

<http://artnodes.uoc.edu>

ARTÍCULO

NODO: «ARTE Y EDUCACIÓN»

Tensiones, paradojas, debates terminológicos y algunas posibilidades transformadoras en el marco del giro educativo en los proyectos artísticos y el comisariado

Fermín Soria Ibarra

Investigador y educador independiente

Fecha de recepción: abril de 2016

Fecha de aceptación: mayo de 2016

Fecha de publicación: junio de 2016

Resumen

El presente artículo aborda de forma crítica la complejidad de las relaciones entre arte y la educación surgidas en los proyectos que desde el ámbito del comisariado y las prácticas artísticas contemporáneas han venido desarrollándose en los últimos diez años como reacción a las políticas de corte neoliberal en la educación. En este sentido, se señalan algunas de las tensiones, contradicciones y debates terminológicos generados por los argumentos y desarrollos prácticos de este fenómeno, ya que al mismo tiempo desde el campo del arte y el comisariado se contempla la pedagogía como un espacio de posibilidad transformadora, de forma paradójica se revela una cierta aversión hacia conceptos como educación o pedagogía, por creer que pueden connotar posiciones cercanas al adoctrinamiento, a lo unidireccional o lo transmisivo. Igualmente, partiendo de esta discusión y tomando como referencia algunos ejemplos de proyectos de carácter transversal e interdisciplinario que se mueven entre el contexto educativo y artístico, el artículo explora algunas de las posibilidades transformadoras que se dan cuando se favorece la cooperación horizontal entre equipos de educadoras críticas, artistas, y comisarios, poniendo sobre la mesa las contradicciones y los antagonismos internos, se exploran los procesos de jerarquización en la producción, reproducción y distribución del conocimiento y se concibe la mediación como una fuente de investigación y producción colectiva de saberes.

Palabras clave

giro educativo, neoliberalismo, mediación, reconocimiento, alianzas

Stresses, paradoxes, terminological debates, and some transformative possibilities within the educational turn framework in artistic and curation projects

Abstract

This article offers a critical assessment of the complexity of the relationships between art and education deriving from developing projects in curation and contemporary artistic practices over the last ten years as a reaction to neoliberal-oriented educational policies. In this sense, it identifies some of the tensions, contradictions, and terminological debates generating from discussions and practical developments surrounding this phenomenon, given that whilst pedagogy is considered able to transform art and curation, there appears to be a somewhat paradoxical aversion towards concepts such as education or pedagogy as they are thought to give rise to indoctrination, unidirectional, or transmissive-like postures. Based on this debate and referencing some examples of cross- and interdisciplinary projects involving educational and artistic contexts, the article also explores some of the transformative possibilities arising from favouring transversal cooperation between critical pedagogues, artists, and curators. It puts forward internal antagonisms and contradictions, along with the hierarchical processes involved in the production, reproduction, and distribution of knowledge, proposing mediation as a source of research and collective production of wisdom.

Keywords

educational turn, neoliberalism, mediation, recognition, alliances

El giro educativo frente a las políticas neoliberales en la educación

La unión entre el pensamiento crítico y las prácticas educativas ha ido adquiriendo cada vez más fuerza en el campo de la producción cultural y el arte. Diversas experiencias desarrolladas en la última década reflejan un cambio de perspectiva en la producción artística y comisarial, así como en la actividad de determinados centros de arte y museos que han dirigido su trabajo a encontrar conceptos vinculados a la educación que partiesen de la potencialidad de individuos y colectivos con el objeto de favorecer su emancipación y reaccionar a la época actual (Mörsch, 2011a). Esta tendencia viene motivada por un deseo de ofrecer respuestas críticas a la ineficacia social de los sistemas de producción y distribución de los conocimientos y al ahogo del aprendizaje, en el marco del proceso de mercantilización y nueva burocratización al que se está sometiendo a las instituciones, dentro de la reestructuración neoliberal de las sociedades occidentales (Mörsch, 2012).

