto la producción de contenidos como el resultado final fueron fruto de una práctica bilingüe (quichua y español), con el apoyo de los profesorxs en la traducción. El calendario finalmente no se agota en la asociación de periodos agrícolas y fechas festivas indígenas sino que plantea analogías entre esos periodos, las prácticas educativas y las actividades laborales en el mercado, intentando combatir la idea esencializada de la agro-festividad indígena y acercándola a la complejidad y cotidianidad del indígena urbano.

5 El video puede verse en nuestro canal de *Youtube*, bajo el título «Una casa para todos» (Mediación Comunitaria 2015).

6 El reconocimiento de una educación lingüística y culturalmente pertinente existe constitucionalmente en el país desde 1924, y en 1940 comienza a tener un lugar clave como herramienta de concienciación política y social. En 1988 se crea la Dirección Nacional de Educación Indígena Intercultural Bilingüe (Dineib), que tiene autonomía técnica, administrativa y financiera desde 1992.



Talleres en el mercado San Roque, 2012. Archivo Mediación Comunitaria.
Foto: Antonio Collados.

Ocupaciones del espacio público y conexiones en el territorio

En el marco de la exposición «Wayku»⁷, iniciativa de la Fundación Museos para reconstruir una memoria histórica del sector (y en correspondencia con el proceso descrito en torno al mercado y el comercio popular), generamos una propuesta que alternó el formato

expositivo (llevando materiales educativos y el documental a la salas de exposición) con una intervención en colaboración con pequeños comerciantes de la calle. Construimos veinticuatro mobiliarios de cafetería para negocios de pequeños comerciantes populares, quienes no cumplen con los requisitos necesarios para ocupar el espacio público (bajo los nuevos estándares de mejoramiento de servicios turísticos). La construcción, el diseño de letreros publicitarios que recobran prácticas de rotulación artesanal, y la ocupación por usuarios y transeúntes como irrupción en la normativa

7 Wayku en quichua significa «quebrada», y aquí hace alusión a un corredor que va desde el antiguo terminal terrestre Cumanda hasta el mercado San Roque, donde se encuentran ubicados tres de los museos que administra la Fundación.

vigente resultó posible solo en la medida que venían escuchadas como proyecto artístico derivado de la exposición. Ello abrió el debate entre autoridades municipales bajo la demanda de los comerciantes de mantener permanentemente los mobiliarios. En este sentido se desplazaba la idea de conseguir «nuevos públicos» en las comunidades con las que trabajamos, y más bien agitábamos una discusión latente dejando en compromiso y lugar incómodo a la propia institución frente al gobierno de la ciudad.

Pensar la exposición como un lugar para las alianzas y compromisos con sus entornos sociales es una aspiración compleja que nos alienta a buscar interdependencias y reconocimiento entre los distintos agentes del territorio, reflexionando y transformando el lugar que ocupamos en el juego de esas relaciones, disponiéndonos a hallar rutas alternas de trabajo y a construir una narración que exija nuevas condiciones institucionales para actuar, así como otros usos sociales de las tecnologías institucionales. De esta manera, pensar la relación educativa es pensar en nuestra propia concienciación en relación con el mundo, es pensar el tejido que solo se da en un lugar vital, del afecto, del conflicto y de la convivencia.

Referencias

- Freire, Paulo. 2005. *Pedagogía del oprimido*. México D.F.: Siglo XXI.
- Fundación Museos de la Ciudad:
www.fundacionmuseosquito.gob.ec
- Gescultura. 2014. *Cuentan los vecinos del exPenal*. Quito: Gescultura.
- Instituto de la Ciudad. 2015. «Boletín Conociendo Quito». Disponible en: <www.institutodelaciudad.com.ec/publicaciones/boletines.html>, consultado el 5 de diciembre del 2015.
- Kingman Garcés, Eduardo (ed.). 2012. *San Roque: indígenas urbanos, seguridad y patrimonio*. Quito: Flacso-Sede Ecuador.
- Kingman Garcés, Eduardo y Blanca Muratorio. 2014. *Los trajines callejeros: memoria y vida cotidiana, Quito, siglos XIX-XX*. Quito: Flacso.
- Mediación Comunitaria. 2013. «Informe final de la consultoría para la factibilidad, anteproyecto y metodología del diseño arquitectónico participativo para la refuncionalización del mercado San Roque-Centro Histórico de Quito». Disponible en: <www.mediacioncomunitaria.gob.ec/>.
- Mediación Comunitaria. 2015. «Una casa para todos», en: *Youtube*, video, 23'. Disponible en: <https://www.youtube.com/watch?v=_yjbmxPEQg>.
- Mörsch, Carmen (ed.). 2009. *Documenta 12 Education 2: Between Critical Practice and Visitor Services Results of a Research Project*. Berlin – Zurich: Diaphanes.
- Smith, Laurajane. 2015. «Theorizing Museum and Heritage Visiting.» In *The International Handbooks of Museum Studies*, Andrea Witcomb and Kylie Message (eds.). Chichester, West Sussex: John Wiley & Sons.
- Sternfeld, Nora. 2012. «Playing by the Rules of the Game. Participation in the Post-Representative Museum.» Erika Doucette and Sam Osborn (trans.). In *Cumma Papers # 1*. Available at: <https://cummastudies.files.wordpress.com/2013/08/cummapapers1_sternfeld.pdf>, accessed December 5th, 2015.
- Sternfeld, Nora and Luisa Ziaja. 2012. «What Comes After the Show? On Post-Representational Curating.» In *Dilemmas of Curatorial Practices*, Barbara Borčić and Saša Nabergoj (eds.). Ljubljana: World of Art.

UN ARTISTA DEL HAMBRE (EN EL MUSEO EFÍMERO DEL OLVIDO)

Lucas Ospina

Bogotá, 1971

Lucasospina.blogspot.com

luospina@uniandes.edu.co

Kafka

A mitad del cuento *Un artista del hambre*, de Franz Kafka, hay un giro: «el mimado artista del hambre se vio un día abandonado por la multitud ávida de diversiones, que prefería acudir en masa a otros espectáculos». Kafka no da razones de lo que motiva ese giro en el gusto de la época, solo relata los hechos; y muestra cómo el «empresario», el representante del artista,

[...] recorrió una vez más media Europa con él para ver si en algún lugar u otro volvía a repuntar el antiguo interés; todo fue en vano; como obedeciendo a un acuerdo secreto se había creado en todas partes una auténtica aversión contra el espectáculo del ayuno. (2003, 246)

El artista, al ver que el interés por su acto personal languidece, se despide del empresario y, en su búsqueda de público, se une a la tropa de una empresa multitudinaria, el circo.

Museo efímero del olvido

Este cuento de Kafka sirvió de pretexto para *Un artista del hambre*, una pieza en la exposición colectiva «Museo efímero del olvido», propuesta con la que Cristina Lleras y María Soledad García organizaron la curaduría del 15 Salón Regional de Artistas zona Centro en el 2015. Al momento de enviar la propuesta a la convocatoria del Salón no se tenía claro dónde tendría lugar el museo. Entonces contemplé montar la pieza de *Un artista del hambre*, a manera de espectáculo, en algún lugar del centro de Bogotá. Una opción era un cuarto en la base del Templete de Bolívar, en el Parque de los Periodistas. El proceso de restauración de este monumento me impidió usarlo, pero sacó a la luz una historia kafkiana que publicó el periódico *El Tiempo*. La noticia «El hombre que vivió 40 años debajo de la escultura de Bolívar» (Gómez Lema 2014) contaba la historia de Manuel Fandiño, un hombre de 87 años que se quedaba sin hogar al no poder continuar habitando

Manuel Antonio Fandiño, de 87 años, ha pasado la mitad de su vida cuidando el Templete del Libertador. Atrás, los cuadros del pintor que le cedió las llaves del lugar. Foto: Abel Cárdenas, El Tiempo.com, edición del 14 de septiembre del 2014.



el «cilindro perfecto de casi 8 metros de diámetro, sin ventanas, construido en piedra hace 128 años, por Pietro Cantini, un arquitecto italiano». La historia cuenta que

[...] el viejo quedó anclado al monumento el día en que conoció al pintor Luis Germán Barrera, que se había posesionado del Templete para fundar en ese primer piso la sede principal de la Asociación de Artistas Bolivarianos. Allí, Barrera tenía pensado pintar sus cuadros, escribir 5000 poesías y morir al lado del Libertador. Como Manuel siempre había sido comerciante y pasaba por allí con frecuencia, le propuso al artista un trato a comienzos de 1973: «Yo le vendo sus cuadros por todo Bogotá y usted me da el 20% del total de las ventas». (2014)

Fandiño se turnaba con Barrera para cuidar el lugar en las noches, hasta el año 2003, cuando encontró a su socio muerto dentro del monumento, y desde entonces estuvo a solas en la labor de cuidar del

Templete. A mitad del 2015 el monumento entró en un prolongado proceso de restauración por parte de la Alcaldía de Bogotá, y Fandiño, de forma similar al artista del hambre, tuvo que buscar otro destino.

La pieza

Cuando supe que no podría usar el Templete, se confirmó que el Museo efímero del olvido tendría lugar en la Universidad Nacional. Para alojar el acto del artista del hambre, las curadoras y el productor del Salón propusieron el edificio de Bellas Artes. En el primer piso, aledaño al corredor que lleva hacia los salones de clase, el edificio cuenta con un cuarto de techo alto y una pequeña ventana, cuya función original parece haber sido la de habitación temporal para los modelos de las clases de anatomía artística.

Al ver el espacio algunas cosas cambiaron, menguó mi interés por el espectáculo y escogí como momento inicial de la puesta en escena el instante en que

el artista se dona al circo, en este caso, al Salón. La figura del empresario, que en un principio iba a ser uno de los actores principales como eco, sátira y amalgama de varios de los personajes que producen la escena del arte —curadores, galeristas, productores, profesores, historiadores y relacionistas públicos—, se vio delegada a la curaduría del Salón y a la iniciativa del proponente.

En cuanto a la adecuación del espacio, mantuve la economía del cuento de Kafka: adentro solo habría arrumes de paja, un reloj y un vaso de agua —con el que el artista se moja los labios para evitar que se agrieten, y para que el reconocimiento de su arte se dé por empatía y no por simpatía lastimera—. A esto, el artista sumó una cobija, una sábana, una almohada y un balde.

Aunque en un momento pensé en instalar una reja que emulara la jaula y permitiera observar al artista, la puerta de madera del cuarto se mantuvo. Al final opté por abrir en la puerta un pequeño ojal en la mitad superior; un recurso que impedía la visión plena y dejaba al espectador ver al artista con un solo ojo, y por un solo visitante cada vez. En la parte inferior de la puerta, otra apertura más pequeña, articulada con bisagras y cerrada con un candado, permitía descargar la orina del balde. Una licencia poética fue la de añadir un espejo dentro, colgado en la pared opuesta a la puerta. El espejo estaba a la misma altura del ojal pero, por algún efecto, cuando alguien miraba desde afuera, veía su ojo impostado sobre el reflejo de la cara muda de un simio.

El día de la apertura del Salón, el 5 de agosto del 2015, a las 5:30 p.m., el artista, un hombre mayor y delgado, seleccionado en una convocatoria abierta —sobre todo por tener cierta recordación como actor de la televisión colombiana en el siglo pasado—, ingresó al cuarto. Una vez cerrada la puerta, procedimos a clausurarla con sellos y adhesivos oficiales en los que un notario certificaba la hora y día del cerramiento.

Junto al marco de la puerta incluí algunas imágenes de prensa. Una mostraba un aviso en la primera página del periódico *El Tiempo* que decía:



Lucas Ospina, *Un artista del hambre*, 2013. Registro de acciones del público asistente. Proyecto participante en el «Museo efímero del olvido» SRA15 zona Centro, Universidad Nacional de Colombia, Facultad de Artes, Bogotá. Foto: cortesía de Lucas Ospina.

Se busca *Un artista del hambre*. ¿Tiene hambre? ¡Aguántela! ¿No ha podido encontrar ningún alimento que le guste? ¡Haga alarde de su insatisfacción! ¿Qué más quiere? ¡Sea usted insaciable! ¡El gran espectáculo del *Artista del hambre* llama hoy por única vez! ¡Quien hoy deja pasar la oportunidad la pierde para siempre! ¡Quien piense en su futuro es de los nuestros! ¡Todos son bienvenidos! ¡Quien quiera llegar a ser un artista del hambre que se presente! ¡Nosotros somos la experiencia que puede cada uno necesitar! ¡A quien se decida por nosotros le damos la bienvenida ya, aquí mismo! ¡Pero apúrense, se cerrará todo y nunca más volverá a abrir! Informes unartistadelhambre@gmail.com.

Otra imagen exhibía una noticia sobre el ilusionista David Blaine que, en octubre del 2003, salió de su jaula de metacrilato, suspendida en el aire por una grúa, tras aguantar 44 días sin ingerir alimentos.

Lucas Ospina, *Un artista del hambre*, 2013. Registro de acciones del artista del hambre. Proyecto participante en el «Museo efímero del olvido» SRA15 zona Centro, Universidad Nacional de Colombia, Facultad de Artes, Bogotá. Foto: cortesía de Lucas Ospina.



La nota cuenta que numerosos británicos «solían provocarle con comida, insultarle y arrojar piedras contra la celda transparente».

También incluí las imágenes de una huelga de hambre. Junto a una carpa, unos hombres sostenían un letrero que decía: «No queremos comida. ¡Tenemos hambre de toro! Los novilleros colombianos en Huelga de Hambre». En otra imagen se veía un letrero que llevaba la cuenta de los días (veintitrés), una bandera de Colombia con un toro como símbolo, y la frase «respeto a nuestra cultura». La protesta se había dado a raíz de la prohibición de las corridas en la plaza de toros La Santamaría de Bogotá.

En otra imagen se veían tres tarjetas promocionales de artistas del hambre europeos que parecían datar de comienzo del siglo pasado. La última imagen mostraba una página del periódico *Indian Express* con

la noticia de que Mahatma Gandhi rompía su ayuno luego de veintiún días.

En el otro costado de la puerta había un tablero, donde se anotaban los días de ayuno del artista, y dos avisos: «Prohibido tomar fotos» y «Por favor no alimente al artista».

La exhibición tuvo un desarrollo normal, sin contratiempos. Durante los primeros días coincidió con una muestra de los trabajos de grado de alumnos de bellas artes, así que algunos espectadores pensaron que se trataba de una tesis estudiantil o de un vaticinio sobre el posible futuro de muchos de aquellos que estaban prontos a graduarse.

En un grupo cerrado de Facebook llamado «Materias y electivas fáciles» se dio una discusión sobre la pieza y la naturaleza del arte, y alguien dijo sobre

el artista que era «un chiste... y además siempre se rotan y se salen, y caminan por ahí, y hablan y comen como los seres humanos».

Notas del artista del hambre

—Ayer, jueves, a las 3 p.m., unos estudiantes de economía tuvieron una clase de indicadores económicos en el salón de al lado. Leyeron todo en las puertas y decidieron regresar a visitarme. Me preguntaron: «¿Por qué hace esto?». Obviamente, cínica o irónicamente, contesté que por amor al arte. Al rato llegaron unos niños de escuela. Primero eran pocos y me dijeron que tenían que escribir algo sobre arte. Luego fueron llegando más y empezaron a interrogarme, primero con timidez y luego con avidez y sorna: «¿En qué se inspiró para hacer esto?». Respondí: «En el cuarto de Gandhi, que tenía solo un colchón duro y un vaso de agua». Prosiguió otro niño: «¿Cómo se preparó para hacer esto?». Dije: «Ya he hecho otras acciones. Una fue pararme debajo de un cocotero durante horas a esperar a que me cayera un coco en la cabeza». Profesora y estudiantes soltaron una carcajada y otros comentarios de asombro. «¿Cuándo termina de hacer esto? ¿Qué va a hacer cuando termine?». «Termino el 5 de septiembre y apenas me abran la puerta voy a salir caminando sin parar hasta atravesar el desierto de la Tatacoa en línea recta» (no se me ocurrió nada más bobo). Luego empecé a regalarles heno. Me preguntaron por qué había hecho esa cama de heno; les pregunté si eran católicos. Al unísono se oyó un «Síiii». Les pregunté si se acordaban dónde había nacido Jesús. Al unísono de nuevo: «En Beléeen». Y pregunté si recordaban cómo era el lugar donde había nacido. «En un portal con pajaaaa». Todos me pedían más heno. Uno, que debió ser el estudiante calavera, desde el orificio me dijo: «Deme a mí también, ¿no le queda más?». Me preguntaron si la gente me daba cosas. Les conté que un señor me había ofrecido un millón de pesos para que saliera del cuarto. Me preguntaron si había aceptado. Les dije que no me interesaba la plata. Cuando todos (unos treinta) tuvieron mucho heno y pedazos de pintura seca de pared que también les regalé, me empezaron

a pasar papeles con direcciones de correo electrónico, mensajes de apoyo y me pidieron autógrafos. Dibujé unas diez cabezas a la carrera, de una figura con pelo rizado, y firmé como el artista del hambre. Me preguntaron que cómo me llamaba y respondí: «El artista del hambre». Dejé que uno o dos tomaran fotos. Las publicaron en su página de Facebook (no se cómo se llaman). Laura, Tomás y Angie pasaron un trozo de papel con sus nombres y las palabras «te admiramos». Les dije, con amabilidad, que no debían admirarme. La profesora dijo que los iba a poner a escribir sobre esta obra. Pensé que los curadores del Salón habían contactado a la profesora.

—Un hombre muy amable dijo que era abogado y coleccionista de arte. Le di un trozo de pintura seca de la pared que yo había descascarado cuidadosamente. Lo firmé como El artista del hambre. Él lo recibió contento y su reflejo fue sacar su billetera y meterlo como se mete en un compartimento una tarjeta de presentación. Me dio risa y le dije que eso se iba a desmoronar en la billetera; desistió y se lo llevó con cuidado en una mano como si fuera un huevo.

—Hoy apareció una señora que me habló sobre la depresión y sobre el valor de encomendarse al Señor. Le pregunté cómo funcionaba eso para ella y me contó que se había entregado a la oración y a Dios, y que eso la había sacado de la depresión profunda. Verme metido en el cuarto le recordaba ese estado. Me sugirió varias veces, y con devoción, que si me sentía triste me pusiera a orar.

—Dos chicas más aparecen y apenas ven al ojo se paralizan. Se siente el escalofrío que les recorre la espalda. La gente pregunta cuánto llevo ahí. Digo que como nueve, diez u once días, ya perdí la cuenta... El tablero señala once días, me lo ratifican.

—Un estudiante de arquitectura se lamentó sobre la desaparición del edificio de su facultad, que acababan de demoler. Le pregunté dónde veían sus clases. Me respondió que por cualquier parte del

campus, desperdigados. Hablamos sobre lo irónico que era no tener un edificio de arquitectura.

—Una mujer me vio la cara y empezó a preguntar por el señor del otro día, el que estaba vestido elegante y recitaba poesías. Le dije que el artista del hambre sufría mutaciones pero que en el fondo era el mismo.

—Ante algunas personas no hablo para que la ficción no se ancle en mí, como sujeto con nombre propio; para que no se encoja la experiencia y no se aplane y se solucione con haber visto a un individuo, sino que permanezca la tensión y la intriga de una entidad insalvable, siniestra.

—Vino un tipo y me comenzó a mirar, a llamarme por mi nombre, no sé cómo lo supo, le boté un zapato contra la puerta, el hombre comenzó a madrearme y me botó cien mil pesos por entre el hueco, asomé su boca y me dijo: «¡Cómase la plata, hijueputa! ¿Qué va a hacer? ¿Tiene hambre? ¡Cómase la plata!». Y se fue. Cogí el dinero.

—Luego, pasadas las dos de la tarde, llega un grupo mercedor, vapuleándose entre ademanes y gestos de certidumbre y seguridad. Son gente del arte. La curadora sonrío, algo comenta sobre esa obra. Una amiga de la curadora sugiere al menos botarme un maní por el huequito. No me han visto, solo la cama, no saben dónde estoy. Aparezco. Aparece el ojo inquisidor que los vuelve objetos de observación. En este momento recuerdo las palabras de un estudiante de ciencia política: «Su posición desde dentro del cuarto es de poder; es como un ente poderoso, sin cuerpo, ahí metido lo ve todo y somete con la mirada a los de afuera que vienen a verlo a usted». Todas sacan su iPhone y toman fotos.

—Se acerca con cara tranquila, pero con sigilo, una mujer elegante y respingada que un día vi en una revista donde decían que es de las mejores vestidas de Colombia. Intento dejar que el viento entre por el huequito de la puerta y traiga su perfume.

—Esta tarde un muchacho explicaba a una chica que David Blaine sí lo hace de verdad. La chica está compungida con lo del artista metido en el cuarto.

—Una muchacha joven, de olor ácido y ojos verdes, da vueltas y regresa. Le regalé un pedazo de pintura seca. Sara, la chica de los puntitos negros en el párpado, volvió. Olía delicioso. Luego me quedé solo un rato largo. Me puse a meditar otra vez. Dejé de meditar a los veinte minutos. Pasadas las tres y sin recibir más visitas decidí dormir, tenía mucho sueño. Me puse la cobija y oí que se acercaban unas voces de mujeres. Eran cuatro o cinco según lo que oía, pero no quería acercarme a mirar porque ya estaba instalado. Se acercaron, miraron, discutieron si yo, ahí quietico, era una persona o un muñeco. En ese momento decidí instintivamente que tenía que acercarme con sigilo al hueco y gritar con toda mi fuerza. Sentí que ya no estaban mirando y que estaban totalmente desprevénidas comentando en alta voz como quien está perfectamente a sus anchas y de repente hice un sonido gutural que las hizo saltar chillando y gritando. «¡Hijueputa, sí hay alguien! ¡Está ahí metido!». Salté y cogí rápidamente la cobija y me envolví en ella. Pasado el shock inicial soltaron tremendas carcajadas, se acercaron un poco, con cuidado, y me vieron envuelto en la cobija. Una tenía cara de emoción y no podía parar de sonreír. Me paré y acerqué el ojo. Las miraba a todas, me miraban, miraban al ojo. Así estuvimos hasta que se relajaron y se fueron comentando entre risas, dispersándose por el corredor hacia la amplia tarde que cubría un tranquilo sábado de campus.

—Una mediadora me dijo que a ella le fascinaba que una obra pudiera hablarle, literalmente. La gente sigue yendo y se sigue asombrando.

Referencias

- Gómez Lema, Santiago. 2014. «El hombre que vivió 40 años debajo de la escultura de Bolívar», en: *El Tiempo*, 14 de septiembre, sección Bogotá.
- Kafka, Franz. 2003. *Obras completas III. Narraciones y otros escritos*. Barcelona: Círculo de Lectores.

NEGOCIACIONES ENTRE CURADURÍA, ARTE Y MEDIACIÓN AL FILO DEL GIRO

Colectivo Azotea y Pedagogías de Fricción

Juan Canela, Aida Sánchez de Serdio, Ane Aguirre y Cristian Añó

pedagogiesdefriccio.wordpress.com

fmirobcn.org/exhibitions/5643/lesson-0

Cuando comenzamos a imaginar Lesson 0, hace ya varios años, el polémico plan Bolonia de la Unión Europea estaba sobre la mesa y el giro educativo en arte era debatido en distintos entornos, encuentros, textos y publicaciones.¹ «¡Educación! ¡Educación! ¡Educación!», exclamaba Peio Aguirre al inicio de un texto sobre el tema para aludir a una queja que se oye una y otra vez como necesidad y derecho social (Aguirre en O'Neill and Wilson 2010). Teniendo en cuenta la complejidad del momento, la intención del proyecto fue cuestionar y reflexionar sobre el estado actual de la educación artística y, a la vez, articular un espacio de enunciación que fuera capaz de activar dinámicas de trabajo y formas de acción en torno a ella, tanto en el museo como en la escuela.

Lesson 0 se desarrolló como un ciclo expositivo en el Espai 13, de la Fundació Joan Miró de Barcelona (entre septiembre del 2014 y agosto del 2015), centrado en

procesos en los que la transmisión de conocimiento —artístico en este caso— sucede por canales no regulados, con métodos poco ortodoxos o en espacios que buscan otra forma de comunicación, y, por tanto, diferentes del clásico vínculo docente-estudiante. Más allá de desarrollar un ciclo expositivo que trabajara solo desde la representación de ciertas cuestiones en torno a la educación artística, teníamos la voluntad explícita de activar las ideas que los artistas trabajaban en los contextos pedagógicos de la ciudad. De ahí la decisión de estructurar el programa en cuatro propuestas expositivas y un programa de mediación pedagógica llamado Pedagogías de Fricción, que funcionara de forma autónoma y en diálogo con los demás implicados.

Como programa de mediación, planteamos Pedagogías de Fricción desde un principio buscando establecer una relación con el arte que no fuese hermenéutica —es decir, orientada a la mejor interpretación de la obra del artista o de la exposición— sino divergente. El objetivo era hacer proliferar algunas ideas clave

1 Véase Rogoff 2008 y O'Neill and Wilson 2010.

Priscila Fernandes, *The Book of Aesthetic Education of the Modern School*, 2015. Vista de instalación. Foto: Pere Pradesaba.



de las propuestas artísticas en otras formas, en otros contextos y con otros agentes, poniendo en relación el museo con la escuela, la universidad, los contextos de educación no formal y con otros colectivos interesados. De esta manera intentamos desde Pedagogías de Fricción operar como multiplicadores y «friccionadores» de los significados de la propuesta artística.

En concreto, la programación de Lesson 0 y Pedagogías de Fricción consistió en las siguientes exposiciones y activaciones pedagógicas: *El libro de educación estética de la Escuela Moderna* de Priscila Fernandes, que transformó el Espai 13 en un aula con todos los elementos necesarios para poner en marcha un programa pedagógico y que acogió un curso de formación de profesorado de educación primaria y secundaria, organizado por nuestro colectivo, que incluyó algunas sesiones abiertas al público. Este curso intentó poner en diálogo algunos de los presupuestos de la escuela moderna con las urgencias de la educación en el escenario actual.

Con tus propias manos, de Rita Ponce de León, proponía un espacio para el autoaprendizaje a partir de la experiencia estética, en el que las nociones de organizar, asociar y articular una propuesta artística tenían lugar durante la propia experiencia de visitar la exposición, puesto que el público podía manipular directamente la obra. Desde Pedagogías de Fricción organizamos en este contexto *Objetos de conversación*, una actividad con estudiantes de secundaria y un colectivo de personas diagnosticadas con enfermedad mental, que los invitaba a dialogar entre sí a través de un juego de pistas sobre los objetos no artísticos que regulan la experiencia del visitante en el museo.

El proyecto *In Cycling Mode: The Wilson Exercises*, de los artistas Anna Craycroft y Marc Vives, en colaboración con Rivet (Manuela Moscoso y Sarah Demeuse) como curadoras invitadas, fue un proyecto en el cual artistas y curadoras venían intercambiando de modo sostenido materiales e investigaciones desde el otoño del 2012, y que se abordó como proyecto abierto,



Pedagogías de Fricción, Rita Ponce de León, *Con tus propias manos*, 2015.
Vista de instalación. Foto: Pere Pratedesaba.

dejando en suspenso las distinciones entre hacer, crear y presentar. Aquí nuestra aproximación como Pedagogías de Fricción consistió en poner en marcha Dodgeball, una invitación a construir colectivamente un espacio de visibilidad, reconocimiento y diagnóstico en torno a la formación de los artistas a través de una polifonía de videos breves donde diversos agentes exponían su visión acerca de la cuestión.

Finalmente, *Training in Ambidexterity* de Eva Kot'átková volvió a convertir el Espai 13 en un aula, pero esta vez en descomposición, en la cual distintos objetos y accesorios utilizados durante procesos pedagógicos se activaron en varias acciones performativas. Su propuesta era activar cierta dislocación al trabajar en determinados marcos con los objetivos utópicos de la educación artística. En esta ocasión, desde Pedagogías de Fricción propusimos terminar el ciclo con un giro reflexivo sobre el propio museo como dispositivo pedagógico en un taller titulado «Escenas de

pedagogía práctica en el museo» en el que abordamos los roles implicados en el despliegue pedagógico de la institución y sus relaciones: mediante la construcción de ficciones fílmicas exploramos formas performativas y narrativas de discusión sobre ellas.

Uno de los aspectos más relevantes del ciclo fue la forma de trabajo que intentamos poner en marcha al vincular desde el principio los procesos curatorial, artístico y de mediación. La existencia de un programa de mediación pedagógica en un ciclo expositivo sobre pedagogía es interesante por las correlaciones, traslajos, fricciones y resonancias que se producen entre las diferentes formas de articulación de lo pedagógico propuestas por los artistas y por el equipo de mediación. Al ser conscientes de que, en muchas ocasiones, estos últimos se enfrentan a la ardua tarea de realizar sus propuestas a partir de proyectos que les llegan ya cerrados, nuestra intención fue comenzar el debate entre las distintas



partes (artista, comisario, mediador) lo antes posible, permitiendo que el proyecto fuera un resultado de la discusión. Iniciando en ese diálogo, la colaboración entre artistas, comisarios y mediadores fue más o menos estrecha, a la vez que preservó la autonomía de cada uno a la hora de trabajar. No se forzó una colaboración estricta desde el equipo curatorial, sino que se facilitó una dinámica de trabajo compartida con el objetivo de desconfigurar el lugar de cada uno, de manera que se emborronasen las relaciones de poder de los distintos agentes implicados.

En retrospectiva podemos decir que esto se consiguió de manera desigual. Por un lado, quedó constancia de la posibilidad (y necesidad) de insistir en modelos de trabajo que busquen otros espacios de relación entre los participantes y agentes de un proyecto, y, por otro, evidenciamos la dificultad que esto entraña: no es fácil mover el suelo que pisa cada uno, propiciar otros ritmos de trabajo más prolongados o tomas

de decisión más complejas. Por ejemplo, por el ritmo y necesidades de trabajo de los artistas, en ocasiones no fue posible establecer una comunicación con tiempo suficiente para que el equipo de mediación pudiera maniobrar en relación con el desarrollo del proyecto artístico, adversidad que se vio acentuada por los tiempos, habitualmente más largos, necesarios para la mediación pedagógica (establecimiento de relaciones con colectivos, negociación de procesos de trabajo, gestión de recursos de producción).

Ocurrió también que a veces las concepciones de artistas y mediadores acerca de los procesos educativos no coincidían. Por ejemplo, se producía una tensión entre una idea de pedagogía como replicación, complemento o comunicación de la obra, y otra idea de pedagogía como proceso que despliega otros planos y formas de diálogo con conceptos presentes en la propuesta artística. Por otro lado, los momentos de sincronía (como la colaboración entre la artista Priscila Fernandes y el equipo de mediación en sus respectivas propuestas) fueron especialmente productivos, ya que respetándose la autonomía de ambos procesos, artístico y educativo, fueron posibles contribuciones mutuas desde sus distintos lugares de enunciación.

Otra temporalidad a tener en cuenta es la que trazan los ritmos expositivos y educativos entre sí. Con cada exposición se activa un programa de actividades, pero este no tiene por qué limitarse a hacer eco de ella. Cada proceso tiene su tempo y sus momentos de encuentro y de distancia, ya que cada formato tiene unas características y necesidades propias que no deben uniformarse. Por ejemplo, el curso de docentes comenzó con la exposición de Priscila Fernandes, pero se superpuso en el tiempo con la siguiente exposición, de Rita Ponce de León, cuyo proyecto «contaminó» también de algún modo el curso.

En cuanto las formas de relación que se establecieron con los públicos, desde el principio buscamos tener en cuenta en primer lugar a los agentes con quienes queríamos dialogar. La intención desde



Pedagogías de Fricción, escenas de pedagogía práctica en el museo.
Foto: Pere Pratsesaba.

Pedagogías de Fricción fue trabajar transversalmente con los diversos agentes implicados: comisarios, artistas, equipos educativos del museo, colectivos, organizaciones, etc. Trabajar transversalmente significa colaborar desde posiciones diversas, aportando saberes y modos de hacer no equivalentes, que se descolocan y recolocan mutuamente para construir algo que no habría podido producirse desde una sola posición. Pero también hay que entender las complejidades de este tipo de procesos; las colaboraciones no son siempre decisiones conscientes de personas que comparten exactamente los mismos objetivos, ideas y formas de trabajar. A veces los agentes no pueden implicarse aunque quisieran, a veces lo hacen por inercia, o para hacer un favor. A veces también se producen coincidencias afortunadas y alianzas inesperadas. Así, por ejemplo, el curso de formación de profesorado permitió un trabajo a largo plazo con docentes

que llegó a fructificar en pequeños proyectos educativos en sus propios contextos de trabajo.

Quizá uno de los logros del proyecto haya sido la implicación de ciertas colectividades (estudiantes de secundaria, profesores, colectivos de personas con discapacidad) que exceden el público general que habitualmente visita las exposiciones del Espai 13, o incluso del museo en general. No obstante, es necesario explorar cómo se podrían establecer vínculos de mayor recorrido, así como evaluar la incidencia que los procesos de trabajo hayan podido tener en los centros educativos con los que se ha colaborado.

Otra tensión, de gran importancia en la crítica del giro educativo, vino dada por la posición problemática que teníamos como Pedagogías de Fricción en relación con el departamento educativo de la Fundació Joan Miró. Al invitar a un equipo externo de carácter casi comisarial a generar propuestas de mediación, que

en principio el departamento educativo ya desarrolla, se produce una cierta duplicidad o suplantación de su tarea. Por otro lado, este tipo de situación también puede propiciar colaboraciones interesantes entre ambos agentes, ya que cada uno aporta temporalidades, intensidades, relaciones y maneras de hacer diferentes, que pueden necesitarse mutuamente. Trabajamos desde el principio en colaboración con el departamento educativo, el cual se implicó en la medida de lo posible participando en actividades, colaborando en su organización, etc. Pero también aspirábamos a dejar recursos y estrategias en manos del museo y de sus equipos de forma que se pudieran activar más allá de la duración limitada del proyecto. Esta posibilidad parece no haber fructificado, lo cual nos hace pensar de nuevo en los efectos que estos equipos de mediación ad hoc tienen a largo plazo en las instituciones.

En este sentido, es necesario considerar los efectos que proyectos como Lesson 0 y Pedagogías de Fricción pueden tener en las instituciones artísticas que los acogen y promueven. Por un lado, su condición pasajera hace que a veces su huella sea muy leve y no se alcance a producir una verdadera transformación institucional, la cual requeriría tiempos mucho más largos y un trabajo también desde dentro.² Esta condición tiene que ver con la hegemonía de un evento determinado, ya sea artístico o pedagógico, propio del mundo del arte, que viene a suplantar un trabajo

sostenido en ciertas líneas, como la educación formal. Pero, por otro lado, los programas de Lesson 0 y Pedagogías de Fricción lograron expandir y modificar el formato expositivo convencional en el Espai 13 al generar cursos, talleres y actividades que se desplegaban en tiempos y espacios expandidos o virtuales.

Como responsables de ambos procesos quisiéramos pensar que la relación con el museo no ha concluido, sino que puede tener continuidad de maneras tanto directas (mediante nuevas colaboraciones) como indirectas (como, por ejemplo, la reactivación autónoma, por parte del museo, de ciertas estrategias). No obstante, sigue siendo necesario interrogarse acerca de qué fisuras estructurales o qué tácticas relacionales harían posible esta transformación institucional a partir de proyectos temporales.

Referencias

- Fundació Joan Miró: fmirobcn.org
- O'Neill, Paul and Mick Wilson (eds.). 2010. *Curating and the Educational Turn*. Amsterdam: Open Editions – De Appel.
- Rogoff, Irit. 2008. «Turning.» In *e-flux Journal* n.º 11. Available at: www.e-flux.com/journal/turning/, accessed December 7th, 2015.

2 Este impacto difícil de lograr sobre la institución contrasta con el que el proyecto tiene en otros foros. Por un lado, está la circulación que ha tenido entre educadores de arte, profesorado, artistas, comisarios, etc., pero, por otro, es interesante señalar su resonancia en instituciones artísticas, entre las que podríamos contar esta misma revista y la participación del equipo curatorial en el simposio *Surrounding Education, Towards New Integrations with the Curatorial and Artistic Fields* (2015, organizado por De Appel Arts Center en Ámsterdam), en el que artistas, curadores y educadores de distintos contextos reflexionaron en torno a la interrelación de sus diversos campos de acción. Todo ello no hace más que subrayar la compleja y ambivalente posición de estos proyectos en la circulación de los discursos y prácticas bajo la influencia del giro educativo.

entrevista

INTERPELAR EL PRESENTE, HACER RESISTENCIA: CURADURÍA, EDUCACIÓN Y ESCUELA LIBRE

Lisette Lagnado en entrevista con Mônica Hoff
Río de Janeiro, 3 de julio de 2016

Mônica Hoff Eres crítica, curadora, investigadora y escritora. Tu trayectoria profesional empezó temprano, cuando eras todavía estudiante de comunicación y comenzaste a contribuir en la revista *Arte em São Paulo*, editada por Baravelli, al inicio de la década de 1980, como una de sus editoras. Luego fuiste editora de la revista *Galeria* y después te vinculaste a *Folha de S. Paulo*. ¿Cómo fue este inicio? ¿Cuál fue tu primer foco de interés en el arte y de qué manera tu participación como editora y la formación en comunicación te llevaron a la curaduría?

Lisette Lagnado Toda trayectoria es un enmarañado de deseos, casualidades y encuentros. Mi deseo antes de llegar al Brasil era ser escritora; después quise estudiar Ciencias Sociales y Antropología. Leer y escribir siempre fueron mis herramientas de

supervivencia, de salud mental. Considero que el detonante «crítico» estuvo desde el principio en una existencia marcada por la lucha contra la estructura coercitiva del ambiente sociofamiliar judío que influyó en mi psique. Incluso el deseo de estudiar a la especie humana y explorar la fabulación de los pueblos tradicionales revela una tentativa de escapar de las costumbres y creencias heredadas, no escogidas.

Me presenté en dos ocasiones a la universidad, y pasé en Ciencias Sociales en la Universidad de São Paulo (USP) y en Periodismo en la Pontificia Universidad Católica (PUC-SP). Hago una aclaración: no contemplé la hipótesis de estudiar Literatura por no tener el conocimiento suficiente de la lengua portuguesa en aquel momento. Inscribirme a Periodismo fue un cálculo táctico para tener una profesión. Era el año 1979 y

Hervé Fischer: o cara que emplacou a cidade

Marion Strecker e Lisette Lagnado

Outubro de 1981. No agite dos últimos preparativos que antecederam a abertura oficial da 16ª Bienal de São Paulo, o anseio nos colocou frente a Hervé Fischer. Uma semana de encontros furtivos e amaneceu o domingo em que foi feita a entrevista condensada aqui e gravada em vídeo-tape por Paulo Milán.

Esse sociólogo francês, professor na Sorbonne e fundador da "Arte Sociológica", começou a trabalhar com arte há apenas dez anos. Desde pequeno era um "pintor de domingo", como se auto-define, e num determinado momento, a sociologia da arte o levou a pesquisar o que poderia ser o estágio atual da vanguarda artística: sua produção e seus questionamentos. A partir dessa consciência passou a formular sua própria concepção artística. Lançou-se na política das exposições "higiénicas" e realizou a seguinte experiência: entrando em contato com diversos artistas, Hervé pediu-lhes que mandassem uma de suas obras afim de rasgá-la. Foi com espanto que recebeu 360 obras. Assim, o artista que com uma mão executava seu trabalho, com a outra cometia o sacrilégio de destruir o fetichismo da arte. Esse fato era sintomático pois pontificava a validade da arte tal qual estava sendo efetuada.

Hervé Fischer participa da Bienal expondo, através de fotos e placas, o trabalho que realiza na rua. Para São Paulo, criou uma série de out-doors 3 X 9 m e de placas, cuja forma é similar à das placas de sinalização do DETRAN, mas com alguns especificamente trabalhados no contexto da cidade. Exemplos: Uma placa verde, fixada num poste de sinalização oficial, onde está escrito em branco "Onde vai?"; logo abaixo desta, outra placa onde se lê "Onde iria?". Ou então out-doors com a palavra "Consoação", em letras maiúsculas, seguida de uma flecha que aponta para a direita, e "Realidade", seguida de uma flecha que aponta para baixo. Para a plena realização de seu projeto, Fischer pressupõe a coleta de reações e opiniões de populares, o que está sendo feito por um grupo de estudantes da FAAP.

A importância que vemos em publicar uma entrevista com Hervé Fischer, numa revista como Arte em São Paulo, não se deve a um suposto valor em si do trabalho que realizou aqui, questionado inclusive por outros artistas, dada a semelhança

com o engendramento da poesia concreta, evidente no caso da placa que contém as palavras "Grana" e "Grana". A publicação se justifica pela clareza de seu raciocínio e pela importância que suas idéias e sua concepção podem ter para a produção do pensamento estético atual.



los movimientos estudiantiles habían logrado movilizar protestas y manifestaciones rumbo a la apertura del país hacia un régimen democrático. Pero los constantes paros de la USP hicieron inviable el semestre y entonces abandoné uno de mis deseos de libertad: vivir en comunidad con tribus indígenas.

Luiz Paulo Baravelli fue uno de los factores ligados a estas casualidades y encuentros. Lo conocí por medio de una gran amiga y colega de facultad, Márion Strecker, con quien publiqué mi primer artículo; una larga entrevista con Hervé Fischer, artista franco-canadiense, uno de los fundadores del «arte sociológico», cuyo proyecto para la Bienal de São Paulo (1981) consistía en intervenir en la ciudad con placas «poéticas» de señalización mezcladas con las señales de tránsito. La entrevista se publicó en la revista *Arte em São*

Paulo (de Baravelli), y esto marcó un nuevo rumbo para mí. Hasta entonces no conocía nada, era una analfabeta con respecto al arte y básicamente frecuentaba el MASP porque vivía cerca (y para «dejarme llevar» por el Bosch de la colección). Empecé a editar la revista con apenas veinte años. Los textos que llegaron a mis manos eran de Walter Zanini, Annateresa Fabris, Regina Silveira, Julio Plaza, Vilém Flusser, Miguel Chaia, Hudinilson Jr., entre otros. Fue toda una «escuela». Además de familiarizarme con las artes visuales, aumenté mi fluidez en la lengua portuguesa. Intervenía en los textos ajenos con la petulancia de la juventud. Como también era productora de la revista, tuve que relacionarme con la gente de la gráfica y con el mundo del arte, es decir, con las galerías, para conseguir anuncios o intercambios de servicios. De los veinte a los veintisiete años negocié con «gente importante», y yo diría, comparado

Autor e autoridade

Vilém Flusser

Está sendo discutida na Europa a questão dos direitos autorais, tendo em vista a proliferação de copy shops (lojas copiadoras). O fato de textos, imagens e músicas poderem ser copiados e multiplicados sem controle e em quantidades ilimitadas ameaça a existência econômica dos editores de livros e de discos, e em consequência a dos autores, (escritores, fotógrafos, compositores). Trata-se, sem dúvida, de questão importante. Mais importante, no entanto, é outra questão que vai aparecendo em tal contexto. A saber, a "crise da autoridade". E o contexto permite um acesso novo a tal problema.

Os dois substantivos "autor" e "autoridade" derivam do verbo "augere", o qual significa, aproximadamente, "provocar crescimento". No entanto, o verbo *moneta*, em latim, não apenas "aumentar", (o verbo "aumentar" é outro derivado de "augere"), mas também "confiança". Um exemplo pode ilustrar tal duplo significado: *Romulo* é o "autor" da cidade, por ter provocado o seu crescimento e por ser a raiz sobre a qual a cidade assenta. É ele o fundador e propagador da cidade, e também o seu fundo. Há teres as "autoridades" romanas função dupla: propulsoras e impulso provindo do autor rumo ao futuro, e religam a cidade de volta ao autor, para que as seivas fundamentais continuem a nutrir-la. A primeira função é "ad-ministrativa", e é exercida por "ministros". A outra é "pontifical", (pontes rumo ao autor), e "magistral", e é exercida por "pontífices" e "magistros". A primeira "transmite o autor", (tradição), a outra religa com ele, (religioso). Ora, a cidade pode apenas existir se tiver confiança em sua base, ("fides"). De maneira que tanto "autor" quanto "autoridade" são conceitos localizados no terreno tradicional e religioso.