Tal y como señala el geógrafo y teórico social David Harvey (2005), desde la década de 1970, «a lo largo de todo el mundo capitalista y más allá de sus fronteras», se ha producido un drástico giro neoliberal dirigido hacia la desregulación de los mercados, la privatización y el abandono por parte del Estado de muchas áreas y servicios públicos

encargados de la provisión del bienestar social, que ha afectado tanto a las prácticas como al pensamiento político-económico. De hecho, según Harvey, el objetivo prioritario de este proyecto del neoliberalismo ha consistido en «abrir nuevos campos a la acumulación de capital en dominios hasta el momento considerados más allá de los límites establecidos para los cálculos de rentabilidad». De algún modo, el propósito neoliberal ha sido y es la introducción de la gestión empresarial de la vida entera.

Según la periodista e investigadora Verónica Gago, «el neoliberalismo, entendido como una política activa de creación de instituciones, lazos sociales y subjetividad bajo el modelo empresarial, ha logrado instalarse de una forma muy dinámica y multiforme, tanto por arriba como por abajo» (Fernández-Savater, Malo y Ávila, 2015). Para que se produjera tal deriva, ha sido necesaria la construcción previa del consentimiento político en un amplio espectro de la población, a través de medios democráticos, empleando una serie de dispositivos que guían las conductas de las subjetividades deseantes (Harvey, 2005; Emmelhainz, 2014). Además, la propagación de esta ideología y la legitimación del mercado libre, según Harvey, se ha presentado en términos bastante lógicos y ordinarios, a través de la defensa de los derechos individuales y el valor universal de la democracia. De este modo, ha logrado incorporarse en la forma natural en que buena parte de nosotros interpretamos, vivimos y entendemos el mundo.

Numerosos defensores de esta ideología a lo largo de los dos últimos decenios, con el objeto de ejercer influencia y contribuir a llevar al máximo los propósitos de este proyecto, han sabido introducirse en los medios de comunicación, las universidades, las escuelas e iglesias, así como en las diversas instituciones del aparato del estado o las entidades y corporaciones internacionales que regulan el mercado y la finanzas a escala global (Harvey, 2005). En este sentido, diversos *Think Tanks*¹ de ideología liberal-conservadora, se han ubicado en los campus universitarios generando grupos de investigación y, con el apoyo financiero de algunas corporaciones, han ejercido presión a través de la formulación de estrategias con las que lograr sus objetivos sociales y políticos, contribuyendo no solo a difundir las ideas y valores del neoliberalismo, sino también a darles forma (Lee Podesva, 2007).

En este contexto, la universidad se ha visto sumida en una transformación que es resultado de su incorporación a los circuitos empresariales y mercantiles de la sociedad capitalista actual (Galcerán, 2010, págs.15-16). En Europa, el *Proceso de Bolonia*,² junto a la adopción en año 2000 de la *Estrategia de Lisboa*³ por parte de los estados de la unión y el impulso de otro tipo de medidas más invisibles, han promovido la burocratización y sistematización del trabajo académico siguiendo los ideales del neoliberalismo y de la producción de capitalismo cognitivo a nivel global. En este sentido, tal y como señala Ferreiro (2010, pág. 115), la producción de conocimiento desde la investigación o la docencia está viéndose cada vez más condicionada por valores económicos y por su posibilidad de ser apropiada por el sector productivo.

Bajo la globalización económica, la función de la universidad ha cambiado. El capitalismo académico ha conducido a generar cambios en los roles de los estudiantes y profesores que afectan a la experiencia educativa. Desde la universidad lo que se está impulsando es la generación de una subjetividad dirigida a fomentar el individualismo

con el objeto de transformar a los seres humanos en «capital humano» y en «empresarios de sí mismos» (Read, 2010, pág. 101). Los procesos de aprendizaje en la universidad están cada vez más sometidos a formas de control y criterios de evaluación estandarizados y la educación está siendo vista, cada vez más como una inversión financiera en lugar de como un espacio político y creativo de libertad y descubrimiento (Bishop, 2012b, pág. 268). Nos encontramos en pleno proceso de homogeneización de los sistemas educativos, escolares y universitarios, orientados por varias asociaciones supranacionales que, mediante la elaboración de diversos estudios comparados y rankings nacionales, se convierten en referencia obligada de los gobiernos y de sus planificadores.⁴