Vista etimologicamente, a tal "crise de autoridade" é pois crise de confiança, (*credibility gap*), crise da fé religiosa.

Não apenas etimologicamente, e a atual discussão em torno dos direitos autorais o

prova. A multiplicação incontrolável e excessiva, ("copia" em latim significa "abundância"), mostra que autoridade em sua função propagadora está sendo tornada inoperante. A coisa se processa automaticamente, e não mais necessitamos nem de "tradição" nem de "ministros". E a fidelidade das cópias, as quais reproduzem os originais ponto por ponto, mostra que autoridade em sua função religadora está se tornando inoperante. A coisa se processa automaticamente, e não mais necessitamos nem de "religioso" nem de "mestres". A autoridade está em crise, porque está ficando redundante. A tarefa dos administradores e dos fiadores, (não apenas a dos editores e fabricantes de discos, mas também a dos ministros e das escolas, da administração pública e dos agentes culturais), pode ser doravante exercida mais eficientemente por aparelhos automáticos multiplicadores.

Necessitamos apenas de originais e de aparelhos multiplicadores. Parece portanto que continuamos necessitando de autores. Mas são eles os que "provocam o crescimento" dos originais, seus fundadores, aumentadores e raízes? Portanto: abaixo os ministros e os mestres, mas que continue vivendo *Romulo*! Por certo: isto é assim, mas apenas provisoriamente, e não por muito tempo. Originais podem ser "provocados a crescerem" por aparelhos. Imagens podem ser feitas por aparelhos fotográficos, composições musicais por computadores, textos por word processors. Por enquanto tais originais não são muito impressionantes, (a não ser em casos excepcionais), mas estamos apenas no início de um desenvolvimento. *Romulo* deixa de ser indispensável. Ora, o impulso dado aos aparelhos para que produzam originais não provém de "autores", mas de "programadores", o qual

«Autor e autoridade», artículo de Vilém Flusser en *Arte em São Paulo*, n.º 22, abril de 1984. Foto: Mônica Hoff.

con el estilo neoliberal de la juventud, que mi estilo era agresivo, intransigente, sin la menor flexibilidad. Cerré la revista porque nunca me alcanzó para pagar mis cuentas y me cansé de que me consideraran una principiante.

Por otro lado, trabajar en la redacción de *Folha de S. Paulo* me brindó la dimensión de la repercusión de la crítica, cuando se encuentra mediada por un periódico importante. Solo permanecí un año, pues carecía de la estructura psicológica para soportar tanta tensión y exposición pública. La primera curaduría la hice justo después de esa experiencia (frustrada) en la prensa, en 1993. Como visitaba regularmente los estudios de artistas, desarrollé la capacidad de acompañar el proceso creativo y de suscitar preguntas. En realidad, hacer curaduría fue un accidente del camino que me precipitó a un terreno desconocido, en donde inicialmente solo improvisé. De no haber ganado el premio de «mejor exposición del año» con mi primera exposición no

sé si habría seguido en esta dirección. Pero me pareció que debía prestarle atención a esa señal de reconocimiento, y mi trabajo incorporó un nuevo rumbo.

MH En el año 2006 asumiste la curaduría general de la 27ª Bial de São Paulo, cuyo tema-título era «Cómo vivir juntos», inspirado en el pensamiento de Roland Barthes, y en las que podríamos llamar «tecnologías de pensamiento sensorial» de Hélio Oiticica. Este parece haber sido el primer gran ejercicio de poner a dialogar los discursos de ambos. ¿Cómo fue pensar este proyecto? ¿Cómo ves la efectividad o reverberación de este tema, no solo como lema para la exposición, sino como método de trabajo en las diferentes instancias de la bial —es decir, entre curadores y los diferentes equipos que conforman el proyecto, en la relación institucional y en la relación con los públicos—?

LL El proyecto se escogió en mayo de 2005. Una de las premisas consistía en hacer que la Bial

durara de enero a diciembre, evitando que se redujera a una exposición de un par de meses. Mi lema era bastante debordiano, contra la sociedad del espectáculo. Desde esa perspectiva, la inauguración oficial de la 27ª Bienal fue en enero de 2006, con el primero de una serie de cinco seminarios, titulado «Marcel, 30». Yo había planeando una muestra sobre Marcel Broodthaers para el Palacio de Artes de la Universidad de São Paulo y cuando recibí la invitación para enviar el proyecto terminé transfiriendo ese bloque a la Bienal. El dispositivo que él creó para el Musée d'Art Moderne (Département des Aigles), así como las pinturas autodidactas de Hélio Melo, en el bloque dedicado al estado de Acre, necesitaban estar dentro de este proyecto ambicioso de bienal que estaba poniendo en jaque lo que la institución define como «arte». El diálogo con Barthes surgió a posteriori, en las discusiones colectivas con el equipo para definir el título de la bienal (Rosa Martínez fue la primera que aceptó mi sugerencia). Acudí como referencia al seminario «Cómo vivir juntos» (1977–1978) del Collège de France, que me daba la licencia de trazar líneas de contemporaneidad sin obedecer cronologías históricas. Yo había esquematizado el programa ambiental de Oiticica en dos grandes vectores: el proyecto constructivo (hasta las *Cosmococas*, con Neville de Almeida) y los programas para la vida, cuando él desarrollaba *performances* en su *loft* o en el metro, por ejemplo.

En términos metodológicos, trabajé arduamente para eliminar listas enteras de nombres previsibles. El concepto vigente de curador latinoamericano, europeo o africano, etc., me incomodaba porque quedaba atado a los mismos nombres, a los mismos círculos. Para la 27ª Bienal viajé a África a investigar, Adriano Pedrosa fue al Líbano y Rosa Martínez estuvo con algunos artistas brasileños. José Roca fue al estado de Acre para conocer la situación local. Todos salimos de la zona de confort de los curadores que se especializan en determinados territorios. Ahora, «vivir juntos» suponía un «vivir bien», que no era una realidad obvia en la cotidianidad de la institución. Recuerdo haber tenido que mediar con mi equipo conflictos de homofobia

entre un funcionario de la Fundación y un asesor de prensa. Cada discusión tomaba proporciones inquietantes pues yo sabía la fragilidad de la convivencia entre el coordinador de curaduría y la presidencia. En las relaciones internas de trabajo, otro cambio consistió en acercar a los responsables del proyecto arquitectónico y el proyecto educativo a la curaduría, incluso antes de elaborar la lista de artistas, para acompañar el debate generado por los viajes de exploración de los curadores y ponernos de acuerdo en una perspectiva común.

MH Algunos autores defienden la curaduría como una especie de praxis educativa expandida. Me parece que esa idea nos pone frente al importante y necesario proceso de repensar constantemente lo que estamos produciendo en términos de práctica curatorial y, en particular, sobre el sentido, el lugar y el papel de la educación en esta práctica. ¿Cómo ves esto y de qué manera la curaduría y educación convivieron juntas en la 27ª Bienal?

LL Cuando empecé mi vida profesional, al inicio de la década de 1980, cada artista era prácticamente el único responsable por su inserción en el circuito del arte. Valga recordar que la institución y el mercado eran temidos y condenados como si fueran bestias del Apocalipsis. Muchos críticos se refugiaban tras un lenguaje hermético para no traicionar el contenido artístico-conceptual de la obra. La comunicación no se veía como una calidad deseable; al contrario, se consideraba sinónimo de vulgarización. Con la diseminación de la figura del curador de la década de 1990 en adelante (en Brasil tal fenómeno es más tardío), la curaduría pasó a ser comprendida como «mediación», particularmente entre artistas e institución, y entre institución y públicos, a pesar de una resistencia basada en preconceptos y equívocos sobre la verdadera preparación intelectual de un curador. La mediación no se limita a las responsabilidades de un departamento educativo; sin embargo, la presencia de un curador en campo implica de entrada una mirada extramuros de la institución. Sin caer en generalizaciones es claro que la curaduría pasó

a asumir un papel pedagógico, mientras que la crítica *stricto sensu* buscó mantener su interlocución con el universo de los «especialistas». Con esto quiero decir que la curaduría cumplía una misión educativa y puso en jaque procesos educativos que funcionaban sin tener una relación orgánica con las obras, sin contexto de producción, ni conocimiento de la historia social de la formación de colecciones.

Cabe destacar que no fue solamente a partir de la curaduría que la educación cambió de fisonomía. Lo que Paul O'Neill y Mick Wilson llaman el «giro educativo» abarca también las prácticas artísticas. Cada vez es más común que el artista incluya la necesidad pública en su plataforma de trabajo, como es el caso de Mônica Nador y Tania Bruguera, para citar dos ejemplos.

La noción de «comunidad» fue imprescindible para la 27ª Bienal (¿de qué manera traducir a los tiempos actuales el *Barracão* del programa ambiental¹ de Oiticica?). Mi intención, desde el doctorado sobre Oiticica, era traer al presente sus formulaciones sobre lo colectivo y el sentido ético-político. Para eso, la investigación de la curaduría destacó el proyecto liderado por Mônica Nador, el *Jardim Miriam Arte Clube (Jamac)*; Javier Barilaro, quien lideraba la casa de ediciones independientes Eloísa Cartonera, y Paula Trope, en su trabajo con los niños del Morrinho, entre muchos otros casos de colaboración afectiva entre artista y sociedad, en la construcción de una autoestima, de una acción común. Hasta cierto punto, el proyecto de Renata Lucas cumplía los mismos propósitos, aunque con otra táctica, permaneciendo anónima en la trama urbana. Es una forma híbrida de

«parangolé²» y de resignificación de las periferias degradadas; un procedimiento que cruza la visión de Oiticica con la de Gordon Matta-Clark.

Por otro lado, el éxito educacional de la 27ª Bienal obedeció a la implantación de cinco seminarios de inmersión antes, durante y después de la apertura de la exposición. En estos encuentros abiertos al público, la ciudad tuvo oportunidad de apropiarse de los nuevos invitados, de los temas propuestos e incluso de los debates conceptuales. Aún noto disonancias en la mayoría de los programas educativos que siguen trabajando sin tener en cuenta que hay dispositivos artísticos que cuestionan el privilegio de la mirada y que por lo tanto podrían dispensar la mediación (pues no les hace falta) en favor de la experiencia. ¿Es posible emancipar al espectador? ¿Es posible sustentar hoy la vehemencia de la inmanencia de la obra de arte? ¿No caeríamos en la dictadura de la mediocridad de las masas? Son preguntas que no sé responder. Los motivos de empobrecimiento de la experiencia con el arte provienen de problemas endémicos en el Brasil, no solo tienen que ver con la educación artística. Para confirmar la tesis de que la institución tiene un origen burgués (Peter Bürger), por desgracia Brasil sigue perdiendo en términos bibliográficos. La mentalidad neocolonial impera en muchos institutos de arte, desde las escuelas hasta las facultades. Oiticica y Lygia Clark conceptúan al «participante» antes de que surja la «estética relacional» (Nicolás Bourriaud) y los «performances delegados» (Claire Bishop), pero guiamos a nuestros estudiantes a leer sin hacer estudios críticos y comparativos.

1 El Programa Ambiental Oiticica proponía el derrocar los modos de expresión tradicionales —la pintura de cuadros, la escultura, etc.— a favor de la idea de obra como “manifestación completa, íntegra del artista en sus creaciones, que podían ser propuestas para la participación del público”. El Programa incluía lo que él denominó entonces “núcleos”, “penetrables”, “bóviles” y “parangolés”, cada uno con sus materiales, características rítmicas y ambientales, conformando juntos un todo orgánico (véase Oiticica 1966, 2).

2 Los parangolés son capas o pancartas hechas de telas de colores entrelazadas o cosidas que se revelan solo cuando la persona que las porta se mueve. Sin embargo, al llevar el parangolé el cuerpo no se vuelve el soporte de la obra, al contrario, «el cuerpo se incorpora a la obra y la obra en el cuerpo» (Oiticica 1986). Según este artista, el parangolé es pues «la formulación definitiva de lo anti-arte del arte ambiente», y su objetivo es dar al público la oportunidad de dejar de ser espectador y participar en la actividad creativa.

Cubierta de *Arte em São Paulo*, n.º 4, diciembre de 1981. Foto: Mónica Hoff.

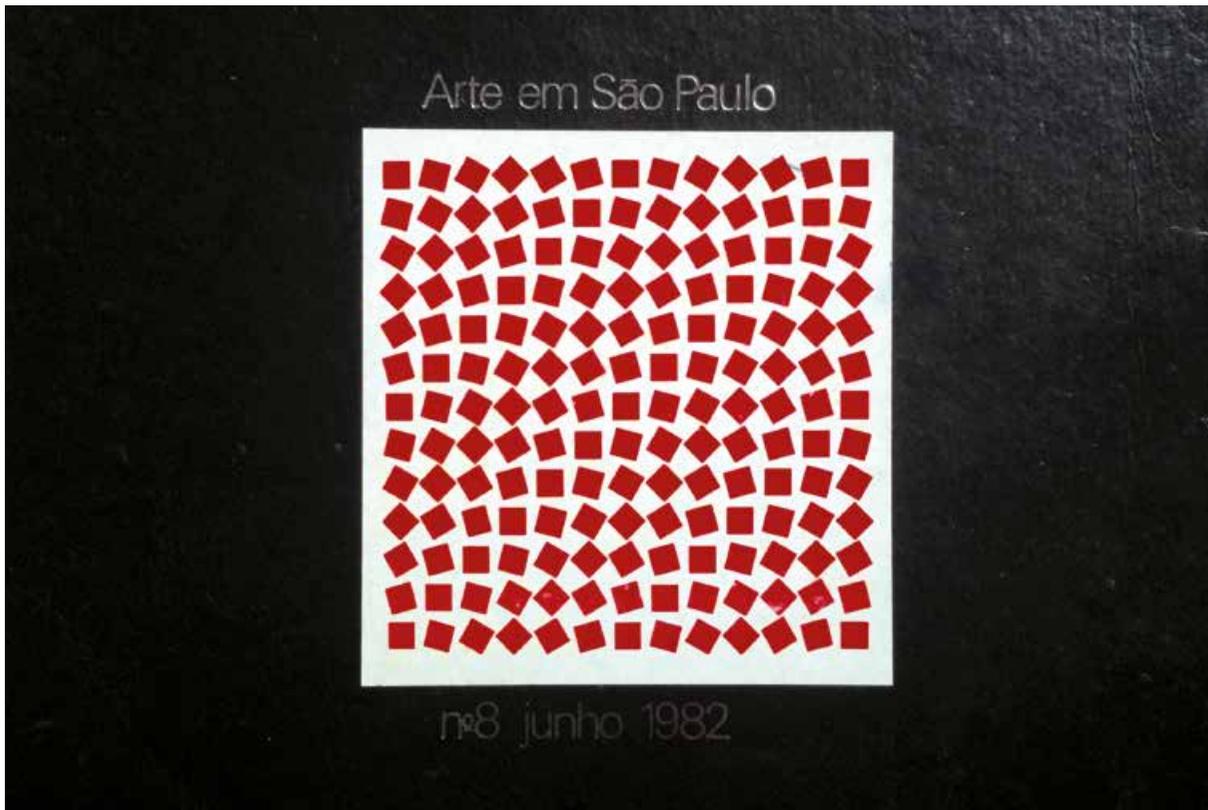


MH Totalmente. Adentrémonos pues un poco más en esta problemática de la mentalidad neocolonial, la educación y las instituciones de arte. Las bienales de arte son inmensos transatlánticos que generalmente navegan mares bastante paradójicos formados por cifras enormes, calendarios ajustados, muchos programas, contrapartidas interminables, relaciones de trabajo no siempre justas, deseos utópicos versus perspectivas institucionales. Se ha discutido suficiente sobre su formato y su relevancia para el campo del arte. En la última década, principalmente *post-educational turn*, muchas bienales, entre ellas la de São Paulo y la del Mercosur en el Brasil (y las Bienales de Sydney, Taipei, Manifesta, Liverpool, SITE Santa Fe, y las Documenta 12 y 13), buscaron revisar sus formatos apostándole a una relación más estrecha entre curaduría y educación, algunas más intencionalmente, otras menos. Maria Lind diagnosticó este interés institucional en la educación como ampliamente paradójico. Según ella, estaríamos frente a un exceso

de didactismo y, al mismo tiempo, ante una renovada necesidad de mediación [del arte], algo como una encrucijada. ¿Cómo percibes este escenario y cuál crees que es el papel de las bienales de arte en la actualidad?

LL Maria Lind tiene razón. Ese «exceso de didactismo» corresponde a lo que acabo de mencionar: una mediación aburridora sin un carácter vivencial. A mi parecer, una obra como la de Tino Seghal no requiere mediación, porque ya es en sí la mediación. Y una mediación de alta calidad.

El diagnóstico del *post-educational turn* es correcto, aunque debemos tener en cuenta que la historia de la Bienal de São Paulo es diferente. No hay un mismo criterio que permita compararlas, pues ninguna otra bienal reúne estas dos características: un estatus moderno, y a la vez una escala de casi 45 millones de habitantes en el país, doce solo en la capital (Paulo



Cubierta de *Arte em São Paulo*, n.º 8, junio de 1982. Foto: Mónica Hoff.

Herkenhoff, el curador más autoral que ha tenido Brasil, lo afirma con propiedad). De hecho, el Museo de Arte de Río, que fue dirigido por Herkenhoff desde su inauguración hasta comienzos de 2016, ha sido, desde mi punto de vista, una profundización de todo lo que vimos en el núcleo histórico de la 24ª Bienal, es decir: un montaje por «contaminación». La realidad poblacional de São Paulo se aproxima a la de Estambul (catorce millones), cuya bienal tiene prestigio, pero no se puede comparar una bienal que surgió al fines de los años ochenta con una bienal de la década del cincuenta. Esto se debe a que la cuestión educativa siempre estuvo al corazón de la Bienal de São Paulo, porque Ciccillo Matarazzo sabía que el espíritu moderno todavía necesitaba cobrar fuerza, formar un público con ese propósito, como se constata en la discusión entre los académicos de São Paulo y la primera exposición del Museo de Arte Moderno, «Del figurativismo al abstraccionismo» (de Léon Degand). No conozco a fondo el caso de la Bienal del Mercosur

en Porto Alegre, pero diría que el énfasis educativo hace parte de un esfuerzo por vencer el estigma de barrio pobre de la periferia. Entonces, para retomar tu expresión de «inmensos transatlánticos», si la misión de una bienal —que no es la misma que la de un museo, es decir, que no trabaja con valores consagrados— fuera cumplir rigurosamente una agenda contemporánea, reflejar el tiempo presente, lo educativo tendría que hacer un trabajo hercúleo, porque en la práctica los visitantes (estoy intentando evitar el término genérico *público*, en singular) son refractarios a las manifestaciones contemporáneas. Las salas especiales de la Bienal de São Paulo han contribuido en cierta manera a esos «preconceptos» al ayudar a privilegiar valores modernos occidentales y crear una expectativa museológica, por así llamarla. En Brasil las bienales que agradan a la opinión pública (me refiero a la prensa diaria de gran circulación, básicamente el suplemento «Ilustrada» de *Folha de S. Paulo*) se confunden con una exposición de artistas de renombre.

Sin embargo, un dato fabuloso e innegable de las bienales reside en el fomento de la mano de obra especializada, y ese aspecto me interesa particularmente. Hay todo un «saber hacer» que solo se puede adquirir en la práctica. Y aquí me refiero a la formación de equipos especializados para montar la exposición, que piensan desde el lenguaje apropiado para lanzar una campaña publicitaria, hasta la expografía y el programa público.

MH Una última pregunta sobre las bienales y sus efectos. En una entrevista que diste en 2006 en torno a la 27ª Bienal, decías que la Bienal de São Paulo fue clave en la formación de tu mirada, y que lamentabas no haber participado como mediadora antes de ser curadora. ¿Consideras que algo de tu visión o tu comprensión del arte habría cambiado en caso haber sido mediadora? Si es así, ¿de qué modo?

LL La Bienal de São Paulo es una institución intimidante por el peso de su historia fuertemente jerarquizada. Tal vez haya cambiado en los últimos diez años, no lo sé. De todas formas, el cargo de curador es el más alto en términos de visibilidad (el poder está concentrado en la figura de un presidente ejecutivo). ¿Cómo entrar a hacer parte de esta familia de un momento para otro? Buena parte de los funcionarios son fijos y ejecutan sucesivas ediciones; incluso las bienales de arquitectura, que son responsabilidad de la Fundación. Mencioné la «mediación» porque desde mi juventud el sector educativo de la Fundación Bienal recluta y monta equipos temporales. Esa participación cotidiana agudiza la sensibilidad de la institución para enfrentar y atender conflictos internos. Yo desconocía totalmente este rito y pienso que habría sido útil incorporarlo en mi aprendizaje. Hay engranajes que se perpetúan y ganan estatus de tabú, rechazando a todo advenedizo que se atreva a cuestionar el funcionamiento interno de la casa.

MH Me gustaría hablar ahora sobre la práctica de la curaduría en sí misma. Traigo como punto de partida la obra de los artistas Pablo Lobato y Yuri Firmeza: *¿Qué es lo que hacen ustedes exactamente cuando*

hacen o esperan hacer curaduría?, de 2010, que contó con la participación de dieciséis curadores brasileños, entre ellos tú. Actualizo y te repito la pregunta, ya que se hizo hace seis años y aparece editada en la presentación del trabajo.

LL Interpelar el presente y crear resistencia al flujo del pensamiento dominante son dos vectores de fuerzas que me interesan. Como ya pertenezco a una generación más «vieja» de curaduría en el Brasil, y como me formé en la década de 1970, busco rescatar nombres olvidados. No se vive impunemente dentro del sistema del arte durante casi cuarenta años sin conocer los meandros internos de su historia. Ese conocimiento me permite pensar y hacer reparaciones históricas. Por otro lado, mis orígenes en el periodismo alimentan en mí la búsqueda de lo nuevo, del choque, de la ruptura. Me importa la pertinencia de mi enunciado para el momento contemporáneo, y tengo mucho cuidado en evitar la superposición con las investigaciones de colegas, las redundancias (la repetición de los mismos artistas en todas las exposiciones) y la ausencia de contenido o concepto. Pero que una cuestión se resuelva mejor en el formato expositivo o bien en una publicación o incluso de un seminario, esta formalización la hago a posteriori.