Sin embargo, esta ofensiva del neoliberalismo global que atraviesa nuestras vidas ha provocado también la reacción de diferentes sectores de la sociedad que están tratado de generar focos de reflexión, lucha política y resistencia colectiva vinculadas a la construcción de alternativas. Este es el caso del heterogéneo campo de la producción cultural que, asumiendo la dimensión política del arte, ha ido explorado de diferentes modos la afección de las políticas del capitalismo a la esfera cultural, refiriéndose al reordenamiento de conocimientos dentro de las sociedades occidentales y poniendo en evidencia los estrechos vínculos entre los museos y la especulación inmobiliaria, el arte y el capital financiero o la imagen y el poder (Borja-Villel, 2014). De hecho, la primera generación de crítica institucional examinó durante los años setenta los marcos ideológicos y económicos que afectaban a las prácticas artísticas dentro dentro de la institución, desafiando la autoridad acumulada por el museo y reivindicando la potencialidad de las instituciones culturales como esferas públicas. En los últimos años de los años ochenta y noventa, el segundo período de la crítica institucional desplazó su análisis de la institución hacia una crítica de la representación bajo la influencia de los estudios culturales, el feminismo y las teorías postcoloniales. Sin embargo, la

1. Los *think tanks* son organizaciones nacidas en el siglo XIX en el Reino Unido con la finalidad de promover ideas a largo plazo, especialmente sobre política internacional. En el siglo XX empezaron a cobrar fuerza en Estados Unidos y otros países anglófilos, como Sudáfrica, Chile o India. En la actualidad poco a poco han ido apareciendo también en otros contextos, suministrando conocimiento relevante sobre políticas públicas e ideología de diversa índole a partidos políticos, instituciones internacionales y medios de comunicación (Gómez, 2008).

2. El Proceso de Bolonia fue iniciado a partir de la Declaración de Bolonia, acuerdo alcanzado el 19 de junio de 1999 por los ministros de Educación de 29 países de Europa (tanto de la Unión Europea como de otros países como Rusia o Turquía), en la ciudad italiana de Bolonia, tras la su planificación, desde 1998, en seis conferencias de ministros en diferentes ciudades europeas: París (en la Universidad de La Sorbona), Bolonia, Praga, Berlín, Bergen, Londres y Leuven/Lovain-la-Neuve (EACEA, 2011).

3. La *Estrategia de Lisboa* es un plan de desarrollo de la Unión Europea (UE) aprobado por los diferentes Jefes de Gobierno, en la reunión del Consejo Europeo que tuvo lugar en marzo del año 2000 en Lisboa. En esa cumbre se acordó un nuevo proceso estratégico cuyo propósito era «convertir la Unión Europea en la economía basada en el conocimiento más competitiva y dinámica del mundo, capaz de crecer económicamente de manera sostenible, con más y mejores empleos y con mayor cohesión social» (Comunidad de Madrid, 2000, pág. 7).

4. Por ejemplo, en el contexto español, una serie de medidas adoptadas dentro de la LOMCE, *Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la mejora de la calidad educativa*, evidencian una clara tendencia por relegar las enseñanzas artísticas, humanidades y ciencias sociales a un segundo plano en el currículum escolar frente otras materias como la lengua, las matemáticas y la ciencia, señaladas como competencias «instrumentales», básicas (<http://www.boe.es/diario_boe/txt.php?id=BOE-A-2013-12886>). El informe PISA de la OCDE recomienda insistentemente la elevación de los niveles de exigencia en estas materias para lograr una fuerza laboral más competitiva (<<http://www.oecd.org/pisa/pisaenespaol.htm>>). José Ignacio Wert, el ministro de Educación que impulsó dicha ley, justificaba esta decisión sentenciando: «Hay asignaturas que distraen» (<http://goo.gl/qGyCHN>).

clausura de ambos momentos de crítica en el seno de los museos, complicó enormemente la posibilidad de que estas prácticas pudieran mantenerse a salvo de sus propias acusaciones.