Al ponerme frente a la Escuela de Artes Visuales de Parque Lage, pudo parecer que renunciara a la curaduría, ya que delegué el programa de exposiciones propiamente dicho a otros curadores. Pero cada vez que abro una edición del Programa Curador Visitante (Bernardo Mosqueira empezó en el 2015 con «Encrucijada», y Marta Mestre inauguró en mayo del 2016 la quinta exposición, «Ahora somos más de mil»), noto que la concepción de este programa y la orientación de los proyectos constituye un trabajo curatorial, donde hago el seguimiento, etapa por etapa, desde la selección de artistas y obras hasta el montaje. Los curadores tienen muy diversos intereses, no forman un grupo ideológico o estético, pero los he escogido tomando en cuenta nuestros intercambios anteriores y lecturas, y considerando lo que ellos han hecho previamente. No es una convocatoria



Obra de Pedro França frente a las Cavalariças en la Escuela Parque Lage, parte de la exposición «Agora somos mais de mil», de Marta Mestre, 2016. Foto: Pedro Agilson.

abierta para curadores: si así fuera, mi trabajo sería estrictamente de gestora cultural. Soy una curadora y crítica que dirige una escuela de arte, y no una gestora en el sentido estricto de la palabra; esa es la diferencia. En una escuela debe primar una línea y se ha de ofrecer una gama de posibilidades coherentes con sus premisas. No estoy dispuesta a abdicar un principio —aunque la responsabilidad de la curaduría de algunos segmentos de la escuela se transfiera—; y ese principio, en el caso de lo pedagógico, se constituye esencialmente a partir y a través de la colaboración con otros agentes.

Para resumir, la curaduría depende siempre del lugar desde el cual se esté hablando. La primera lección es observar las especificidades del lugar antes de proponer cualquier proyecto. Una exposición puede reunir decenas de excelentes artistas y obras, pero si no está orgánicamente vinculada al lugar no pasará de una exposición más y no se constituirá plenamente

como curaduría. Si una exposición está en el Museo de Arte Contemporáneo de Niteroi porque no encontró espacio en la agenda en la Pinacoteca de São Paulo o en el Museo de Arte Moderno de Río, algunos aspectos resultarán falsos. Parafraseando la famosa fórmula de Foucault, «importa quién habla», defiendo que la sede de una exposición debe ser significativa. Por desgracia, sabemos que en la práctica pocas instituciones en el Brasil tienen un departamento de curaduría propio y terminan regulando su programación a partir de propuestas externas. El hecho es que muchas muestras se hacen en donde pueden ser acogidas, sea por razones económicas (en caso de que sean autofinanciadas) o personales (en virtud de amistades profesionales), pero se podrían hacer en cualquier otro lugar. Hay una cultura salvaje de ocupación de espacios culturales. En menos de dos años trabajando en la escuela quedé impresionada con la arrogancia de los productores ávidos por traer sus eventos sin proponer contrapartidas para nuestra

comunidad de profesores y estudiantes. La finalidad de los espacios de exposición de Parque Lage es abrir los procesos internos de enseñanza e investigación de la Escuela de Artes Visuales hacia la sociedad, y funcionar como un laboratorio de estudios sobre el ecosistema que lo aloja, frente al Parque Nacional de Tijuca. Esta es una tarea para una escuela del siglo XXI, preocupada con el futuro ambiental del planeta. Hasta ahora se ha hecho muy poco en ese sentido.

MH ¿De qué manera se diseñan tus proyectos de curaduría y qué tipo de experiencias de aprendizaje privilegas en ellos?

LL Como cualquier concepción de un trabajo intelectual, la curaduría necesita partir de una urgencia de enunciación. Mi proceso normalmente empieza un poco desde el «susto», sin previsión del punto de llegada. En general, es una *carencia* lo que me motiva a lanzar un proyecto nuevo. Llegar y preguntar: ¿qué falta aquí para que este lugar desarrolle su potencial y esté plenamente conectado con sus raíces? Por ejemplo, en el caso de la Escuela, te acabé de contar que identifiqué una misión aún no realizada: la intrínseca relación de una escuela de arte dentro de un área verde pública y urbana. En esta frase están todas las palabras clave de mi proyecto; no tuve que inventar nada. Ya están allí: escuela + arte + ecología + educación pública + Río de Janeiro.

No sabría decir qué tipo de aprendizaje privilegiar porque no hay repetición. Un artista es una fuente inagotable de sorpresas. Todo siempre es nuevo y único.

MH Una de las grandes cuestiones en la incesante revisión que atraviesa la práctica curatorial en el formato «exposición» y los grandes eventos es la distancia que aún predomina entre discurso y práctica, que a menudo hace que asuntos fundamentales se traten superficialmente, sobre todo como «cosas temáticas», y por lo tanto sin tener en cuenta que su debate implica también, y sobre todo, un cambio metodológico profundo en las propias prácticas y formatos. Un ejemplo de eso es lo que hablábamos

antes respecto al *educational turn*: la forma en que en la última década la educación, a través de sus narrativas y métodos, atrajo la curaduría y la práctica artística. Sin embargo, en la mayoría de los casos la educación se trata como un tema que se debe ilustrar, es decir, sobre el cual se debe hablar o exponer, y no como una herramienta política que hay que compartir y ampliar en el contexto de los propios proyectos, al punto de ponerlos en jaque y revisarlos desde adentro. ¿Cómo percibes eso en el contexto artístico actual y cómo enfrentas esta cuestión en tu práctica curatorial?

LL Si me enfrentara a esa cuestión estaría en el mercado de trabajo como curadora en el sentido restringido, es decir, haciendo exclusivamente exposiciones. En mi práctica, la curaduría es una actividad ocasional. El contexto artístico se vale de clases, conferencias, investigaciones y publicaciones, es decir, es un campo en el que el crítico de arte debe transitar como cualquier otro intelectual. Por el hecho de pertenecer a una generación anterior a la constitución de la curaduría como campo de trabajo del crítico, para mí la exposición es un medio y no un fin. Creo que soy más conocida por la gestación y coordinación del Proyecto Leonilson, para la catalogación de la obra del artista, que por una exposición en sí misma.

MH Otra actividad que ejerces hace bastante tiempo es la de docente, primero en la coordinación del posgrado en Prácticas de curaduría y gestión cultural, en la Universidad Santa Marcelina, y después en la Escuela São Paulo. ¿De qué manera tu práctica curatorial se relaciona a tu práctica docente?

LL Me formé leyendo a Nietzsche en la adolescencia, creyendo, como él, que pensar dentro de la academia tenía un componente tedioso. Sin embargo, reconozco que me divertí mucho como estudiante, porque yo hacía lo que quería, imprimiendo mi propio ritmo a pesar de las reglas e imposiciones. A eso es a lo que me quiero aproximar cuando hablamos de «escuela libre»: la libertad es una conquista, no una garantía. Si la recibes como un regalo (como algo dado

por descontado), termina siendo un regalo incómodo. Solo aquellos que han tenido que conquistarla saben el precio de la libertad. Esta es la contradicción de base: la experiencia de la libertad cuesta, y mucho.

Retrasé al máximo la actividad como «profesora» por considerar que aún andaba estudiando y que, al estar mi formación incompleta, no podría asumir una posición de autoridad. Para presentar una conferencia, por ejemplo, preparo el contenido con semanas de anticipación. Dar clases de modo regular significaba para mí una dedicación integral para encontrar algo «único» que decir. En esto se nota la exigencia de la exposición oral y pública. Tuve que aprender primero a diferenciar entre aula y conferencia y, cuando lo logré se abrió un abismo: mirar hacia mí misma, incluso ya no como sujeto (que investiga, escribe y hace exposiciones), sino ver la propia producción desde la posición de otro, desde lo ajeno, y comprender principios, hipótesis. Es un proceso muy parecido a la posición del sujeto «analizando» en el psicoanálisis, que se conduce a sí mismo a descifrar los caminos recorridos, sus decisiones con experimentos y fracasos. Noté que había pasado veinticinco años trabajando, oscilando entre la angustia y la alegría de lo realizado. Dar clases es una forma de autoanálisis, es como pensar en voz alta.

MH ¿Qué papel consideras que desempeña la educación en el sistema del arte? ¿Cómo crees que se debe posicionar?

LL No sé si la entiendo bien, pero la pregunta es incómoda, pues no soy autoridad en educación para postular lo que se debe o no hacer. A pesar de tener método y disciplina, soy esencialmente salvaje e intuitiva. Las leyes que asumo me sirven más como borrador para ponderar lo que *no* funciona que para pontificar lo que «se debe hacer»; además porque creo que las verdades cambian, los deseos se desplazan y el conocimiento avanza con sus propios errores. La experiencia se adquiere a partir de una negatividad que se logra tornar positiva.

Sin embargo hay una cuestión recurrente que es la ausencia de repertorio intelectual; un problema vinculado al profundo déficit de atención, que los procesos de aprendizaje virtual han diseminado y profundizado. En Internet se agarran al vuelo los datos sin incorporar la lectura. Las letras se absorben como si fueran imágenes y el metabolismo queda en la superficialidad. Rescatar el contenido de esta lectura —en realidad, mucho más que una navegación— es un trabajo de recordación más elaborado. En «Porcelana china» (1987) Walter Benjamin narra bellamente la manera en que la fuerza de un texto se multiplica cuando se transcribe. Estamos ante un inmediatez extremadamente nocivo pues ya no se valoran la duración de la especulación, el tiempo dilatado de maduración, la duda ni la sospecha como métodos. Vivimos en un mundo atrapado en su pragmatismo reduccionista, dominado por la obtención de resultados en el menor esfuerzo y tiempo. Wikipedia hace más corto el tiempo de búsqueda, es verdad, pero también la facultad de pensar. Puedes verificarlo durante cualquier conversación: ¿surgió una duda con respecto a un nombre o a una fecha, por ejemplo? Se acude a la red para hallar la información correcta y con eso se pierde la capacidad de hacer esta búsqueda por medio del diálogo, de las conversaciones.

MH «El museo es una escuela: el artista aprende a comunicarse; el público aprende a hacer conexiones» es una obra conceptual de Luis Camnitzer presentada por primera vez en las fachadas de los museos por los cuales pasó su muestra retrospectiva, y, más recientemente, también en exposiciones colectivas («Ni arte ni educación», en Madrid; «Educación como materia-prima», en el MAM-SP), y en una intervención en la Facultad de Pedagogía de la Universidad de Lleida, en Cataluña. Como manifiesto y también invitación, la frase revela la posición del artista, y anuncia, sobre todo, la importancia de un debate al respecto. ¿De qué manera interpretas este enunciado, teniendo en cuenta sus contextos de creación y presentación, además del debate que genera? ¿Qué escuela, qué artista(s) y qué público son estos? ¿Cuál es el lugar del curador en esta ecuación?



LL En primer lugar, diré que la frase de Camnitzer es parte de su obra más amplia como artista conceptual. A partir de contribuciones más densas en términos reflexivos, él y otros artistas han sido llamados a la práctica educacional; entre ellos, en Brasil podríamos citar a Ricardo Basbaum, Rivane Neuenschwander y Jorge Menna Barreto, cuyo trabajo contiene preguntas que funcionan como detonante para instigar al otro a participar. No son educadores propiamente dichos, pero se preocupan por los públicos del arte. La noción de museo-escuela está en el origen de los proyectos de modernidad en los países latinoamericanos; se encontraba ya enunciada, por ejemplo, en el programa de Lina Bo Bardi para el Museo de Arte de São Paulo, y en el Bloque Escuela de Affonso Reidy para el Museo de Arte Moderno de Río de Janeiro. Es el llamado a no desvincular nunca una colección (un acervo) de la sociedad, demandando un programa público y una arquitectura expográfica, además de ofrecer cursos y organizar publicaciones.

En Parque Lage me encuentro en el otro extremo del proceso: estoy en la escuela y no en el museo. Necesito pensar la inserción «institucional» de los estudiantes sin hacer concesiones al mercado. Hay una ecuación que debemos resolver a diario entre visibilidad e invisibilidad. La dinámica de una escuela libre tampoco se compara con la función educadora del museo. Imagínate un laboratorio que acoge el idealismo característico del espíritu juvenil; sería lindo, pero no podemos quedarnos en una isla de fantasía, no podemos ahorrarnos la tarea crítica de derrumbar mitos subyacentes, mecanismos de repetición. Parque Lage es, sin lugar a dudas, un lugar de «resistencia».

Daniel Jablonski, artista y profesor del Parque Lage, dictó recientemente una clase de *performance* que duró veintidós horas durante la cual presentó el contenido de todo su semestre. La acción, titulada *No deje que el artista se vuelva profesor* (2016),

evidenciaba una fusión de misiones entre escuela y arte. A primera vista, llevaba a creer que el lugar del artista no debería ser la escuela, lo cual reforzaba la idea de que los «mejores» artistas están «fuera» de ella, es decir, en el circuito de museos y galerías. Varias capas de ironía encubren este gesto que aseguraba justamente lo contrario: «No tome clases con un profesor que no sea artista». Son las propuestas que tienen esta potencia reflexiva lo que me interesa traer a la escuela.

MH ¿Qué te llevó a asumir la dirección de Parque Lage en el 2014?

LL Dar clases en pregrado y en el programa de maestría de la Universidad Santa Marcelina fue decisivo para corroborar que la formación del artista dentro de los moldes universitarios está equivocada, con disciplinas anacrónicas y sin resonancia para acompañar, por ejemplo, las bienales de São Paulo, ¡como mínimo! No entiendo la querrela entre la academia y una bienal con la tradición de la Bienal de São Paulo. Hoy en día las exposiciones realizadas por unidades de entretenimiento y cultura como el SESC (Serviço Social do Comércio) gozan de mayor fidelidad del público que las bienales.

Me mudé a Río de Janeiro en pleno momento de efervescencia cultural, por invitación de Marcio Botner, entonces director de la organización que ganó la licitación pública para administrar dos equipos de trabajo: Parque Lage y la Casa Francia-Brasil. Para un paulista, Parque Lage aún representa el lugar mítico de la Generación 80. La reputación de la Escuela de Artes Visuales quedó marcada en ese sentido. Pronto noté la enorme distancia entre la imagen de la Escuela que circula y su cotidianidad. Empezando por la Generación 80: una escuela debe ser mayor que un evento circunscrito en la historia. Parque Lage no es una Bauhaus tropical: su currículo es demasiado suelto para constituir un proyecto de enseñanza. Para bien y para mal, aún no he encontrado una filosofía que de hecho pueda sustentar un programa.

A veces pienso que debería promover cambios en ese aspecto, pero todavía no estoy segura de que sea un camino válido. Me parece que mi experiencia como curadora, que acompaña de muy cerca los procesos artísticos contemporáneos, podría agregarle algo al ambiente local, pero principalmente debo decir que ella ha sido una forma incesante de dejar el glamur del mundo de las artes sin abandonar completamente el medio artístico. La invitación a dirigir la escuela confirmó mi deseo de salir tanto de São Paulo como de ciertos círculos de visibilidad. Creo que la única forma de encontrar energía para reasumir una discusión (agotada) del arte es dentro de una escuela.

MH ¿Cómo ves la enseñanza del arte hoy? ¿Y qué sentido y lugar puede o debe tener, considerando el escenario brasileño actual, de enorme fragilidad política y económica y la desmesurada desigualdad social?

LL No existe una única enseñanza del arte. Responder a esta pregunta requiere una cartografía de prácticas pedagógicas que, por desgracia, no ha sido compilada aún. El sistema sigue perpetuando modelos institucionales sin examinar su falencia crítica. Estoy interesada en iniciativas que no llegan a los grandes centros del Sudeste; recientemente me acerqué por ejemplo al equipo de Vila das Artes, de la Secretaría Municipal de Fortaleza. Pienso que en Parque Lage deberíamos considerar este tipo de experiencia, en vez de ser «otro espacio más» de «cursos libres». El problema de la educación en el arte se ha agravado con la crisis económica: primero, porque la cultura jamás fue una prioridad en términos de políticas públicas en Brasil, y, segundo, porque tampoco hay un horizonte de mercado laboral. En consecuencia, los cursos de arte han atraído a jóvenes que carecen de una vocación y que tienen la opinión errónea de que el arte acogerá a aquellos que no se destacan en nada. Ahora, como en todo, la excelencia requiere disciplina y continuidad, rigor y dedicación. No es diferente en el arte. Solo la pasión reúne esos requisitos. Volverse artista es un proceso lleno de obstáculos, inconvenientes y hostilidades. Es necesario tener carácter y estómago. No es para cualquiera.

MH ¿Podrías señalar una o dos cosas que no funcionan o que son problemáticas en la formación de artistas y educadores de arte hoy día?

LL No conozco la formación de educadores de arte, pero acompaño su práctica en el espacio de exposición y eso me permite tener un termómetro suficiente para percibir que aún estamos en el reino de brindar atención a los públicos con discursos muy básicos. Eso no hace a un educador.

Respecto a la formación del artista, quisiera resaltar que la educación actual por medio de «cursos libres» esconde una trampa. Museos, institutos, fundaciones y centros culturales ofrecen cursos, y hay lugares importantes que ofrecen clases o conferencias, como la Casa del Saber. Una formación no puede sucumbir a una *política de ventas*, en la que las personas seleccionan (como en un gimnasio) si van a hacer yoga o pilates, diseño o video, dependiendo de su horario disponible. La aceptación de una «escuela libre» transportada a la era del capitalismo neoliberal, constituye un juego trivial en el que la noción de «libertad» se oscurece con la famosa trampa de las «industrias creativas» subordinadas al *mainstream*. Me parece importante destacar que la multiplicación de plataformas de enseñanza libre redujo uno de los atractivos del curso «abierto», que no tiene plazo para empezar o terminar e incluye la idea de que el alumno puede diseñar su propia trayectoria. Sí, Parque Lage debe ser «abierto», pero con la determinación de ofrecer un factor diferencial en la trayectoria del participante. En los procesos de selección suelo decirles a los candidatos que esta escuela debe ser la más importante de su vida. Es la escuela que la persona elige (con su voluntad), a diferencia de la escuela que se cursa para obtener un diploma. Con tal horizonte crítico, el gran ejercicio de la dirección de una escuela libre hoy consiste en disociar esta «libertad» de la apelación demagógica y las ideas de una posible rentabilidad de los cursos.

Sería ingenuo pensar que la disminución de la inversión pública en la enseñanza formal —que es responsable

de un ambiente sociocultural en proceso de desvalorización y descalificación— no se refleja sobre la misión de una escuela con el prestigio de Parque Lage. No se puede ignorar la degradación de los niveles de educación (tanto en la esfera pública como en la privada), porque ella incide directamente en la calidad del diálogo entre alumnos y profesores, y afecta la expectativa de preparar un sujeto para hacer del arte un campo no solo de realización personal, sino de elevación de valores colectivos.

Hago estas consideraciones para ponderar la eficacia del curso libre en cuanto valor absoluto. De esta manera, reestructuramos parte de los cursos llamados «libres», en enero del 2015, buscando que constituyeran una red más robusta y ofrecieran una formación continua (con un total de 360 horas anuales). La apuesta de ese nuevo programa gratuito se organizó a partir de tres vectores de trabajo: Teorías del arte y de la cultura, Investigación y Proyecto.³ La gratuidad de los cursos es, de hecho, un instrumento de inclusión social, pero la escuela también debe proponer cursos nuevos e interdisciplinarios, con objetivos claros en relación a lo que se desea (o no) en la trayectoria de un joven artista.

MH Recientemente organizaste el libro *¿Qué es una escuela libre?* (2015), una suerte de arqueología colectiva sobre lo que puede ser una escuela de arte, construida a partir de la participación de más de cien artistas, curadores, escritores, educadores e investigadores del campo del arte. Tal arqueología emerge del Parque Lage para el mundo, pero también viene del mundo para Parque Lage, dada la participación de personas no vinculadas a la escuela o incluso residentes fuera del Brasil. Frente a esto, me gustaría hacerte la misma pregunta: ¿qué es una escuela de arte libre?

LL Las escuelas no son libres por definición, porque las escuelas son sistemas de medición y control.

3 «Afro-latinidades» fue una cátedra introducida por medio de ciclos de experiencias en las matrices de la cultura afro-brasileña.



Tertulia y lectura de poesía en torno a la piscina de la Escuela Parque Lage, verano del 2015. Foto: Pedro Agilison.

Entonces solo resta una respuesta: la escuela libre es la escuela *abierta*, de libre acceso a cualquier ciudadano. La escuela pública debería ser la respuesta, pero ni siquiera esta escuela logra ser verdaderamente «libre»...

MH Un día mi hija (Zoé, de seis años) se levantó de la cama y me preguntó de forma bastante contundente, como solo los niños saben hacerlo, por qué existían las escuelas. Después de una larga pausa (mía) intentando encontrar respuestas, ella me consoló contándome algo que había descubierto sobre otro tema.

Obviamente, no logré responder su pregunta y no sé si lo lograré algún día, así que la comparto lo que más puedo con la esperanza de que alguien me diga algo al respecto. Te arrojó la pelota con un pequeño ajuste: Lisette, ¿por qué existen las escuelas (de arte)? O mejor, ¿por qué todavía existen las escuelas? ¿Qué queremos con ellas?

LL Tu hija no entiende la función de la escuela porque ella vive el arte naturalmente, y asocia a la escuela una visión autoritaria, con reglas, obligaciones y aburrimiento sin fin. Ella ya entendió que el arte

es el ejercicio de una libertad, pero eso es lo que la escuela busca formar. Son términos antiéticos. Lo que todavía me magnetiza es luchar para restituirle al arte una dimensión transformadora. Para mí resulta un regalo compartir con jóvenes. Ciertos artistas, como Tunga [Antônio José de Barros Carvalho], siempre supieron la importancia de escuchar esta vibración. La escuela de arte es un ambiente que reúne ocio, investigación y reflexión. Las mayores amistades, aquellas de toda una vida, se hacen en la escuela. El currículo se debería actualizar anualmente; los cursos no se deberían repetir sin ajustes, los grupos deberían realizar proyectos de campo y así trabajar en una perspectiva de campo expandido, como hacen las escuelas de arquitectura por el mundo.