En los últimos diez años, diversos autores han aludido a la necesidad de que la crítica institucional dejase de fijarse tanto en el ámbito del arte y sus reglas cerradas, para ampliar su desarrollo de forma transversal en relación con los cambios sociales, estableciendo alianzas con otras formas de crítica dentro y fuera del ámbito artístico (Holmes, 2006; Raunig, 2006). En este contexto, han comenzado a aparecer numerosas iniciativas provenientes del campo del arte y el comisariado que tratan de explorar el potencial político de la educación y ocupar las nociones de investigación, aprendizaje y enseñanza (Rogoff, 2007). Este tipo de iniciativas, nacen con la pretensión de explorar nuevas formas de institucionalidad con las que hacer frente a los controles supranacionales, la homogenización y burocratización de la educación puestas en marcha por reformas culturales y de la educación orientadas hacia el mercado.⁵

Como diría Yúdice (2002, pág. 108), parece que «en estas circunstancias globalizadas la cultura surge de nuevo como protagonista, tanto por su valor como nuevo recurso para la explotación capitalista, como por su fuente de resistencia contra los desgastes provocados por ese mismo sistema político-económico».

Debates terminológicos en la creación de una posición a partir de la demarcación de otra

De algún modo, bajo la idea de que el arte puede ayudar a ver las cosas de una forma distinta, generar conciencia y catalizar la acción o la participación política, la esfera del arte ha asumido la responsabilidad de examinar las relaciones de fuerza que se dan en la institucionalización de la educación y ha comenzado a imaginar formas alternativas de organización social, utilizando la educación como forma y adoptando modelos pedagógicos críticos como medio (Allen, 2011). En cierto sentido, con el fin de transformar las con-

diciones de las propias instituciones, este giro se presenta como una posibilidad de generar estrategias y nuevas fórmulas de crítica institucional desde el campo del arte y el comisariado dirigidos a la academia y las instituciones de educación formal, así como museos y centros de arte. La producción artística y comisarial se presenta como una apuesta por la generación de formatos, métodos, programas, procesos y procedimientos que no se ocupan simplemente de la adopción de la educación como un tema desde un punto de vista crítico, sino como una forma de legitimar al arte y el comisariado como praxis educativas críticas y radicales en sí mismas.⁶

Si bien algunos teóricos como Irit Rogoff (2008) o Denise Frimer (2010) han destacado lo productivas que resultan las posibilidades que ofrecen algunos de estos proyectos para practicar, entre otras cosas, el pensamiento crítico y la movilidad social excluida en la enseñanza superior de arte, humanidades y ciencias sociales en muchas universidades, otros tantos han revelado la situación de tensión que se está generando con el desarrollo de estas prácticas artísticas y comisariales interesadas por lo educativo. Una tensión derivada del uso de una diversidad de términos a las que en muchas ocasiones estas prácticas recurren para referirse a eso que hacen, con las que precisamente buscan distinguirse de esas formas de institucionalidad que critican.

Por ejemplo, en 2010 los comisarios Paul O'Neill y Mick Wilson publicaban la antología *Curating and the Educational Turn*, y en la introducción a este volumen, señalaban que cuando preparaban este libro se dieron cuenta que para referirse a este giro dado en el comisariado, el término que estaban utilizando con más frecuencia era el de «pedagogía», en detrimento del de «educación». Sin embargo, esta primacía se invirtió con el tiempo cuando advirtieron que, a diferencia del término pedagogía que etimológicamente significa «el arte de enseñar al niño», la educación no privilegia la cuestión de la enseñanza sobre la del aprendizaje. Igualmente, a diferencia de la pedagogía y su construcción complementaria denominada andragogía, la educación tampoco se postula etimológicamente en la distinción entre adulto y niño. Aun así, ambos autores afirmaban también ser conscientes de

5. Algunos ejemplos del contexto internacional los encontramos en iniciativas como la frustrada *Manifiesta6* en 2006 y su intento de creación de una escuela temporal en Nicosia, Chipre. También en los proyectos *Unitednationsplaza* en Berlín y México o *Nightschool* en Nueva York, impulsados posteriormente por Antón Vidokle, en los que artistas, comisarios, escritores y filósofos se reunieron en seminarios, conferencias y presentaciones para formar a un público crítico. En 2007, la *Documenta de Kassel 12*, puso sobre la mesa la relación entre el arte y la educación y la cuestión de las estéticas pedagógicas desde el comisariado. Ese mismo año, el proyecto expositivo *A.C.A.D.E.M.Y. teaching and unlearning*, para la Siemens Art Foundation, consistente en una plataforma de trabajo y debate en torno a la educación, invitó a agentes culturales y artistas a subvertir los medios de producción de conocimiento de tres instituciones de arte contemporáneo. En julio de 2008, en Londres, se puso en marcha la mesa redonda *Salon Discussion: You talkin' to me? Why art is turning to education*, orientada a explorar la importancia del giro educativo en la crítica, el arte y la práctica comisarial emergente, en el marco del *ICA Support radical art and culture*. En 2010, fueron organizadas en el Queen Elizabeth Hall Building del Southbank Centre, las conferencias *Deschooling Society*, en las que artistas, comisarios y escritores discutieron sobre la relación cambiante entre arte y educación. También destaca el *Encuentro Internacional de Medellín, MD11*, organizado en 2011 por el Museo de Antioquia, cuyo concepto curatorial era *Enseñar y aprender. Lugares de conocimiento en el arte*.