MH Has dicho en algún momento que no trabajas por encargo, que todo parte de una investigación que ya está en curso, de algo que te interesa. Mi interpretación es que lo que investigas es en el fondo lo que quieres aprender. Así que te pregunto: ¿Qué es lo que quisieras aprender verdaderamente hoy?

LL A lo que me refería con eso es que la curaduría es una extensión de temas que en determinado momento me inspiran. El proyecto que envié para presentarme en la 27ª Bienal de São Paulo solo pudo suceder porque yo había acabado de sistematizar los archivos de Hélio Oiticica, de leer millares de documentos. De la misma forma, «Desvíos de la deriva», para el Museo Nacional Centro de Arte Reina Sofía, significa un desenlace de la reflexión que me suscitaron las intervenciones urbanas de Oiticica, haciéndome volver sobre las «experiencias» de Flavio de Carvalho. Ahora, ya en el papel de liderazgo de una escuela, mi interés se orienta hacia trabajos llenos de incertidumbres; trabajos que ponen a prueba la institución, propuestas colectivas, pero sin formato. Me interesa hacer viable el deseo del otro. Para mí la escuela es una heterotopía.

MH Por último, una pregunta que podría ser la primera de una nueva conversación. Naciste en el Congo y viniste al Brasil en la adolescencia. Teniendo en cuenta las diferencias y semejanzas culturales y las particularidades políticas, económicas y sociales de estos dos países —ambos fueron colonia—, ¿de qué manera conviven Brasil y Congo? ¿Qué del Congo todavía reside en ti?

LL Es curioso notar que con la distancia hay un Congo que crece incesantemente en mí. Todo lo que he hecho en los últimos diez años me lleva a un sentimiento ineluctable de que aún vivimos bajo la tiranía de los males perpetuados por la colonización.

Referencias

- Benjamin, Walter. 1987. «Porcelana China», en: *Dirección única*. Brasiliense: São Paulo.
- Lagnado, Lisette. 2006. «Para curadora, Bienal deve formar um espírito do tempo», en: *Universo On Line UOL.com* Disponible en: <<http://entretenimento.uol.com.br/27bienal/entrevistas/textos/ult4026u6.jhtm>>, consultado el 21 de julio del 2016.
- Lagnado, Lisette. 2015. *O que é uma escola livre?* Cobogó: Rio de Janeiro.
- Lind, Maria. 2013. «Por que mediar arte?», en: *La nube. Una antología para maestros, mediadores y aficionados a la 9ª Bienal do Mercosul*. Porto Alegre: 9ª Bienal do Mercosul.
- Oiticica, Hélio. 1986. *Aspiro ao grande labirinto*. Rio de Janeiro: Rocco.
- Oiticica, Hélio. 1966. «Posição e Programa, Programa Ambiental, Posição Ética», en: *Enciclopédia de Artes Visuais*. Programa Hélio Oiticica. Disponible en: www.itaucultural.com.br
- O'Neill, Paul and Wilson, Mick (Org.). 2010. *Curating and the educational turn*. London: Open Editions; Amsterdam: De Appel.

a:dentro

DESGLOSE PARCIAL DE UN FENÓMENO CRÍTICO APARENTE

Reuniendo Luciérnagas

Salón Regional de Artistas Zona Pacífico, 2015

Curadores Herlyng Ferla y Riccardo Giacconi

Museo La Tertulia, Cali

por Juan Sebastián Ramírez

El 3 de julio de 2015, las exposiciones «Las cosas en sí. Un sistema frágil», «Taumatropía. Metodología del engaño» y «Pathosformel. Elementos para una pintura», del proyecto curatorial Reuniendo Luciérnagas, abrieron de manera simultánea el 15 Salón Regional de Artistas – zona Pacífico del Ministerio de Cultura, en el Museo La Tertulia de Cali. Casi de manera inmediata surgieron fuertes críticas.

Desde los primeros días, a través de Facebook, se alzaron voces indignadas, en lo que parecía ser un rechazo generalizado a la curaduría de las exposiciones. Una facción del campo del arte local, conformada principalmente por artistas jóvenes, estudiantes y docentes universitarios, se volcó a circular y darles *Like* a las críticas hechas por otros. El sitio web de crítica *Esfera Pública*, a falta de contribuciones, haría lo propio, y se daría a la

desafortunada tarea de recopilar todas las críticas bajo un título aún más desafortunado.¹

Es claro que las condiciones para la producción, circulación y comercialización del arte no son las mejores en la ciudad de Cali. Seguramente, un cúmulo de frustraciones antecedían al Regional, y cada quien había logrado sobrellevar a su manera sus insatisfacciones al respecto. Sin embargo, Regionales solo hay cada tres años y la oportunidad no podía dejarse pasar.

1 El título de la entrada sería «¿El Salón Regional en La Tertulia es un fiasco?», título que, a pesar de plantearse como un interrogante, predisponía negativamente a los lectores desde un principio.

El primero en escribir, al día siguiente de la inauguración, fue Carlos Quintero, crítico por tradición de casi todo lo que tenga que ver con La Tertulia. Sin pelos en la lengua, desde el inicio del texto en su blog dejó ver los prejuicios² que antecedian su visita, así como su condición de profesor de algunos de los artistas que estaban exponiendo en el Regional. Muy seguramente la empatía con sus estudiantes enarbolaría su indignación al constatar que durante la inauguración la escultura de piso de uno de sus estudiantes había sido deteriorada por el público asistente, hecho que lo llevaría al apresurado juicio de considerar que la exposición tenía una «pésima museografía» (Quintero 2015). Para no quedarse atrás, un día después, otra docente universitaria, «La que escribe»,³ criticó la exposición. Como investigadora en una institución local, el foco de su crítica sería la «falta de profundidad» de la investigación curatorial, apoyada en sus personales y desinformados preceptos de cuáles deberían ser los lineamientos de un Salón Regional.⁴ Muy posiblemente su experiencia como curadora ocasional fue suficiente para calificar la curaduría como «un trabajo inexperto» (2015a),

2 «Desde hace unos buenos meses decidí no asistir a las exposiciones que organizan en mi pueblo, ni los aledaños, ni los del país. Los eventos son tan de dudosa calidad, por no decir más o menos, que prefiero evitarme la pena y el mal genio de tan siquiera asistir» (Quintero 2015).

3 Pseudónimo de la autora del blog *\$200 de cilantro*.

4 «[L]as actuales exhibiciones [...] solo dan cuenta de inmediatez, desorganización y falta de profundidad al abordar el tema del arte de esta particular perspectiva: Cali y el Pacífico.

[...] No se sabe muy bien con esta muestra qué sucede en otras latitudes como Chocó, Cauca o Nariño (sic) [...]» (La que escribe 2015a). «La que escribe» no solo parece estar apegada a la noción más tradicional de salón (en franca contravía con el actual modelo de los Salones Regionales de exposiciones curadas, y en las cuales los curadores son libres de definir los temas y las aproximaciones de sus proyectos), sino que también parece ignorar que, aunque los Regionales fueron concebidos como una serie de muestras cuyo objeto era visibilizar a los artistas de cada región, desde el 2012 el Ministerio de Cultura replanteó estos lineamientos liberando a los curadores de cualquier atadura geográfica y sacando al departamento de Nariño de la zona Pacífico.

así como para reclamar por el uso de una obra de la colección del Museo de «un artista fallecido a quien no se le consultó su consentimiento» (2015a). De igual manera, «El burro y la paja»,⁵ joven artista local y participante en una de las exposiciones del Salón, retomaría en su informal crítica los argumentos de los problemas de museografía, la falta de experiencia de los curadores, la inclusión de una pieza de Pablo Van Wong en una de las muestras, y el deterioro de una de las obras (El burro y la paja 2015).

Hasta este punto nada se salía de lo usual. Solo era crítica ritual, y su falta de rigor daba pie a pensar que no tendría trascendencia. El punto de quiebre lo daría una crítica que Miguel González (2015) envió por correo electrónico el 7 de julio a parte de sus contactos, oportunidad que no desaprovecharon algunos de ellos. La inusual y voraz crítica de tan reconocido agente del campo artístico, que retomaba varios puntos de los anteriores textos, sirvió para validar de facto cualquier crítica negativa al Salón Regional, previa y posterior. Pocas horas después, este texto había rotado ampliamente hasta terminar en *Esfera Pública*, junto con el resto de las críticas.

La resonancia empezaba a ser nacional, y un apartado del texto de González sugería que parte de la responsabilidad por el «fiasco» recaía en terceros; en el Ministerio de Cultura,⁶ para ser precisos. Si bien hasta entonces el objeto de todas las críticas había

5 Pseudónimo del autor del blog *El heno contraproducente*.

6 «Creo que el Ministerio de Cultura, patrocinador de este evento nada barato, debe de asesorarse mejor al escoger los curadores. En este caso fue fallida su designación [...]. Deseamos que un personal más idóneo se ocupe de estos menesteres y que el Ministerio obligue a que los proyectos se cumplan como fueron aprobados y seleccionados» (González 2015). Si bien es posible que hubiera habido mejores solicitudes en la convocatoria del Ministerio de Cultura, resulta paradójico que González esperara que el resultado final fuera fiel a la propuesta inicial (que es justamente un proyecto de investigación curatorial, no como una curaduría finalizada). No obstante, obviando esta incoherencia, su queja sería retomada hasta el paroxismo por «Juana Marín».



«Las cosas en sí. Un sistema frágil», Sala de la Colección, primer piso. Foto: cortesía del Museo La Tertulia, Cali.

sido la curaduría, este último texto abrió una nueva ventana a sus detractores: la de la crítica institucional. El escándalo estaba servido en bandeja de plata para quienes tuvieran intereses en capitalizarlo.

A partir de este punto de inflexión, no surgieron nuevas críticas sobre fallas formales y conceptuales de las exposiciones.⁷ La crítica se concentró en señalar una cadena de responsabilidades por el «fracaso» de esta edición del Salón Regional. Si bien todos coincidían en la responsabilidad de los curadores, esta llegó a extrapolarse al Ministerio de Cultura, el Museo La Tertulia y Lugar a dudas.

7 A pesar de que las críticas a la curaduría del grupo de artistas encabezado por Sandra Patricia Navia tenían su origen en lo que consideraban un mal montaje, su argumento se encaminó hacia los daños morales.

De igual manera, con excepción de Carlos Quintero, los críticos iniciales se retiraron de la discusión y algunas voces aisladas apelaron a la moderación de las posturas,⁸ ante lo que pensaban se estaba convirtiendo en una cacería de brujas. No obstante, hicieron su aparición nuevos agentes críticos, a saber «Juana Marín»⁹ y «Camelia Sinensis»,¹⁰ y el periódico *El País* abrió sus páginas a los reclamos de un grupo de tres artistas participantes en «Las cosas en sí», encabezado por Sandra Patricia Navia.

La «crítica» de «Camelia Sinensis», personaje que se mantuvo en el anonimato —aunque sobre su

8 «Para nada estoy de acuerdo con el bochinchero que se armó, que ha llegado a inundar al *chismógrafo* digital por excelencia, de toda clase de impropiedades en una horda que escuchó *al caído caéle*» (La que escribe 2015b).

9 Pseudónimo del autor del blog *Laplieguepegajosa*.

10 Pseudónimo usado en un perfil de Facebook, muy activo durante el debate, cerrado posteriormente.

identidad se tejieron algunas hipótesis (véase Flórez 2015)—, ocurrió exclusivamente en Facebook bajo la forma de *memes* que, mediante chascarrillos, atacaba a los curadores así como a su círculo extendido. Más interesantes y elocuentes de lo que hasta ese momento se cocinaba tras bambalinas fueron las críticas de «Juana Marín», docente y artista, que había gozado de mejores tiempos dentro de los círculos del poder del arte en Cali. «Ella» buscó presentarse como vocera del campo artístico local, de tal manera que, en su primera aparición (la entrada del 8 de julio de su blog), recopiló las críticas para reafirmar el descontento de la comunidad artística. Esta posición «colectiva» validó y reforzó el protagonismo a la crítica de González, agente de peso pesado a quien pocos se atreverían a rebatir, y cuya queja, como ya se dijo, fue aceptada por la mayoría como una verdad. Retomando su argumento, «ella» insistía en la responsabilidad del Ministerio, institución en capacidad de reconfigurar los poderes locales —si a bien lo considerase—, y, además, en la del Museo La Tertulia,¹¹ escenario de poder local en el que «ella» misma alguna vez había sido influyente y donde perdió poder de manera definitiva con el reciente cambio de dirección y curaduría.

No contenta con pisar esos otros callos, también insinuó la injerencia de Lugar a dudas en la selección de los curadores,¹² siendo que no había tenido ningún rol activo en el proceso del Salón Regional. Su ataque

buscaba, por un lado, instigar a su némesis, Óscar Muñoz, y, por otro, crear un clima de desconfianza que le generaría réditos con los detractores de Lugar a dudas, con la esperanza de que el poder que erosionaba se revirtiera hacia sí. Empezaba a vislumbrarse que el debate crítico tenía tintes políticos, y cada vez se alejaba más de una juiciosa crítica del arte.

Para el 13 de julio, «Juana Marín», queriendo afianzar —mediante la adhesión de otros agentes del campo— su ansiada vocería de la comunidad artística, lanzó una petición en Avaz (Juana Marín 2015) contra el Ministerio, el Museo y, entre líneas, también contra Lugar a dudas. Ya para el 16 de julio los ataques cobraban visos de arena política.¹³ Sin embargo, por esos mismos días se evidenciaría la fragilidad de su castillo de naipes. Ante la falta de adherentes a su petición de Avaz, terminaría cerrándola aduciendo «un error en el sistema» (2015b). Ya en este punto era evidente que «Juana Marín» no era la estudiante¹⁴ de Artes de la Universidad del Valle que pretendía ser, y que sus «preocupaciones» no eran compartidas por la comunidad artística por la que decía hablar. Al fin y al cabo sus ataques al Ministerio, al Museo y a Lugar a dudas no eran un llamado a un nuevo orden, sino a la restauración de un antiguo régimen bajo el cual ella había detentado una posición privilegiada.

11 «La pregunta es qué pasa con el Museo. ¿El comité curatorial no revisó la propuesta? ¿No se dio cuenta de la falta de experiencia por parte de los curadores para abordar un proyecto de esta magnitud? [...] El Museo la Tertulia no es un espacio para mostrar pruebas de acierto y error, como ocurre con las dos exposiciones antes mencionadas; ¿es que no hay curador o comité curatorial? ¿Por lo menos dirección?» (Juana Marín 2015a).

12 «¿Cómo hace el Ministerio sus elecciones? ¿Son tan inocentes acaso, o desconocen tanto los contextos que terminan ocurriendo estos descalabros?, ¿o definitivamente siguen queriendo imponer su mirada de nosotros desde el centro? ¿No conocen los procesos que ocurren en la ciudad y les consultan a quienes sin Lugar a dudas les sugieren aquellos que más les conviene aunque no sea lo más ético?» (Juana Marín 2015a).

13 «Debemos capitalizar esto que está ocurriendo, organizarnos y proponer ideas, para que el medio sea equitativo y no dependa de una institución el manejo de todo, solo por las relaciones que tiene» (Juana Marín 2015c).

14 «Juana Marín» reveló su impostura en unos de sus ataques al Museo La Tertulia cuando afirmó: «Solo falta que el museo empiece a montar obras de estudiantes que, con todo respeto, requieren otro tipo de espacios» (2015a). Es evidente que esto nunca sería motivo de queja de estudiante alguno, pero, además, «casualmente» por aquellas fechas el Museo empezaba a trabajar en un proyecto expositivo que quería incluir proyectos destacados de estudiantes de las facultades de artes de la ciudad, información que solo tenían entonces las facultades que había sido consultadas al respecto.

Vista del montaje de la exposición «Las cosas en sí. Un sistema frágil», curada por Herlyng Feria y Riccardo Giacconi. La vitrina incluye obras de Angélica Castro, Julien Creuzet, William Narváez, Sandra Patricia Navía, Natalia Pípicano, Eduardo Ramírez Villamizar, Juan Guillermo Tamayo, Iván Tovar y Hermann Yusty. Foto: Carlos Lerma, cortesía del Ministerio de Cultura.



Al llegar a este punto de la discusión, no es difícil entender por qué este «momento crítico» alcanzó tanta resonancia en las redes sociales, y por qué los críticos del Salón suscitaron la empatía de parte del campo artístico local. Sin embargo, aún está por aclararse el pánico y la inacción del Ministerio de Cultura frente a la polémica, cuando en ocasiones anteriores había sido más presto en reaccionar.

Posiblemente la crítica de Miguel González, voz respetada por la ministra en lo relativo a las artes, confirmó credibilidad al debate. Pero, más allá de esto, la participación de algunos medios masivos en él sería lo que terminaría dictaminando las acciones —o la falta de ellas— por parte del Ministerio. Para el 10 de noviembre, la *Revista Arcadia* había dado eco a González y había hecho el *copy / paste* de rigor de apartes de la recopilación colgada en *Esfera Pública*. Más allá de la indeseada «publicidad», esto de ninguna manera ponía en aprietos al Ministerio.

El jaque lo daría el periódico caleño *El País*. Para aquellos ajenos a la política caleña, este periódico

fue fundado por la familia Lloreda Caicedo de Cali, afiliada al Partido Conservador —Rodrigo Lloreda Caicedo, hijo de su fundador, fue candidato presidencial del mismo—, de oposición al gobierno actual. Igualmente, dicen en Cali que la ministra —sin querer desconocer sus méritos— fue nombrada en el 2010 por su apoyo a la candidatura de la dupla Santos / Garzón en aquellas elecciones. Y, grata coincidencia para los intereses políticos de los dueños del periódico, las fechas del escándalo en torno al Salón Regional coincidían con la época de campaña preelectoral para autoridades locales.¹⁵

A lo inoportuno del momento del debate debe sumársele que, poco antes, el 2 de julio, había tenido lugar una polémica local (véase *El País* 2015), en relación con el visto bueno que el Ministerio de Cultura había dado para la construcción de un espacio de vocación comercial en los parqueaderos de la patrimonial

15 Las elecciones tuvieron lugar el 25 de octubre de 2015.



Vista del montaje de la exposición «Las cosas en sí. Un sistema frágil», curada por Herlyng Feria y Riccardo Giacconi. Adelante, en la vitrina, dos objetos encontrados y obras de Leonardo Amador, Julien Creuzet, Nicolás González, Juan Guillermo Tamayo, Iván Tovar, Ronny Vayda, Sergio Vélez, Hermann Yusty. Atrás: Mónica Restrepo, *De Mala gana*, 2015, instalación (arcilla lanzada contra la pared y publicación). Foto: Carlos Lerma, cortesía del Ministerio de Cultura.

Plaza de Toros, y —argumentaban los detractores— en detrimento del proyecto de convertirlos en un parque público. En este contexto, no resulta sorprendente el repentino interés del periódico *El País* en el Salón Regional, sobre todo en el escándalo que se tejió a su alrededor. Dicho periódico concentró su atención en un aspecto que apela por excelencia a la sensibilidad de sus lectores: la victimización de un grupo de artistas participantes en una exposición organizada por el Ministerio de Cultura, a sabiendas de que la ministra era caleña. Así pues, el Ministerio optó por el silencio, por volverse invisible para evitar a toda costa generar mayor controversia, llegando al extremo de no interponerse ante la injustificada amenaza de demanda judicial¹⁶ de la que serían objeto los curadores por parte de los artistas victimizados. Amenaza que, ante la falta de apoyo institucional, desembocó en la aceptación a regañadientes,

16 Al respecto escribí detalladamente en *Esfera Pública*: «Sobre la judicialización del caso “Reuniendo Luciérnagas”» (Ramírez 2015b).

por parte de los curadores, de indemnizar a sus «víctimas» con dinero que estaba destinado a otros aspectos del Salón. Este arreglo resultó en detrimento no solo del Salón, sino de todas las partes implicadas (véase Ramírez 2015b), incluido el campo artístico local y el programa de los Salones Regionales en conjunto. Sin embargo, la ganancia para el Ministerio fue acallar al periódico *El País*, y, en consecuencia, sortear posibles costos políticos en las elecciones que se avecinaban.

El verdadero «sistema frágil» en esta ecuación resultó ser el que establece el Ministerio para sus becarios y las políticas regionales. Tanto así que aun la crítica más débil, dentro de la apropiada coyuntura, fue capaz de hacer mella en un programa institucional con cuarenta años en su haber. Así mismo, no puede desconocerse que la «tradición crítica» hacia los Regionales tiene sus orígenes en el modelo mismo, que está basado en una convocatoria-competencia en la que a sus ganadores, a falta de mayores estímulos económicos regionales y desde el centro

hacia las regiones, se les endilga la responsabilidad de asumir un poder transitorio —muchas veces indeseado— para administrar en representación del Estado una bolsa «generosa», en contextos donde no hay dinero para las artes, y que solo beneficiará una mínima parte del campo artístico de cada región.

Tardíamente, a fines de julio, llegó por fin una especie de contraataque de los defensores del Regional, que funcionó a manera de cierre del episodio, aunque solo fue simbólico, para la escena del arte local y nacional. Las primeras críticas positivas sobre la curaduría las hicieron Juan Cárdenas (2015), quien casualmente pasó por Cali, e Inti Guerrero, otro *passerby*, quien remataría validando «Las cosas en sí. Un sistema frágil» en una elogiosa publicación de Facebook a la que hasta los detractores de la exposición le dieron *Like*. Desde Cali, yo mismo contribuí con dos textos (Ramírez 2015a; 2015b) a *Esfera Pública*, y Ericka Flórez (2015) publicó otro. Sin embargo, este contraataque no estuvo exento de errores: los defensores de Reuniendo Luciérnagas nos habíamos dejado enredar en la cortina de humo de lo cualitativo del arte y de su crítica, cuando para entonces quienes buscaron capitalizar políticamente este episodio ya se habían replegado, no sin antes reconquistar posiciones. Al día de hoy, los representantes del antiguo régimen siguen predicando las «buenas viejas maneras» desde el resguardo de la academia local, atentos a frenar cualquier avance de los «nuevos advenedizos». No sorprende entonces que buena parte de la batalla se haya dado desde la academia con mayor tradición en la ciudad.