6. En el contexto español destacan entre otros los proyectos expositivos desarrollados entre 2014 y 2015 *Playgrounds. Reinventar la plaza y Un saber realmente útil* en el MNCARS o el proyecto *Lesson0* comisariado por el colectivo Azotea para el Espai13 de la Fundació Miró de Barcelona. También la exposición y programa de actividades *Ni arte ni educación*, organizado en 2015 por el Grupo de pensamiento de Educación Disruptiva de Matadero Madrid.

que la resonancia semántica contemporánea de ambos términos es rica⁷ (O'Neill y Wilson, 2010, págs. 15-16).

No obstante, en muchos de estos proyectos se hacen alusiones a términos como *pedagogía radical*, *autoaprendizaje* o *autoeducación* para referirse a aquellos procesos de trabajo basados en la negociación, revelando una cierta aversión hacia conceptos como educación o pedagogía, al considerar que pueden guardar alguna connotación cercana a lo escolar, al adoctrinamiento o a lo unidireccional y transmisivo (Sánchez de Serdio, 2010a, pág. 51).

Por ejemplo, en el año 2001, el MACBA puso en marcha el proyecto *Las Agencias*. Según Jorge Ribalta, uno de sus principales impulsores y entonces responsable del Departamento de Programas públicos, esta iniciativa se compuso de «un taller permanente, [...] un experimento en auto-educación y también una propuesta de un método pedagógico basado en la asunción de que el aprendizaje se deriva de las necesidades inmediatas y se produce en un contexto de confrontación directa con los problemas y luchas reales» (2002, pág. 6). «De tal rechazo a una idea consensual de los públicos nace un modelo pedagógico para el arte y la cultura orientado hacia la experimentación de formas de auto-organización y auto-aprendizaje. El objetivo de este método es producir nuevas estructuras que puedan dar lugar a formas inéditas (en red, desjerarquizadas, descentralizadas, deslocalizadas, etc.) de articulación de procesos artísticos y procesos sociales» (Ribalta, 2009, pág. 231).

Por otro lado, en el contexto nacional también encontramos dos proyectos que responden a los modelos de pedagogías radicales dentro de instituciones culturales y centros de arte, en el Programa de Estudios Independientes (PEI) en el Museu d'Art Contemporani de Barcelona (MACBA) o el Programa de estudios avanzados en Prácticas Críticas en el Museo Nacional Centro de arte Reina Sofía (MNCARS), en Madrid. Igualmente, el MNCARS otorgó en 2010-2011 una beca de investigación en residencia al proyecto *La educación radical en el museo*, dirigido por Bojana Piskur, investigadora, pedagoga y comisaria en la Modena Galerija de Ljubljana, fundadora también del colectivo Radical Education. En el contexto internacional destaca, entre otros,

el Radical Education Workshop desplegado en 2014 en el Institute of Contemporary Arts de Londres, destinado a explorar qué significa ser educador en un sistema educativo en crisis como el actual.

En muchas ocasiones, para verse reconocidos en un papel crítico y radical, comisarios y artistas buscan situarse con sus prácticas en una posición antagónica frente a la universidad o la escuela, desestimando la potencialidad de estas instituciones para convertirse en posibles espacios de transformación. Igualmente, estos agentes ponen en evidencia la necesidad de diferenciarse de la figura de las educadoras de museos y centros de arte a las cuales descalifica por considerarlas promotoras de unas relaciones jerárquicas entre quienes poseen el conocimiento y los públicos, reducidos a meros consumidores pasivos. En ese proceso obvian, por un lado, que ese es el papel al que la mayor parte de las veces se relega a estas profesionales desde el propio sistema del arte y, por otro, que muchas de ellas llevan años explorando otros modelos de trabajo pedagógico desde un punto de vista crítico y feminista, sorteando e intentando transformar los imperativos institucionales.

Un ejemplo de todo esto lo encontramos en el proyecto artístico-comisarial Primer Proforma 2010 llevado a cabo en el MUSAC de León. Esta propuesta definida como «una universidad en su sentido original», al mismo tiempo que se mostraba como una vía alternativa para acceder a la profesionalización en el campo del arte, negó cualquier posibilidad de colaboración con el departamento educativo del museo. El único requerimiento de algunas de las educadoras por parte de los tres artistas impulsores de esta iniciativa fue únicamente para que llevaran a cabo labores de producción y asistencia. Además, los tres artistas impulsores se mostraron reacios a todo tipo de mediación educativa entre las obras y los públicos (Soria, 2015).

Otro de los términos a los que se recurre cada vez con más frecuencia es *mediación*,⁸ como si éste permitiera hacer referencia a una gama más amplia de actividades y agentes que se dedican a poner en relación el arte con los públicos: artistas, comisarios, diseñadores de exposiciones, críticos de arte, directores de museos centros de arte. Sin embargo, el problema de la asimilación de las prácticas

7. La teórica feminista Jennifer M. Gore (1996, citando a Lusted, 1986) nos recuerda que la pedagogía permite hacerse preguntas acerca del cómo, con qué medios y en qué condiciones se adquiere el conocimiento y se produce, es decir, que no solo se ocupa de qué se enseña, sino que también analiza el cómo se enseña, cómo se aprende y en virtud de qué intereses. También Gore, (citando a Shoshana Felman, 1982) señala que toda pedagogía ha surgido históricamente como crítica de la pedagogía, de modo que ninguna pedagogía construye únicamente un nuevo conjunto de ideas relacionadas con la instrucción, sino que se configura a partir de las reflexiones que se realizan en torno a otras pedagogías. Esto significa que se trata de un término que, al ser discutido permanentemente, no tiene un significado único y por lo tanto queda determinado por los diferentes discursos elaborados en torno a él. En este sentido, el término pedagogía aparece en muchas ocasiones vinculado a una serie de enfoques sociopolíticos concretos, enraizados en unos movimientos políticos y teóricos determinados como la teoría crítica, el feminismo, la teoría Queer, el postcolonialismo y decolonialismo etc., lo cual ha permitido que hubiera un permanente cuestionamiento de los regímenes de gobernabilidad y de las relaciones de poder y que se produjera una búsqueda de alternativas más justas socialmente y más democráticas.

8. Por ejemplo, para justificar el desarrollo del seminario formativo teórico-práctico *ON MEDIATION/2 Teoría y Prácticas Curatoriales en el Arte Global*, puesto en marcha entre noviembre de 2014 y mayo de 2015 por el grupo *Arte, Globalización, Interculturalidad (AGI)* del Departamento de Historia del Arte de la Universidad de Barcelona, se recogía la siguiente cita: «fruto de la necesidad de profesionalización de la figura del curador, creemos que es necesario profundizar sobre la deriva de las prácticas curatoriales contemporáneas entendidas como mecanismo de mediación, «pensando más allá del papel especializado» y generando un espacio para el debate sobre la ubicación cultural de esta mediación (Lars Bang Larsen y Soren Andresen, 2006)».

comisariales, artísticas o educativas bajo un mismo término, es que en muchas ocasiones conduce a la neutralización de las diferencias de posición entre los distintos agentes en el campo artístico, agravando aun más la invisibilización y falta de reconocimiento de las prácticas educativas en el mundo del arte (Sánchez de Serdio, 2015b).