Referencias

- Cárdenas, Juan. 2015. «Apuntes sobre el 15 Salón Regional Pacífico, Reuniendo Luciérnagas», en: *Esfera Pública*. Julio 27. <<http://esferapublica.org/nfblog/apuntes-sobre-el-15-salon-regional-pacifico-reuniendo-luciernagas/>>, consultado el 11 de abril del 2016.
- El burro y la paja. 2015. «Despabilen luciérnagas», en: *El heno contraproducente* [Blog]. Julio 5. <<http://elhenocontraproducente.wordpress.com/2015/07/05/544/>>, consultado el 11 de abril del 2016.
- El País*. 2015. Redacción. «Sí se podrá construir en los parqueaderos de la Plaza de Toros de Cali». Julio 2. <<http://www.elpais.com.co/elpais/cali/noticias/aprueban-plan-manejo-especial-para-plaza-toros-cali>>, consultado el 11 de abril del 2016.
- Esfera Pública*. 2015 «¿El Salón Regional en la Tertulia es un fiasco?» [recopilación], en: *Esfera Pública*. <<http://esferapublica.org/nfblog/algo-anda-mal-con-el-salon-regional-en-la-tertulia/>>, consultado el 11 de abril del 2016.
- Flórez, Ericka. 2015. «Elementos para un juicio (“de valor”)», en: *Esfera Pública*. Julio 31. <<http://esferapublica.org/nfblog/elementos-para-un-juicio-de-valor/>>, consultado el 11 de abril del 2016.
- González, Miguel. 2015. «Sobre el Salón Regional en La Tertulia», en: *Esfera Pública*. Julio 7. <<http://esferapublica.org/nfblog/algo-anda-mal-con-el-salon-regional-en-la-tertulia/>>, consultado el 11 de abril del 2016.
- La que escribe. 2015a. «Sobre el 15 Salón Regional Zona Pacífico: Reuniendo Luciérnagas», en: *\$200 de cilantro* [Blog]. Julio 5. <<https://200decilantro.wordpress.com/2015/07/05/sobre-el-15-salon-regional-zona-pacifico-reuniendo-luciernagas/>>, consultado el 11 de abril del 2016.
- La que escribe. 2015b. «La pelea y el bochinche... no hacen falta», en: *\$200 de cilantro* [Blog]. Julio 12. <<http://200decilantro.wordpress.com/2015/07/12/la-pelea-y-el-bochinche-no-hacen-falta/>>, consultado el 11 de abril del 2016.
- Marín, Juana. 2015a. «¿Qué pasa con el Salón Regional de Artistas?: Del Museo la Tertulia y otros Demonios», en: *laplieguepegajosa* [Blog]. Julio 8. <<http://laplieguepegajosa.wordpress.com/2015/07/08/que-pasa-con-el-salon-regional-de-artistas-del-museo-la-tertulia-y-otros-demonios/>>, consultado el 11 de abril del 2016.

- Marín, Juana. 2015b. «Ministerio de Cultural de Colombia: Respondan por la fallida convocatoria del Salón Regional de Artistas», en: *Avaz*. Julio 13. <https://secure.avaaz.org/es/petition/Ministerio_de_cultural_de_Colombia_Respondan_por_la_fallida_convocatoria_del_Salon_Regional_de_Artistas_Occid/?pv=6>, consultado el 11 de abril del 2016.
- Marín, Juana. 2015c. «¿Habrà reunión en torno al Salón Regional de Artistas?», en: *laplieguepegajosa* [Blog]. Julio 16. <<http://laplieguepegajosa.wordpress.com/2015/07/16/habra-reunion-en-torno-al-salon-regional-de-artistas/>>, consultado el 11 de abril del 2016.
- Quintero, Carlos Fernando. 2015. «¡Deje así!», en: *Desde la Kverna* [Blog]. <http://desdelakverna.blogspot.com/2015/07/deje-asi.html>, consultado el 11 de abril del 2016.
- Pérez, María Camila. 2015. «“Reuniendo Luciérnagas”, un proyecto que se quedó en la oscuridad», en: *Revista Arcadia*. Julio <10. <http://www.revistaarcadia.com/arte/articulo/polemica-salon-regional-zona-pacifico/43162>>, consultado el 11 de abril del 2016.
- Ramírez, Juan Sebastián. 2015a. «Breve manual para un perfecto argumento “ad chontadurum”», en: *Esfera Pública*. Julio 28. <<http://esferapublica.org/nfblog/breve-manual-para-un-perfecto-argumento-ad-chontadurum/>>, consultado el 11 de abril del 2016.
- Ramírez, Juan Sebastián. 2015b. «Sobre la judicialización del caso Reuniendo Luciérnagas», en: *Esfera Pública*. Agosto 5. <<http://esferapublica.org/nfblog/sobre-la-judicializacion-del-caso-reuniendo-luciernagas/>>, consultado el 11 de abril del 2016.

Juan Sebastián Ramírez

Galerista y curador independiente, escribe ocasionalmente sobre arte y crítica de arte. Desde 2014 es director de la galería de arte contemporáneo (Bis) oficina de proyectos de Cali. Ha sido curador del Pabellón Artecámara 2013 de ArtBo, y de numerosos proyectos curatoriales independientes. Director de la galería R&M de Cali, curador y coordinador de residencias en Wysing Arts Centre en Cambridge (Reino Unido), fundador y A&R del sello discográfico Brut! records en Londres.

a:dentro

DEL «ASCÓMETRO» Y EL DOMINÓ

III Bial Internacional de Arte Desde Aquí

Octubre 3 al 30 del 2015

Bucaramanga, Colombia

bialdesdeaquí.com

bialinternacionalesdeaquí.blogspot.com.co

Curadores invitados:

Santiago Rueda y Lucrezia Cippitelli

por Alejandro Weyler

Vamos a echar una guerra contra la incultura; vamos a librar una batalla contra la incultura; vamos a despertar una irreconciliable querella contra la incultura, y vamos a batirnos contra ella y vamos a ensayar nuestras armas. ¿Que alguno no quiera colaborar? ¡Y qué mayor castigo que privarse de la satisfacción de lo que se está haciendo hoy!

Fidel Castro, 1961

Mientras que el mundo del arte internacional se pregunta por una nueva ola de bienalización y constata que «la naturaleza cambiante de la participación de los espectadores, patrocinadores, usuarios y gobiernos en las exposiciones de arte es inmanejable para los actuales protocolos institucionales y las estructuras de exposiciones a gran escala» (Öjüt 2015; la traducción es mía), en Bucaramanga, ciudad intermedia en el oriente colombiano, se ha llevado a cabo la tercera edición de una bial nacional e internacional que desde el inicio ha buscado hacer mella en un medio local cerrado, donde el arte en general, y

especialmente en sus expresiones contemporáneas, es visto con aprensión y difícilmente acogido.

Los lineamientos de esta bial no son muy claros y la documentación sobre ella, más allá de notas de prensa, es escasa, razón por la cual es arduo caracterizarla. Empezaré entonces por hacer una interpretación de sus propósitos, y describiré algo del panorama cultural en la ciudad anfitriona, para intentar dar una lectura de los aciertos y desatinos de su última edición.

Desde su primera versión, en el 2011, la Bial Desde Aquí ha sido impulsada básicamente solo por sus organizadores, los artistas Jorge Torres González (quien la dirige) y Óscar Villamizar Suárez. Para su última versión contó con dos curadores invitados: Lucrezia Cippitelli (Italia) y Santiago Rueda (Colombia), quien estuvo acompañado por Gerardo Mosquera (Cuba) para conformar el jurado de premiación. Participaron dos

Uchuva Laboratorio Colectivo, Campaña, 2015. Instalación y acción artística en la Universidad Industrial de Santander. Foto: José Ricardo Contreras, cortesía de la Bienal Desde Aquí.



grupos de artistas: uno seleccionado por convocatoria abierta y otro por invitación; en total hubo más de cien proyectos artísticos locales y de otras ciudades colombianas (Bogotá, Medellín, Manizales, Cartagena, Cali, Pasto, Barrancabermeja, Popayán y Armenia), así como de otros países (México, Cuba, Costa Rica, Perú, Chile, Brasil, Argentina, Portugal, España, el Reino Unido y Francia). Al finalizar se otorgaron dos estímulos de diez millones de pesos (unos USD \$ 3500) cada uno, y tres menciones de honor que recibieron dos millones de pesos (cerca de USD \$ 700) cada una.

Aunque hubo algunas acciones realizadas en espacio público, el grueso de la actividad transcurrió en el formato de exposiciones en un circuito de once instituciones que tradicionalmente han apoyado la cultura en la ciudad: centros binacionales o educativos como la Alianza Francesa, el Centro Colombo Americano y la Universidad Industrial de Santander; espacios institucionales que empiezan a resurgir o han visto épocas

más fructíferas, como el Centro Cultural del Oriente Colombiano, el Instituto Municipal de Cultura y Turismo o el mismo Museo de Arte Moderno (MAMB), donde se llevó a cabo la inauguración; e iniciativas privadas y espacios autogestionados como la Casa del Libro Total, y la Casa Cultural El Solar. En algunos casos, el personal de estos espacios participó activamente en la producción y difusión, pero en la mayoría el peso de esta labor recayó sobre el director y sus colaboradores.

Un efecto dominó

Es necesario distinguir aquí entre dos tipos de bienal (o cualquier evento periódico de este orden): aquella de la que Ögüt habla en la cita, que nace inserta en un campo artístico profesionalizado con una infraestructura integrada por entidades del gobierno, facultades de arte, museos, galerías, editoriales, ferias y coleccionistas, entre otros agentes que, atravesados por las dinámicas del mercado del arte, conforman una suerte de ecosistema. Aquí entrarían, por ejemplo, la de La Habana o la de Estambul, por no aludir a las más históricas (que, en todo caso y siguiendo a Ögüt, parecerían estar hoy en crisis).

El segundo tipo de bienal es aquella que, frágilmente, emerge no obstante la carencia de tal infraestructura, y que, desde el inicio, logra llamar la atención de coterráneos y del medio internacional por su autonomía y proyección (o quizá ambición). Es el caso de la Bienal Desde Aquí y de otras de la «ola» de bienales mencionada.¹ En esta clase de evento lo que prima no es tanto la dinámica de oferta y demanda que impulsa al ecosistema cultural, sino la voluntad férrea de un individuo (o una pequeña comunidad) que, sin mayor apoyo institucional o estatal, promueve una visión artística a nivel local, generalmente con el ánimo de convulsionar sus estructuras sociales, paradigmas

1 Para un sondeo de las distintas «olas» de bienalización en el contexto global del arte, véase Belting (2015). Otros eventos «periféricos» que podrían ejemplificar esta segunda clase son Asiatopia (al respecto véase Apisuk 2016) o la Bienal de Venecia de Bogotá.

culturales o tradiciones coercitivas, antes que con el de desarrollar una industria de productos y servicios asociados al arte.

Alcanzar aquel efecto desestabilizador —o en palabras de Mosquera y Papastergiadis (2016), «descolonizar el imaginario»— y tener un eco en su contexto constituyen el principal objetivo de la Bienal Desde Aquí, algo que Torres González define como *efecto dominó*. La analogía implica que algo, inevitablemente, termina por derrumbarse; en este caso, el statu quo (estético, ético, social) de la ciudad anfitriona. Es decir que, por un lado, existe la urgencia de acabar con cierto provincianismo (que rehúye al arte contemporáneo por verlo como sintomático de una sociedad intolerante, individualista y materialista), y por el otro, la expectativa de que el evento motive a otros agentes del medio a movilizarse.

Pueblo chico, infierno grande

Esta ciudad es (todavía, y quizás afortunadamente) ajena al gran entramado cultural del que echan mano ciudades de todo el mundo para competir en el cuadrilátero global con su capital simbólico (sin demeritarla, viene a mi mente la primera Bienal de Performance en Buenos Aires, que acaba de pasar); o, si existe ese entramado en ella, es de manera muy fragmentada y como algo que en el día a día desconocen la mayoría de sus habitantes. Sin embargo, como explica Belting (2015, 46), «el arte global florece en sitios del mundo donde la historia [y yo añadiría «el gremio»] del arte no ha sido una preocupación en lo más mínimo», y la Bienal Desde Aquí se perfila como un catalizador de ese surgimiento.

A Bucaramanga se la considera ciudad universitaria pues atrae a personas de muchas otras regiones del país para cursar estudios superiores, pero en cuanto a las Artes Plásticas y Visuales aquí solamente existen un programa académico, que funciona a distancia, y otro de producción audiovisual, alejado del arte y más dirigido hacia la comunicación masiva. Esto incide tanto en la producción como en la recepción de arte contemporáneo en el contexto, con lo cual la escasa

producción artística que logra separarse de esquemas o pastiches historicistas y entrar a dialogar con el presente de forma genuina no solo enfrenta su invisibilidad y dificultades para circular, sino que también debe luchar contra la indiferencia de los públicos. Tal indiferencia no deja de ser desconcertante pues, siendo esta (también) una «ciudad de pintores», son ellos quienes conforman el grueso de la audiencia conocedora de arte.² De todas formas, aquí no hay algo semejante a una pinacoteca abierta al público —ni colecciones de otro tipo—, y la institución más representativa históricamente, el MAMB, tiene hoy un futuro incierto. En parte es ese vacío lo que hace impactantes los nuevos escenarios expositivos y de otra clase (como laboratorios y residencias), que, aunque disten de funcionar como un circuito cohesionado, hacen contrapeso a esa otra facción, más reacia a prácticas artísticas tendientes a lo inmaterial, lo conceptual, lo corporal o lo performático; cualidades por lo demás representativas de muchas obras participantes en la Bienal.

El término *mula muerta* alude coloquialmente a aquel elemento que, inofensivo o pudiendo ser de gran utilidad, representa un obstáculo en el camino (ya por obstinación, ya por negligencia). Así es como el director de la Bienal califica a algunos agentes que él juzga han contribuido al desinterés generalizado de los bumangueses por estas expresiones artísticas. La politiquería, la corrupción y los malos manejos de entidades, tanto privadas como públicas, encajan ahí, pues en el pasado han apelado al arte y la cultura para aprovechar jugosos contratos; por ejemplo, para construir monumentos insulsos de poca calidad artística, factura material y coherencia contextual, que, por tener una ubicación privilegiada o ser de interés turístico, reciben amplia exposición y financiación, y terminan por minar la confianza de mucha gente en todo lo que lleve el apelativo *arte*.

2 El que una de las exposiciones más apreciadas por el público en meses recientes fuera una muestra itinerante de bodegones procedente del Museo Nacional («Bodegones a la carta», que se exhibió en el Centro Colombo Americano) ilustra este punto.

Imelda Villamizar, *Genética de carnicería: tipología del color*, 2015. Instalación en la Alianza Francesa. Foto: José Ricardo Contreras, cortesía de la Bienal Desde Aquí.



Otras de estas «mulas» son las envidias y choques de egos al interior del gremio de la cultura, también determinantes cuando trabajar por el desarrollo de un ecosistema cultural puede implicar asimismo la competencia desleal, o cuando las «personalidades» de las instituciones son fácilmente permeadas por las de los funcionarios que las administran. No menos decisivo es el silencio de los agentes del sector (artistas, principalmente), quienes pocas veces son dados a la crítica constructiva y socavan, con mutuos elogios o silencios ceremoniosos, la capacidad del arte para incidir realmente en el tejido social. En consecuencia, las condiciones de lo que puede parecer un provincianismo acérrimo en relación con el arte han demostrado ser a la vez un campo fértil para iniciativas disidentes, como la de la bienal en cuestión, que surgió de manera reactiva a este panorama local, al colmar el «ascómetro» de sus iniciadores, como Torres González llama a su umbral de tolerancia.

Construir autodestruyéndose

Se puede decir que el nombre «Desde Aquí» entraña implícitamente la contradicción, pues su principal cometido es la deslocalización:³ la voluntad de romper con el statu quo mediante la compleja interacción entre reafirmar lo característico del contexto local y el diálogo con lo ajeno que se introduce (o pasa fugazmente) revelándolo bajo nuevas miradas. Ello constituye por igual un campo fértil para la generación de un arte comprometido y por entero renuente a las dinámicas del mercado, así como la estructura que se quiere derruir. De ahí que esa suerte de

3 Llama la atención la coincidencia entre los planteamientos de esta bienal, cuyos orígenes se remontan a los años 2006 y 2007, y lo descrito por Gerardo Mosquera en el marco de PHotoEspaña 2012: «Desde, y no tanto de, en ni aquí, es hoy la palabra clave en la rearticulación de las cada vez más permeables polaridades local-internacional, contextual-global, centros-periferias, Occidente-No Occidente» (Mosquera 2012).

Gilmar Oliveira, *Pranayama*, 2015. Performance en el Instituto Municipal de Cultura y Turismo. Foto: José Ricardo Contreras, cortesía de la Bienal Desde Aquí.



manifiesto que es el texto de Torres González (2015) hable de «construir autodestruyéndose».

Él estima que esta edición de la Bienal corresponde a la etapa *adolescente* de la misma. Es posible entender su caracterización viendo ese «adolecer» como la contrariedad que acarrea el tomar conciencia de nuestra contemporaneidad —lo que, según Gardner (2015), fortalece la resistencia y los reclamos de identidad—. Así que la deslocalización implica, además, no solo el reconocimiento de estas contradicciones y de las limitaciones inherentes a lo propio y lo local, sino también el ponerse en situación de «vulnerabilidad», de mayor receptividad y maleabilidad frente a lo que nos hemos acostumbrado a rechazar.

De acuerdo con Torres, la Bienal Desde Aquí concibe al artista como el «protagonista político más relevante» hoy, y apela a la sensibilidad estética (de público y participantes) para «desmantelar las plataformas antiéticas» de la sociedad; es decir, soporta una idea de arte «comprometido» que, como la reacción en cadena del dominó, toque las conciencias y

aparatos sensibles individuales que a la larga repercutirán en el sistema social. La deslocalización a través del arte actuaría entonces subjetivamente para resonar colectivamente (o «de lo local a lo global»). En esta tercera edición, ella ha operado de varias maneras: dando visibilidad a propuestas locales que de otro modo quizá no saldrían de su circuito inmediato, gracias, por ejemplo, a la visita de curadores y jurados internacionales; invitando artistas de procedencias tan periféricas respecto a los «centros» hegemónicos como la ciudad anfitriona; introduciendo expresiones artísticas poco tenidas en cuenta en el contexto local; escogiendo obras que reclaman atención sobre temáticas de relevancia global (lo político, lo identitario, lo económico o lo ecológico) que sacuden al espectador de su zona de confort, muchas de las cuales no habrían circulado si fueran el mercado o la academia quienes las legitimaran; y privilegiando los encuentros cara a cara y el diálogo, más que la reflexión ensimismada.⁴

Paradojas y lecciones de humildad

Trasgredir el statu quo con integridad intachable, como la Bienal quiere, constituye un reto inmenso cuando su postura antiacadémica, antimercado, antisistema es llevada demasiado lejos y acarrea paradojas, que entorpecen el desarrollo del evento.⁵ Por ejemplo, es posible que la oposición de la Bienal a mercado y a la excesiva teorización del arte hayan causado la ausencia de un catálogo tangible y oportuno, junto con una visibilización poco clara de sus lineamientos conceptuales.⁶

4 Para algunas apreciaciones de uno de los artistas participantes sobre obras en la Bienal y varias acotaciones de uno de los curadores, véase Pertuz 2015.

5 «¿Cómo pueden las instituciones de arte [como la Bienal Desde Aquí] enfrenar las responsabilidades éticas y sociales hacia el público, sus colaboradores, trabajadores y artistas cuando se trata del origen de sus finanzas? ¿Dónde pueden coincidir la conciencia artística y la conciencia institucional?» (Öğüt 2015; la traducción es mía).

6 La mayoría de espacios expositivos carecían de texto de presentación; hasta hoy lo más próximo a una definición curatorial es el texto del director de la Bienal, algo hermético, en el sitio web de la Bienal (Torres González 2015).



Conversatorio con Campos de Gutiérrez en torno a espacios autogestionados, Museo de Arte Moderno de Bucaramanga, 2015. Foto: José Ricardo Contreras, cortesía de la Bienal Desde Aquí.

Igualmente, el reclamar la atención de un contexto desinteresado mediante profuso material publicitario, con logos, calcomanías y afiches, opacó en varias ocasiones a las propias obras. Tampoco se explica muy bien cómo, planteándose como un evento libre de competencia se hubiera mantenido el esquema de premiación que recompensa con dinero a unos pocos artistas, cuando, si de fomentar la producción artística se trata, otros certámenes afines han demostrado ser más coherentes al dar bolsas de trabajo a todos los participantes (véase Gardner 2015).

El nutrido programa paralelo de conversatorios y charlas que, para bien o para mal, fue cambiando conforme transcurría la Bienal (algunas actividades no se llevaron a cabo y otras no programadas pudieron realizarse, aunque sin difusión equiparable). Este fue sin duda uno de los aspectos más positivos, pues descentró bastante la atención de las obras y permitió discutir problemáticas usualmente ignoradas en el medio, como el

performance, los espacios autogestionados, la mediación pedagógica o el periodismo cultural.

Con tantos participantes y actividades, y dados los varios inconvenientes logísticos, fue inevitable preguntarnos al finalizar el mes si la Bienal no había sido *demasiado* ambiciosa. La cuestión del tamaño representa pues otra paradoja: cada edición de la Bienal ha sido considerablemente más grande que la anterior en financiación, número de actividades y participantes, a riesgo de que, una vez superada cierta «masa crítica»,⁷ el evento devenga espectáculo y lo cuantitativo distraiga de lo esencial; es decir, que la *deslocalización* deseada devenga *descontextualización* indeseada.

7 Maria Lind alude a la situación de mega eventos para los que se ha vuelto común este dilema: «...la masa crítica es descrita como un punto de quiebre en el que cierta densidad posibilita algo más [...] las mediciones del éxito se han desplazado decididamente hacia criterios cuantitativos y de entretenimiento presuntuoso. Esto actualiza la pregunta en torno a qué formas productivas de escala existen realmente o cuáles pueden generarse» (2015; la traducción es mía).

«Everybody hurts, sometimes», laboratorio de producción escrita a cargo de Galería La Mutante, 2015. Foto: José Ricardo Contreras, cortesía de la Bienal Desde Aquí.