En este contexto, Janna Graham (2010) muestra sus reticencias ante la alusión genérica que, dentro del giro educativo en el comisariado, se hace a una serie de conceptos idealizados de la educación con el fin de saciar la infinita demanda de lo nuevo en el campo del arte contemporáneo. Graham señala la desconfianza que le producen estas propuestas, precisamente por no entrar demasiado en los detalles de las condiciones de las instituciones y agentes a las que aluden y frente a las cuales quieren mostrarse como alternativa. También Dieter Leasage (2009) muestra sus recelos ante el posicionamiento antagónico de este tipo de propuestas provenientes del arte con respecto a la enseñanza superior, que niegan los procesos de reinención y las posibilidades transformadoras que también se están tratando de dar en el seno de estas instituciones. Según Leasage, parece que cuando con estos proyectos se afirma que lo que una academia tiene que ofrecer también puede darse en cualquier otro lugar (en otras instituciones e iniciativas auto-gestionadas), lo que se está sugiriendo claramente es que ya no necesitamos tal academia.

Como advierte Aída Sánchez de Serdio (2010, págs. 45-56), si bien existe un gran potencial transformador en los cruces de diferencias entre el ámbito del arte y el de la educación, ocurre que en este contexto del giro educativo, el trabajo desempeñado en las escuelas, aunque también en las universidades o en los museos, es considerado como una especie de otro abyecto contra el cual es necesario posicionarse para poder definirse como una alternativa más crítica o emancipadora. Artistas y comisarios, para identificar su práctica desde un punto de vista crítico y radical establecen una diferencia con quienes ya trabajan en ese campo, construida sobre la base de una posición de poder simbólico. De algún modo, lo educativo es requerido como un espacio lleno de posibilidades emancipadoras, pero al mismo tiempo se desautoriza la educación en estos otros marcos institucionales, por ser asociada a la regulación y a la transmisión jerárquica de conocimientos, ignorando los debates, estudios e investigaciones llevadas a cabo en este campo. Algo que para Carla Padró resulta bastante llamativo y paradójico, sobre todo cuando, «al fin y al cabo estas prácticas se desarrollan en centros de arte, o bienales, y utilizan estrategias y métodos que nacieron en departamentos universitarios de educación de los años 80 y 90» (Guerra *et al.*, 2011, pág. 276).

También Javier Rodrigo (2010) o Claire Bishop (2012a) llaman la atención sobre esta contradicción al señalar que las estructuras educativas, las prácticas y discursos que se ponen en marcha desde algunas de estas iniciativas artísticas y comisariales, en muchas ocasiones terminan adoptando las formas academicistas convencionales que critican y los mismos mecanismos, rituales e inercias de

las cuales pretenden desmarcarse. Además, Rodrigo (2010) también recurre a las reflexiones hechas por Elisabeth Ellsworth para advertir del peligro que corren este tipo de propuestas a la hora de reinscribir ciertos mitos patriarcales de las pedagogías empoderadoras, cuando al querer transmitir conceptos complejos a las masas se estarían determinando expertos frente a analfabetos.

Como recuerda Dave Beech (2010, págs. 59-60), la educación es un proceso social que, de forma sistémica, implica una distribución desigual del capital cultural y está cargado de controversias, jerarquías, tensiones y problemas. En este sentido, resulta bastante difícil leer estas iniciativas de cruce entre el arte y la educación, como si estuviésemos ante una serie de satisfactorios intercambios de ideas conocimientos, información y experiencias. Es imposible no mantener una actitud de sospecha y no ver ciertas propuestas como un conjunto de técnicas que contribuyen a subrayar el disfrute del arte, la exigencia de un cierto capital cultural y la complicidad con la dirección de las instituciones y su inversión en la cultura del expertizaje. De hecho, a pesar de que estos proyectos artísticos o comisariales dicen basarse en unas premisas que incluyen formas democráticas de producir y compartir el conocimiento, muchas veces se componen de estructuras similares a las de las clases magistrales en las que solo acaban sintiéndose interpelados a participar aquellos individuos y colectivos que conocen sus mismas referencias y poseen un capital cultural y político similar, corriendo el riesgo de acabar siendo muy endogámicos.