Es aquí, justamente, donde herramientas museográficas, editoriales, pedagógicas y otras ausentes durante esta edición de la Bienal habrían podido ayudar a negociar entre los dos extremos de la disyuntiva.

Siempre adelante, ni un paso atrás

A pesar de lo anterior, está claro que la Bienal no va a dar el brazo a torcer ni reducirá el tamaño de sus aspiraciones; su postura, puede decirse, es análoga a la de Fidel Castro en el discurso del epígrafe. Con buena disposición autocrítica, hoy se encuentra camino a solventar las contrariedades señaladas, así como a reconocer la necesidad de reflexionar, criticar y escribir sobre las condiciones del medio local para

estimular el diálogo dentro del sector y así hacerlo visible frente a otras instancias de la ciudad.

Queda la esperanza de que sus aciertos sean como fichas de un inmenso dominó que permita la desestabilización del campo artístico y del tejido social en Bucaramanga. Para listar algunos de ellos: al visibilizar prácticas poco comunes —como el *performance*, el arte sonoro o el videoarte— ha aumentado su acogida en otros espacios; ha habido una interacción más directa y fluida con el público interesado gracias a las redes sociales, aunque la asistencia sea aún poca; el uso de la tecnología para sortear obstáculos, como realizar una videoconferencia pública con una de las

curadoras transmitiendo desde Etiopía; la apuesta por los espacios independientes y autogestionados los dio a conocer al público general y fomentó su diálogo con pares de la ciudad y de fuera; un laboratorio y varias discusiones sentaron el precedente y corroboraron la urgencia de producción escrita alrededor del arte en la ciudad.

La insistencia con que opera la Bienal refleja, a mi parecer, perfectamente el sentido de comunidad descrito en la editorial de clausura del proyecto «Supercommunity» —quizás también un ensayo en deslocalización, en el marco de la Bienal de Venecia—, donde sus autores concluyen:

La supercomunidad [...] sabe que las cosas no van ser mejores cuando nos juntemos. Nuestra comunidad no compensará nuestras diferencias. No somos unidos. Ni siquiera nos caemos bien. Sencillamente estamos atrapados juntos, como una mala exposición colectiva. (Aranda, Kuan and Vidokle 2015; la traducción es mía)

La Bienal Desde Aquí ha demostrado sobreponerse ya en tres ediciones a esta condición, pero está por verse no solo cómo reproducirá sus triunfos y enmendará sus descuidos, sino también qué otros agentes se sumarán a su cruzada. Manos a la obra.

Referencias

- Apisuk, Chumpon. 2016. «¿Cómo es hoy posible el arte de performance en Tailandia?», en: *Revista de Artes Visuales Errata# 15 Performance, acciones y activismo*. Bogotá: Fundación Gilberto Alzate Avendaño – Instituto Distrital de las Artes.
- Aranda, Julieta, Brian Kuan Wood and Anton Vidokle. 2015. «Closing Editorial.» In *Supercommunity. e-flux Journal 56th Venice Biennale*, September 4th. Available at: <<http://supercommunity.e-flux.com/texts/closing-editorial/>>, accessed April 11th, 2016.
- Belting, Hans. 2015. «Arte contemporáneo como arte global: una estimación crítica», en: *Revista de Artes Visuales Errata# 14 Geopolíticas del arte contemporáneo*. Bogotá: Fundación Gilberto Alzate Avendaño – Instituto Distrital de las Artes.
- Camargo Flórez, Martín Alonso. 2015. «Santander en abstracto», en: [*esferapública*]. Disponible en: <<http://esferapublica.org/nfblog/santander-en-abstracto-2015/>>, consultado el 11 de abril del 2016.
- Gardner, Anthony. 2015. «Bienales al borde, o una mirada a las bienales desde las perspectivas del Sur», en: *Revista de Artes Visuales Errata# 14 Geopolíticas del arte contemporáneo*. Bogotá: Fundación Gilberto Alzate Avendaño – Instituto Distrital de las Artes.
- Lind, Maria. 2015. «Made to Fit, or the Gathering of the Balloons.» In *Supercommunity. e-flux Journal 56th Venice Biennale*, August 25th. Available at: <<http://supercommunity.e-flux.com/texts/made-to-fit-or-the-gathering-of-the-balloons/>>, consultado el 11 de abril del 2016.
- Mosquera, Gerardo. 2012. «Introducción», en: *Desde aquí. Contexto e internacionalización*. Disponible en: <<http://www.scribd.com/doc/292401950/Gerardo-Mosquera-Desde-Aqui-PDF>>, consultado el 11 de abril del 2016.
- Mosquera, Gerardo y Nikos Papastergiadis. 2015. «La geo-política del arte contemporáneo», en: *Revista de artes visuales Errata# n.º 14*, julio-diciembre del 2015. Bogotá: Fundación Gilberto Alzate Avendaño – Instituto Distrital de las Artes.
- Ögüt, Ahmet. 2015. «CCC: Currency of Collective Consciousness.» In *e-flux Journal*. Available at: <http://www.e-flux.com/journal/ccc-currency-of-collective-consciousness/>, consultado el 11 de abril del 2016
- Pertuz, Fernando. 2015. «Bienal de Bucaramanga Desde Aquí», en: *Esfera pública*. Disponible en: <http://esferapublica.org/nfblog/bienal-de-bucaramanga-desde-aqui/>, consultado el 11 de abril del 2016.
- Torres González, Jorge. 2015. «La ética como prioridad estética». Disponible en: <http://bienaldesdeaquí.com/direccion.html>, consultado el 11 de abril del 2016.

Alejandro Weyler

Artista plástico formado en Bogotá. Al momento de redactar este artículo residía en Bucaramanga. Escribe y colabora en proyectos editoriales y expositivos.

a:fuera

LA HABANA, INSTRUCCIONES DE USO

12º Bienal de la Habana. Entre la idea y la experiencia

22 de mayo al 22 de julio del 2015

Dirección de Jorge Fernández y Margarita González Llorente

www.bienalhabana.cult.cu

por Virginia Roy

Pensar y hablar de bienales de arte contemporáneo siempre nos sitúa en una voluntaria y cómoda ambigüedad. Por más que se consideren vacuas, homogéneas y criticables, las bienales siguen siendo una plataforma importante de circulación, producción y visibilidad del arte contemporáneo. Y a pesar de los detractores, de las incesantes críticas y de todas las fallas que tienen, continúan presentándose como citas ineludibles para conocer la producción artística de nuestro tiempo.

En la constante y actual revisión de modelos expositivos, sus formalizaciones e hibridaciones, el formato bienal resulta tan poroso y escurridizo como sus diferentes manifestaciones. La multiplicación de bienales en los años noventa en lugares remotos responde a la consolidación del modelo, y, a la vez, es un intento de buscar alternativas al circuito establecido del arte contemporáneo. De esta manera, ubicar nuevos escenarios descentralizados ha respondido a

un afianzamiento del *tour* endogámico del micromundo del arte, más allá de las necesidades reales locales. Se originan así nuevos espacios de consumo cultural, muchas veces asimilados a macroeventos y ferias, en lo que el crítico Peter Schjeldahl (1999) ha llamado *festivalismo*.

La propuesta *Nadie me vio partir* del cubano Jorge Luis Marrero, que se presentó en la pasada Bienal de la Habana, se inscribe justamente en esta línea de crítica:

Desde hace varias ediciones, la Bienal se ha convertido en una feria de oportunidades, al igual que muchas otras bienales en el mundo, y lo que hago con este proyecto es significar mi postura respecto a este tipo de eventos. (2015)

La pieza consiste en la propia ausencia del artista durante la bienal. Para ello, Marrero consiguió la invitación de la Sala de Arte Siqueiros para viajar a

México, y expuso en La Habana la carta de invitación que le sirvió de trámite para salir de Cuba, descontextualizando así su presencia en la Bienal.

El Sur como cartografía geopolítica

Las bienales, como resultado y producto del capitalismo tardío, se presentan como lugares transitorios que operan como posibles plataformas de permutas simbólicas, y que conllevan la reactivación económica y del turismo de las ciudades. La Bienal de la Habana es un caso peculiar dentro de ese tradicional conjunto, tanto por su larga trayectoria como por la especificidad del certamen.

Creada en los años ochenta (al igual que la de Estambul), la Bienal respondía a la voluntad de efecto catalizador de espacios «periféricos». Su nacimiento en 1984, en plena Guerra Fría, fue sugerido por el propio Fidel Castro y representó un punto de inflexión en las sinergias que articulaban el mundo del arte contemporáneo, rompiendo con el monopolio de otras bienales. Autoproclamada como «la Bienal del Sur» bajo las banderas del idealismo y el antiimperialismo, su voluntad era posicionarse geopolíticamente y visibilizar las contra-narrativas a la hegemonía del arte occidental del momento; pretendía proponer un desplazamiento de la mirada y la posibilidad de articular un lugar desde el cual generar un contrapunto, presentando los discursos del eje Sur. Planteada desde una perspectiva decolonial, la Bienal se originó entonces como antídoto contra las fuerzas homogenizantes del mercado y como modelo de práctica alternativa, fomentando una visión del arte más experimental y social.

De esta manera, sus primeras ediciones convocaban a artistas exclusivamente de Latinoamérica y del Caribe. Recientemente, aunque han mantenido el foco de atención en las prácticas provenientes del llamado Tercer Mundo, sus curadores han ampliado la participación a artistas europeos y norteamericanos como Michelangelo Pistoletto, o Joseph Kosuth, en la presente edición.

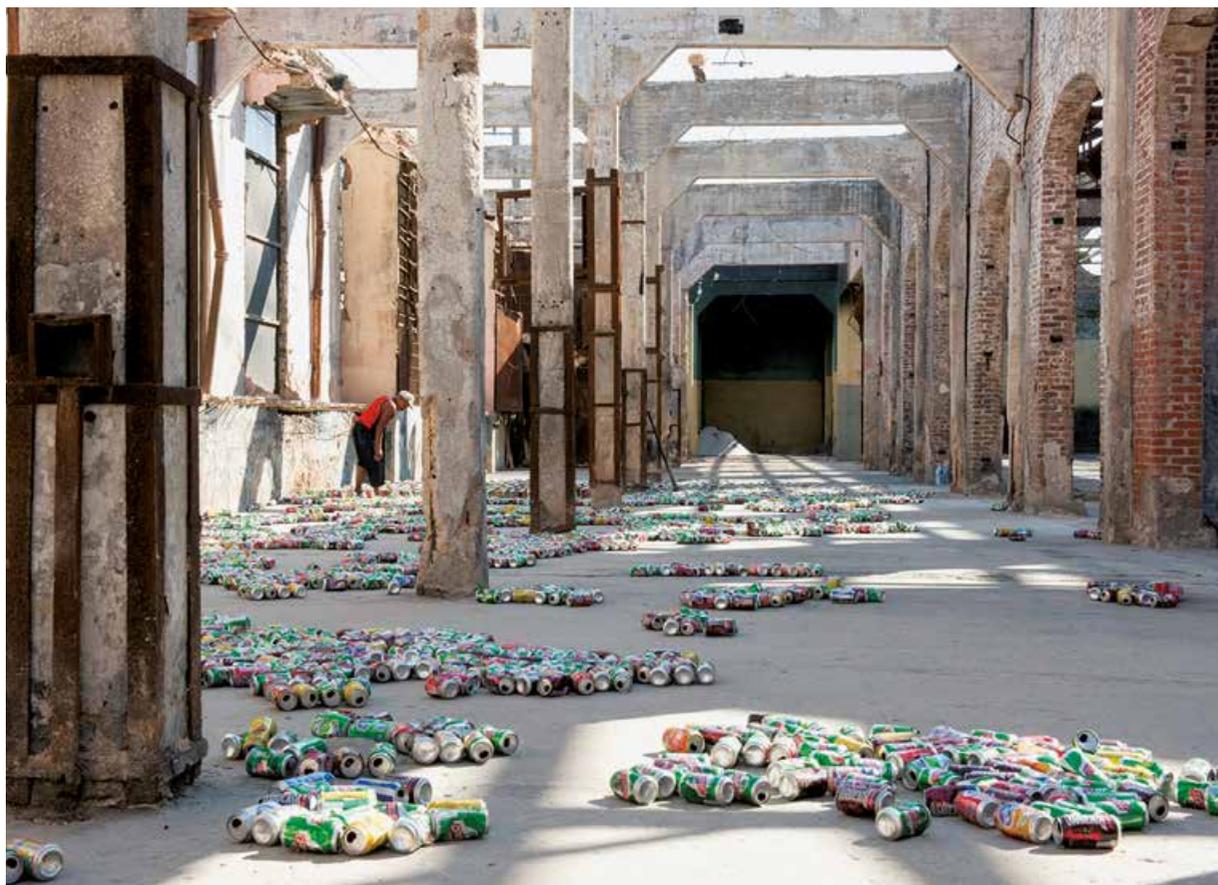
En el segundo foro World Biennial en São Paulo, Ugochukwu-Smooth C. Nzewi cuestionaba si el Sur seguía siendo una categoría de pensamiento crítico. Como se comentó en dicho foro, más allá de la dialéctica poscolonial Norte-Sur, el actual eje Sur-Sur revela un enfoque geopolítico ligado a una historia de lucha contra la colonización y también a la necesidad de crear un contradiscurso ante la hegemonía.¹ En otras palabras, se trata de redireccionar el eje cultural y económico lejos del Norte. La existencia de lo que Boaventura de Sousa denomina «epistemología del Sur», pasa por entender las relaciones de poder tanto coloniales como capitalistas del mundo:

El Sur no es geográfico, sino metafórico: el Sur antiimperial es la metáfora del sufrimiento sistemático producido por el capitalismo y el colonialismo, así como por otras formas que se han apoyado en ellos como, por ejemplo, el patriarcado. (De Sousa Santos 2011)

Las bienales del Sur han enfatizado el trabajo con el contexto, los ejes horizontales de diálogo y la vinculación con el territorio. En esta línea, la Bienal de la Habana ha pretendido explorar el contexto a través de la Bienal misma, en vez de instrumentalizar la región para los propósitos del evento. En esta voluntad de entenderse a sí misma como posición y espacio de construcción de significado estético, político e intelectual, desde su creación se han realizado coloquios y eventos teóricos alrededor suyo. Más allá del formato exposición, se ha entendido la necesidad de abrir un espacio y un foro de reflexión y debate públicos. Ya en la primera Bienal tuvo lugar la Conferencia Internacional sobre Wifredo Lam y, así sucesivamente, varias voces críticas han pasado por La Habana: Paul Ardenne, Catherine David, Pierre Restany, Nicolas Bourriaud, Eduardo Galeano o Ticio Escobar, por mencionar algunos. Y en la reciente edición (con la que cumple treinta años de existencia) se pudo contar con la conferencia del académico indio Homi Bhabha, especialista en estudios poscoloniales.

1 Véase sobre este punto la entrevista a Marieke van Hal (2015).

Gabriel Kuri, *Aire*, 2015. Latas de aluminio, parte de la exposición «Montañas con una esquina rotay», Fábrica de bicicletas Papián, Bienal de La Habana. Foto: Roberto Ruiz.



La aproximación curatorial y la configuración del equipo de trabajo son otras de sus características destacables. Más que la invitación a curadores extranjeros superestrella, la estructura curatorial ha sido local desde el inicio, y ha estado vinculada al Centro Wifredo Lam, inaugurado en 1983 tras la muerte del pintor. Debido a la magnitud organizativa y al limitado presupuesto, desde su segunda edición la Bienal se ha realizado cada tres años, a pesar de mantener su nombre. El formato se ha ido reinventando ante la situación sociopolítica y buscando formas de adaptarse al panorama artístico actual. Y es que uno de los logros del certamen —y parte del éxito de su consolidación— ha sido trabajar desde necesidades reales y servir de plataforma de visibilidad a los artistas locales, erigiéndose como vitrina de promoción y difusión internacional de varias generaciones de artistas cubanos.

La duodécima edición: entre el arte y la experiencia

En agosto del 2015, se reabrió, después de casi setenta años, la embajada de Estados Unidos en La Habana. Barack Obama había anunciado seis meses antes su intención de normalizar las relaciones con la isla y, fruto de meses de negociaciones, los dos países restablecieron por fin relaciones diplomáticas. Los visitantes de la duodécima Bienal de Arte, que tuvo lugar en la ciudad dos meses antes, advirtieron ya los signos de estos cambios.

El Museo del Bronx, de Nueva York, presentó dentro de la Bienal la exposición «Ruido salvaje», un proyecto de intercambio con el Museo Nacional de Bellas Artes de Cuba que incluía un centenar de piezas de su colección, entre ellos, *Una bandera afroamericana*, de David Hammons, obra que referencia la cultura africana, de gran arraigo en la isla, apropiando al mismo



Othon Castañeda, *Tzompantli* o *El estante del cráneo de la ciudad*, 2015. Estibas y escombros, Parque Maceo, La Habana. Foto: cortesía del artista.

ERRATA# 16 | A:FUERA

tiempo el diseño de la bandera de EE.UU. La exposición fue la primera parte de una colaboración proyectada desde hacía tres años como un programa más amplio, que representa el mayor intercambio artístico realizado entre Cuba y Estados Unidos en los últimos cincuenta años. Dentro de esta colaboración está la exposición colectiva de pintores cubanos en el Bronx para la primavera del 2016, además de un programa educativo conjunto con estudiantes de ambos países y de la selección de los artistas Mary Mattingly y Humberto Díaz para realizar un proyecto específico durante el intercambio, implicándose respectivamente con las comunidades de cada país.

Sin embargo, al mismo tiempo las posturas críticas frente a esta nueva amistad no se olvidan. La pieza del alemán Gregor Schneider, expuesta en el Centro Wifredo Lam, recordaba la presencia de la base naval

en Guantánamo donde la controvertida actuación de los Estados Unidos ha generado gran indignación internacional. Como escribe Judith Butler, «al detener indefinidamente a un grupo de prisioneros, el Estado se apropia de un poder soberano definido por encima y en contra de los marcos legales existentes» (2006, 86).

Evidentemente, más allá de la incipiente apertura política, no dejan de existir tensiones. Una de ellas surge en el polémico caso de censura a la artista Tania Bruguera, retenida en la isla por intentar realizar *El susurro de Tatlin 6* en la Plaza de la Revolución; *performance* que se había efectuado ya en el 2009, en el Centro Wifredo Lam, en el contexto de la Bienal. En esta ocasión le fue prohibido realizarlo y a la artista se le confiscó el pasaporte. En protesta a su retención, Bruguera convocó a una lectura colectiva

de *Los orígenes del totalitarismo* de Hannah Arendt en un *performance* en su casa, a contados metros del Museo Nacional de Bellas Artes.

En los meses subsiguientes se han abierto muchas incógnitas, como el modo en que un país comunista interactuará con las economías mundiales o cómo se insertará Cuba en un sistema de capitalismo global. Por los días de la Bienal, en La Habana se veían ya innumerables autobuses de inversores estadounidenses, con evidente interés en comprar propiedades, un derecho reservado exclusivamente a los cubanos.

De esta disyuntiva nos habla Levi Orta en su pieza *Capital=cultura* (2015), en el Pabellón de Cuba. El punto de partida de su obra son los negocios privados que se crean alrededor de la cultura y su propuesta es la creación de una bolsa de valores, en este caso, entre inversores y artistas. *Capital=cultura*, parte de la premisa marxista de «cultura igual a capital», y pretende «traducir el método capitalista al sistema económico de Cuba [...] con la intención de convertir a los espectadores en inversores» (Orta 2015). Se trata de la primera bolsa de valores que funcionaría en la isla desde que cerró la que existía en La Habana, tras la revolución, en 1959.

También de producción de la riqueza y economía nos habla Tino Sehgal en su pieza *Esto es un intercambio*, presentada en el Centro Wifredo Lam. A pesar de ser una obra del 2003 y de haberse presentado anteriormente en Alemania, China, Brasil, México y Francia, la obra toma una nueva dimensión al mostrarse en el contexto cubano. El visitante que entra en la sala de exposición se encuentra con una persona que le ofrece dinero a cambio de su opinión sobre economía de mercado. Un intercambio que, al presentarse en un contexto comunista, cobra una significación diferente, no exenta de polémica; y, en efecto, algunos visitantes se sintieron ofendidos por el hecho de recibir dinero a cambio de su opinión.

El título de la presente edición de la Bienal, «Entre la idea y la experiencia», tiene su origen en la correspondencia entre Goethe y Schopenhauer, intercambio donde los autores abordan justamente cómo el arte y la acción pueden resolver la distancia que existe entre ambas. La intención de la Bienal, en palabras de su director Jorge Fernández, era abordar «la trama de su contexto», realizando un desplazamiento del objeto artístico al contexto local y apostando por la ciudad y el espacio público como entes vivos. Más allá de un área central de exhibición, en una clara pretensión expansiva, el objetivo fue involucrar el territorio



Levi Orta, *Capital=cultura*, 2015. Acción=instalación, bolsa de valores para negocios en el sector cultural, Pabellón de Cuba, Bienal de La Habana. Foto: cortesía de Virginia Roy.

y la ciudad, acentuando la interacción social y focalizando los microterritorios existentes. Este énfasis en el uso del espacio público condujo a multiplicar las sedes en esta edición, lo que hizo imposible para muchos asistentes ver todas las propuestas. Uno de los espacios que se sumó por segunda vez a la Bienal fue el malecón, con la exposición «Detrás del muro», un proyecto de intervenciones artísticas en el paseo marítimo de la ciudad.

En esta línea de exploración sobre la arquitectura y las maneras de sociabilidad e interconexión, cabe destacar la instalación de la mexicana Sandra Calvo, que investiga el solar habanero y la construcción física y social que él representa. O la exposición «Montañas con una esquina rota», curada por Direlia Lazo, Gretel Medina y el artista Wilfredo Prieto, y realizada en una fábrica de bicicletas donde intervenciones *site-specific* dialogan y se recontextualizan con lo físico e intangible del espacio y las ruinas urbanas habaneras.

Otros síntomas de esta nueva reactivación de la producción artística se manifiestan en la creciente apertura de nuevos estudios de artistas cubanos, así como en el incipiente coleccionismo y mercado artístico que empieza a vislumbrarse. Los Carpinteros, colectivo que tiene oficina en La Habana y en Madrid, estrenaron nuevo espacio en la ciudad. Carlos Garaicoa, de otra parte, realizó por primera vez en La Habana su iniciativa «Open Studio», que lleva diez años en Madrid y que consiste en una exposición colectiva y una plataforma de residencias de artistas.

La Bienal se encuentra en un punto de inflexión dadas las particulares circunstancias que vive Cuba, y habrá que ver y reflexionar en qué medida esta nueva coyuntura sociopolítica afectará al arte cubano dentro de las dinámicas más amplias del panorama del arte contemporáneo.

La Habana y su bienal se nos presentan, más que nunca, como un espacio por descubrir y redescubrir a través de las múltiples interpretaciones de artistas

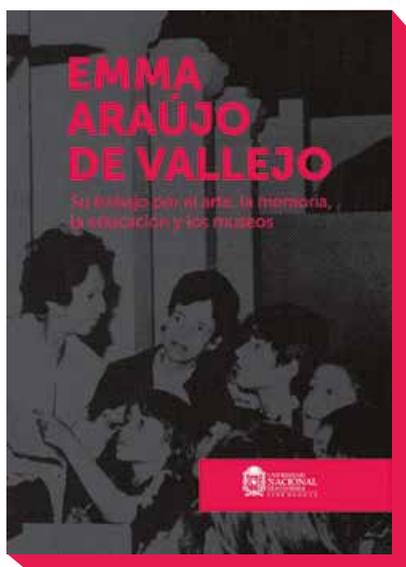
que habitan ese lugar de complejidad. Como en *La vida, instrucciones de uso*, el libro de Georges Perec, para este descubrimiento no hay instrucciones posibles, sino derivas y tránsitos, recorridos. Es una historia de historias, de personajes diversos y narraciones que nos abren el arte de la combinación; un calidoscopio de posibilidades, de reflejos y perspectivas que finalmente conforman la realidad.

Referencias

- Butler, Judith. 2006. *Vida precaria*. Buenos Aires: Paidós.
- De Sousa Santos, Boaventura. 2011. «Introducción. Las epistemologías del Sur», en: *Boaventuradesousasantos.pt*, disponible en: <http://www.boaventuradesousasantos.pt/media/INTRODUCCION_BSS.pdf>, consultado el 27 de enero del 2016.
- Marrero, Jorge Luis. 2015. «Nadie me vio partir», en: La Tallera, Sala de Art Público Siqueiros. Disponible en: <www.saps-latallera.org/saps/nadie-me-vio-partir>, consultado el 27 de enero del 2016.
- Orta, Levi. 2015. «En la bienal una bolsa de valores», en: Bienal de la Habana. <<http://www.bienalhabana.cult.cu/?q=es/content/en-la-bienal-una-bolsa-de-valores>>, consultado el 28 de enero del 2016.
- Schjeldahl, Peter. «Festivalism: Oceans of Fun at the Venice Biennale.» In *The New Yorker*, July 5, 1999, 85–86.
- Van Hal, Marieke. 2015. «The twenty-first century belongs to the South.» In *Contemporary And*. Available at: <<http://www.contemporaryand.com/magazines/the-twenty-first-century-belongs-to-the-south/>>. Accessed January 27th, 2016.

Virginia Roy

Licenciada en Historia del Arte, con posgrados en Pensar el Arte Hoy, de la Universidad Autónoma de Barcelona, y en Gestión Social, de la Universidad Pompeu Fabra. Curadora adjunta de la Fundación La Caixa (2007–2014). Ha impartido conferencias y organizado congresos en centros y universidades de México y España. Actualmente es curadora del Museo Universitario de Arte Contemporáneo de México.



EMMA ARAÚJO DE VALLEJO. SU TRABAJO POR EL ARTE, LA MEMORIA, LA EDUCACIÓN Y LOS MUSEOS

William Alfonso López Rosas

2015, Bogotá: Universidad Nacional de Colombia,
180 páginas

ISBN 978-958-775-399-8

Pensamiento y acción museológica

Un libro poco corriente; este es, sin duda, un libro poco corriente. Y no tanto por los temas que contiene o las preguntas que plantea, sino especialmente por el método dialógico y el horizonte de investigación que abre para los museos en Colombia.

Es un libro sobre una mujer, Emma Araújo (nacida en 1930), una museóloga relativamente desconocida en Colombia, que aborda algunos de sus principales logros profesionales y destaca, de forma especial, el período comprendido entre 1974 y 1982, en el que se desempeñó como directora del Museo Nacional de Colombia. Pero el libro representa algo más que un reconocimiento a la trayectoria de una mujer comprometida con los museos y la educación. A medida que avanza la lectura, descubrimos que la mirada de William López —investigador y profesor del Instituto de Investigaciones Estéticas y de la Maestría en Museología de la Universidad Nacional— sobre su protagonista no busca centrar la atención en sus logros sino poner el lente en su «acción museológica», que no se define simplemente a través de una crónica lineal de hechos y fechas, sino que necesita ser narrada a través de actos y experiencias con sentido.

Araújo no es una mujer representativa; fue una museóloga *significativa* por sus actos, especialmente por aquellos relacionados con la modernización de las prácticas museológicas en Colombia y que, para el caso del Museo Nacional, implicaron

la transición de un «museo letrado» —conformado por un gabinete de curiosidades patrióticas y sociales— a un museo erudito y moderno.

A pesar de no ser suficientemente conocida, la acción museológica desarrollada por Araújo en la década de 1960 sigue siendo relevante y contemporánea. Como museóloga, ella concibió el museo no como un depósito de objetos inertes, sino como un espacio discursivo. A partir de esta idea pudo y supo traducir, mediante una trama reflexiva, el valor de los objetos culturales en el espacio expositivo del museo.

La imaginación autobiográfica

Pero las tramas discursivas y los relatos que se despliegan en los espacios expositivos de los museos son casi siempre efímeros. Y en Colombia, así como sabemos muy poco de las realizaciones, renovaciones y transformaciones museográficas que se han sucedido en el tiempo, desconocemos prácticamente todo de las personas que las han hecho posibles. Es una historia pendiente por escribir. Posiblemente porque esos protagonistas de los museos, los museólogos, casi nunca escriben, y sucede al final que las huellas de sus itinerarios se borran tras ellos. Al final, este componente humano que está detrás de los museos, su cara oculta, son personas que desaparecen y se pierden para la historia.

Precisamente la investigación desarrollada por López es un potente ejercicio de «imaginación autobiográfica» que busca identificar, reconocer e interpretar la labor museográfica que emprendió (y tuvo que abandonar) Emma Araújo, mediante la narración oral combinada con fuentes escritas y material visual de los museos de la segunda mitad del siglo XX. Esta es la crónica de una conversación, prolongada por cerca de cinco años, en la que un investigador se dedicó a escuchar a una museóloga contar su pasado. Y, por ello mismo, es un ejemplo de la capacidad que tuvieron dos personas para cooperar en la construcción de una «escritura abierta y sugestiva, capaz de ayudar a comprender un tiempo y un espacio humano, de llegar a ser una historia social a través del espejo de una historia de vida» (Feixa 2000, 16). Es una conversación que va más allá de la simple reconstrucción lineal de la trayectoria profesional de una museóloga más o menos conocida; las páginas del libro desgranar detalles significativos y dispersos que iluminan sobre el recorrido vital de Araújo y su concepción de los valores museológicos.

El esfuerzo que Araújo dedicó a modernizar las prácticas de su campo nos permite entender el lugar que han tenido instituciones de la memoria, como el mismo Museo Nacional de Colombia, en la apropiación de las artes o las ciencias, y en la conformación de los imaginarios y la identidad de la sociedad colombiana. Su biografía plantea la necesidad de trasladar el excesivo énfasis en la representatividad o excepcionalidad de un protagonista de la historia, a su significación en relación con un contexto social e histórico determinados, una significación en un sentido moral. Las páginas del libro no son la crónica de unos hechos; son la narración de un proyecto. Sin duda, el proyecto profesional de Araújo, visto en retrospectiva, traduce una resistencia

democrática y pedagógica ante la hegemonía cultural de las élites políticas y económicas de Colombia. A lo largo de su conversación, López y Araújo develan y rescatan algunos programas culturales de encuentro y disenso de instituciones de la memoria que, a pesar de su aparente marginalidad, nunca fueron funcionales para la lógica de una cultura de la guerra como la colombiana.

Lejos de querer presentarla como una mujer excepcional, este volumen nos muestra y permite comprender la compleja articulación de Araújo como sujeto social, integrante de una generación y heredera de un capital social, cultural y político particular. Una articulación que, precisamente, le permitió a la protagonista llevar a cabo su proyecto de institucionalidad museológica para impulsar y consolidar la idea de un nuevo tipo de museo en Colombia: un espacio discursivo centrado en la investigación curatorial y la educación.

La aventura museológica en Colombia

El libro que presentan Araújo y López inicia un nuevo, y denso, programa de investigación sobre la historia de los museos y la museología en Colombia; un programa que evidencia cómo, detrás de las salas de exposiciones, las colecciones, las conferencias y las publicaciones, existe una «cara oculta» poco reconocida (incluso ignorada), conformada por personas concretas de carne y hueso. Personas que «viven» los museos como lugares cargados de emociones, razones y significados relacionados con las prácticas culturales de adquisición, clasificación, conservación, organización, representación e interpretación de los legados patrimoniales que recibe, genera y transmite una sociedad.

Este libro abre un programa de investigación que trata de ir más allá del reconocimiento y articulación de la compleja fragmentada y rica —pero también desconocida— tradición museológica que, desde el siglo XIX, se ha venido desarrollando en Colombia tanto desde la academia como desde la práctica profesional. Esta tradición de la museología contemporánea, como nos recuerda el museólogo Luis Gerardo Morales, a diferencia de lo que fue la museología en el siglo XIX, cuando estaba apegada por completo a las labores de conservación, registro e inventario de colecciones, pertenece al campo de las disciplinas sociales y las humanidades; se interesa por «el estudio crítico de las operaciones museográficas, y despliega su interés en las condiciones sociopolíticas, educativas y económicas que preestablecen el sentido de cualquier exhibición de conocimientos» (1996, 67). Hecho que deja ver, en algunas ocasiones, el carácter resiliente, resistente —o incluso irreverente— de algunos museos y museólogos frente al poder.

En síntesis, publicaciones como esta nos permiten conocer las historias de vida de las personas que han hecho posible la supervivencia de las instituciones de la memoria y la transmisión misma de nuestro patrimonio cultural, y nos acercan a miradas complejas de los museos como espacios de pensamiento y acción que una sociedad no puede ignorar, marginar o, sencillamente, desperdiciar.

Referencias

Feixa, Carles (2000), «La imaginació autobiogràfica», en: *L'Avenç. Revista d'història i cultura*, n.º 252, Barcelona.

Morales, Luis Gerardo. 1996. «¿Qué es un museo?», en: *Cuiculco. Revista de la Escuela Nacional de Antropología e Historia*, vol. 5, n.º 7, mayo-agosto. México D.F: Instituto Nacional de Antropología e Historia.

Por Edmon Castell

Profesor de la Universidad Nacional de Colombia. Licenciado en Geografía humana, museólogo e investigador, especialista en Gestión del Patrimonio Cultural.



CURATING AND THE EDUCATIONAL TURN

Paul O'Neill y Mick Wilson (eds.), 2010

Varios autores

Londres: Open Editions, 342 páginas

ISBN 978-0-949004-18-5

www.openeditions.com

Turn fever: calentura educativa

«El museo es una escuela: el artista aprende a comunicarse, el público aprende a hacer conexiones», es una frase-pieza de arte conceptual del artista uruguayo radicado en Nueva York, Luis Camnitzer, que en los últimos años ha sido instalada en la fachada de varios museos de arte y de derechos humanos en América Latina como un manifiesto de la voluntad educativa de dichas instituciones. Este *leitmotiv* es el lema de la emergencia de un rol profesional acuñado desde ya hace seis años: el de la curaduría con enfoque educativo. Como el mismo Camnitzer lo manifestó en su inaugural ensayo para *Supercommunity*, de la revista *e-flux*, el 16 de mayo del 2015:

Personalmente, prefiero mirar *alrededor* de la obra de arte para averiguar qué condiciones generaron su existencia. Esto significa tratar de identificar qué pregunta está tratando de responder la pieza, para luego responderla yo mismo por cualquier medio posible. Por lo tanto, un proceso de problematización pone a los espectadores legos al mismo nivel con el artista. En esencia, les permite embarcarse en la misma investigación, y establece espacios de diálogo creativo (véase Camnitzer 2015; la traducción es mía).

El curador educativo es aquel que, permitiendo la autonomía de producción del artista contemporáneo dentro de su institución, genera un cierto esfuerzo de equiparación interpretativa: produce los recursos y procesos para que el espectador pueda hacer conexiones propias con las obras. Pero el artista también se dispone a configurar su trabajo de modos socialmente aprehensibles: aprende a comunicarse.

Uno de los primeros *performances* de curador educativo lo hizo el mismo Camnitzer en la Bienal de Mercosur, en el 2009 en Porto Alegre, bajo la curaduría general de Gabriel Pérez-Barreiro. En el conjunto de ensayos del inaugural libro del tema *Educação para a arte. Arte para a educação* (con contribuciones de Anton Vidokle, Harrel Fletcher y Roberta Scatolini entre otros) se manifiestan varias disyuntivas acerca de la aproximación curatorial al arte. Un acuerdo parece tácito: no habrá una producción semiótica experimentable entre curaduría y espectadores sin que la misma creación artística se disponga a ella. El artista hace parte íntegra de la movilización social de su trabajo, no solo promoviendo informaciones acerca de sus producciones sino asimilando y previniendo dentro de la factura de su obra las posibilidades relacionales que el museo podrá ingeniar educativamente. El *leitmotiv* de Camnitzer viene a condensar esta apuesta.

El rol de la curaduría educativa y de las producciones artísticas que educan ha tenido una efervescencia en la última década hasta el punto de calentura y de asimilarse como un giro educativo (*educational turn*). Claire Bishop (2012) manifiesta que «[...] artistas y curadores se han comprometido de modo creciente en proyectos que apropian los tropos de la educación como método y forma: conferencias, seminarios, bibliotecas, salas de lectura, publicaciones, talleres e incluso escuelas completas». Método y forma que no solo convoca a los artistas, sino que insiste en roles más activos por parte de curadores y departamentos de educación de los museos. El *performance* artístico se ha convertido simultáneamente en un *performance* educativo. En el contexto colombiano, el Encuentro Internacional de Medellín del Museo de Antioquia (MDE11), curado por Bill Kelly Jr. y Nuria Enguita Mayo, entre otros, fue una de estas apuestas.

Precisamente, el libro editado por Paul O'Neill y Mick Wilson, con aportaciones de Irit Rogoff, Raqs Media Collective, Andrea Philips, Anton Vidokle, Liam Gillick y Dave Beech, entre otros, rastrea la emergencia del curador educativo y del artista que educa en el contexto europeo. Cercano al libro hermanado *Curating Subjects*, también editado por O'Neill (2010), este volumen recoge una variedad de textos de diversa índole: material que ya había sido publicado, ensayos, correos electrónicos, conversaciones y entrevistas. En estos documentos curadores y artistas reaccionan y toman posición acerca de la demanda pedagógica en los museos en el marco de políticas neoliberales, la tensión entre educación para el arte o por medio del arte, y las potencialidades sociales de las producciones artísticas. Se genera así una cartografía escritural que recuerda las conversaciones que los editores promovieron en el marco de «*You Talkin' to Me?*», *Curating and the Educational Turn* (2013).

Dando continuidad a algunas inquietudes que convocan los trabajos de Camnitzer, la propuesta de O'Neill y Wilson se pregunta por la dimensión curatorial ya no como el espacio evidente para desarrollar la educación en los museos, sino como una inquietud que requiere profundidad analítica. Los editores son curadores que educan

a otros curadores. Por ello la inquietud educativa no solo corresponde a cómo los museos pueden movilizar las obras, sino también a cuáles son las implicaciones de la educación profesional de curadores y artistas. La noción central del libro es que el giro que analiza involucra una «curatorialización» de la educación que convierte a los procesos de mediación y aprendizaje en objetos de producción curatorial.

En su texto, Janna Graham ve la urgencia de discutir las condiciones materiales de la producción artística junto con las de las mediaciones educativas y su articulación mutua como un mecanismo indisociable. Las piezas cobran relevancia en tanto los mecanismos de mediación, así como los textos de sala, insertan informaciones que constituyen la apreciación formal. En una vía cercana, Andrea Philips se inquieta por la falta de discusión acerca de los departamentos de educación en los museos y cómo estos afectan la producción artística, y demuestra que los mediadores de los museos tienden a responder a las demandas educativas del arte que educa como si este constituyera cualquier tipo de producción. Es por ello que el multicitado ensayo de Irit Rogoff acerca del giro educativo en el arte se constituye en un referente importante dentro del libro. Concibe Rogoff que el «*turn*», el giro que se está presentando hacia la educación, requiere que los procedimientos educativos de los museos también se contagien de la experimentación artística. Pero, a su vez, las artes tendrán que dar cuenta de las mediaciones y movilizaciones sociales que retan pedagógicamente.

El libro presenta al museo, y específicamente al museo que moviliza la práctica artística, como un artefacto de política educativa con impacto social. La curaduría, como organización semiótica de elementos, es entendida como un proceso de producción de conocimientos relacionales según las coordenadas de las obras presentadas. Como plantea Eszter Lázár, estas «iniciativas relacionadas con el cambio educativo giran en torno a la noción de la educación, la adquisición y el intercambio de conocimientos, la investigación artística, la curaduría y la producción de conocimiento». El énfasis no está en la obra basada en objetos. En cambio, el enfoque de estos proyectos está en el proceso en sí mismo, así como en el uso de métodos discursivos, pedagógicos y situaciones dentro y fuera de la exposición.

En este sentido, *Curating and the Educational Turn* es una de las primeras avanzadas para comprender la demanda de impacto social de los museos de arte contemporáneo, llamado recientemente *engagement*; nos permite no solo rastrear la noción profesional del curador educativo, sino también entender cómo la educación artística se convierte en un espectro de investigación y promoción de pensamiento de orden político en el campo del arte. Si bien es cierto que los compromisos políticos de los artistas convocados en el libro no tienen en cuenta problemas pedagógicos como el currículum, o sociales como la educación para la paz, las reflexiones planteadas en la publicación nos ayudan a imaginar metodologías artísticas que potencien otras formas educativas.

Referencias

- Bishop, Claire. 2012. *Artificial Hells: Participatory Art and the Politics of Spectatorship*. London – New York: Verso Books.
- Camnitzer, Luis y Gabriel Pérez-Barreiro (eds.). 2009. *Arte para a educação / Educação para a arte*. Gabriela Petit (trad.). Porto Alegre: Fundação Bienal do Mercosul.
- Camnitzer, Luis. 2015. «Thinking about art thinking.» In *Supercommunity*. *e-flux Journal* 56th *Venice Biennale*, May 16th. Available at: <<http://supercommunity.e-flux.com/texts/thinking-about-art-thinking/>>. Accessed January 26th, 2015.
- Lázár, Eszter. s.f. «Educational Turn.» In *Tranzit.org*. Disponible en: <<http://tranzit.org/curatorialdictionary/index.php/dictionary/educational-turn>>, consultado el 27 de enero del 2016.
- O'Neill, Paul (ed.). 2011. *Curating Subjects*. London: Open Editions.
- O'Neill, Paul and Mick Wilson (eds.). 2013. «You Talkin' to Me?», *Curating and the Educational Turn*. March 31th at the VU University, Amsterdam. Available at: <<https://www.youtube.com/playlist?list=PL23940217BCCE154F>>. Accessed January 26th, 2015.

Por David Gutiérrez Castañeda

Sociólogo de la Universidad Nacional de Colombia, maestro y candidato a doctor en Historia del Arte de la Universidad Nacional Autónoma de México. Miembro del colectivo Taller de Historia Crítica del Arte desde el 2006 y de la Red de Conceptualismos del Sur (desde el 2008).

Nº16 SABER Y PODER EN ESPACIOS DEL ARTE: PEDAGOGÍAS / CURADURÍAS CRÍTICAS

EDITORIAL 12

LO COMÚN DISENSUAL:
PRODUCCION DE SABERES
CRITICOS EN EXPOSICIONES 18

Carmen Mörsch

*Educación a los otros a través del arte:
una historia poscolonial del dispositivo
de arte / educación 24*

Carmen Mörsch

Aprender desaprender 46

Nora Sternfeld

*Economías feministas: contradicciones,
retos y cruces de las políticas culturales 60*

Transductores

Aprender con los públicos 78

Cayo Honorato

ANTE EL LUGAR COMÚN:
TRES REFLEXIONES
SOBRE LO CURATORIAL 100

Jaime Cerón

*Mediar las prácticas artísticas:
¿deponer o exacerbar la mirada? 104*

Jaime Cerón

*Intersticios entre prácticas artísticas,
pedagógicas, y curatoriales en Colombia 120*

Nadia Moreno Moya

*Un giro educativo: de la práctica
de la curaduría a lo curatorial 140*

Angélica González Vásquez

DOSSIER 160

Escuela de Garaje, Laagencia

Janna Graham

Laboratorio de Mediación del Arte, por María Villa

Jorge Menna Barreto

Mediación Comunitaria, por Alejandro Cevallos
y Valeria Galarza

Lucas Ospina

Pedagogías de Fricción, por Juan Canela
y Aida Sánchez

ENTREVISTA 210

*Interpelar el presente, hacer resistencia:
curaduría, educación y escuela libre*

Mônica Hoff entrevista a Lissete Lagnado

A:DENTRO 226

Salón Regional zona Pacífico SRA15

Juan Sebastián Ramírez

Bienal de Bucaramanga Desde Aquí

Alejandro Weyler

A:FUERA 242

Bienal de La Habana 2015

Virginia Roy

PUBLICADOS 248

INSERTO: Pablo Helguera

ERARYTV



ALCALDÍA MAYOR
DE BOGOTÁ D.C.

CULTURA, RECREACIÓN Y DEPORTE
Instituto Distrital de las Artes, Fundación Gilberto Alzate Avendaño

BOGOTÁ
MEJOR
PARA TODOS

ISSN 2145-6399



14

9 772 45 639001