Por otra parte, en este desbordamiento de proyectos de arte, exposiciones y publicaciones relacionados con la educación, pocas veces se escuchan las voces de las educadoras y mediadoras que llevan décadas conectando en su práctica el arte y la pedagogía. Janna Graham (2010a), Nora Sternfeld (2009) o Carmen Mörsch (2011b) advierten de la reapropiación del discurso educativo crítico por parte del comisariado, pasa por alto los saberes de las profesionales de la educación que trabajan en las instituciones donde desarrollan sus proyectos. Como señala Sternfeld (2010), al ignorarlos, están obviando también las dificultades o las tensiones a las que las educadoras tienen que enfrentarse en una labor no tan glamurosa como la del arte y que implica saber cómo reaccionar ante los efectos de las jerarquías educativas, conocer diferentes visiones del mundo, utopías y deseos y tener un alto grado de reflexividad con la que desaprender y tomar conciencia permanentemente de su propia posición.

Una de las críticas frecuentes que suele hacerse a estas iniciativas artísticas y comisariales es que, además de no cuestionar las propias estructuras de los lugares en las que se desarrollan, contribuyen a reforzar determinadas relaciones de poder mediante la desigual distribución del capital simbólico entre quienes ya vienen trabajando desde hace tiempo en la interrelación entre el arte y la educación y quienes desarrollan ahora estos proyectos artísticos y comisariales vinculados a lo educativo. En este sentido, Annette Krauss, Emily Pethick y Marina Vishmidt (2010) se preguntan qué podría aportar

este giro a quienes, desde hace algún tiempo, han estado trabajando e investigando en el campo de la educación y el arte, además del peligro de ser absorbidos por una vorágine autorreferencial. Para estas teóricas, este tipo de proyectos a menudo proponen otros modelos para los museos de arte, galerías o bienales, pero rara vez logran salir o perturbar los marcos institucionales más allá de un cambio temporal. Da la impresión de que estamos ante una crítica institucional autorizada y absorbida por las propias instituciones, que culmina en una armoniosa dialéctica entre los objetivos de unos y las metas de otros, reafirmando, únicamente, el privilegio de los actores habituales.

De acuerdo con Janna Graham (2010), en los proyectos del giro educativo suele producirse un sofisma ya que se considera que la capacidad de agencia de los docentes y educadoras dentro de las instituciones académicas es muy reducida debido a las limitaciones que impone la reglamentación del estado a la que son sometidas y al mismo tiempo se defiende que desde el ámbito de la producción artística y cultural se posee una mayor autonomía y libertad a la hora de abordar estos asuntos. Si bien la naturaleza y los márgenes de actuación de unos y otros atienden a reglas y códigos distintos, no se puede ignorar que las prácticas artísticas y comisariales también se encuentran atravesadas por unas condiciones materiales, sociales y políticas de producción igualmente reguladas. En definitiva, no existe un afuera desde el cual situarse y escapar de cualquier posibilidad de ordenación, intervención o asimilación institucional.

Las posibilidades que ofrece el giro educativo para crear un espacio de debate compartido

No obstante, a pesar de todas estas controversias, varios autores han manifestado también a lo largo de estos años, la oportunidad que ofrece este giro educativo para cuestionar y replantear el papel del comisariado, los artistas y la educación, así como su controvertida y compleja relación dentro de las instituciones museísticas. Por ejemplo, Carmen Mörsch (2011b, pág. 13; 2012 pág. 48) señala lo significativo que puede resultar este giro en cuanto a la exploración de posibilidades potenciales de cooperación horizontal entre equipos de educadoras críticas, artistas, y comisarios, partiendo de intereses comunes, remando todos en una misma dirección, tratando de configurar, encarnar y *performativizar* juntos un proyecto emancipador y una práctica transformadora, de institucionalidad reflexiva y crítica.

También Aída Sánchez de Serdio y Eneritz López (2012), apuntan a las oportunidades que ofrece el giro educativo para crear un espacio de debate compartido, hasta ahora inexistente, entre educadoras,

críticos, responsables de instituciones, comisarios y otros actores. Un debate que debería desarrollarse, «no en el territorio seguro de unos u otros, sino necesariamente en el espacio incierto de la liminalidad». Un espacio en el que, sin borrar las diferencias estructurales, los papeles tradicionales de los diferentes agentes quedarían descentrados de forma necesaria y estos «trabajarían en posiciones distintas pero no jerárquicas [...] poniendo en juego sus saberes y habilidades junto con el de los otros para generar situaciones y procesos de fin no siempre previsible» (Sánchez de Serdio, 2010, pág. 58).

En relación a esto, Nora Sternfeld (2009) y Oriol Fontdevila (2013) aluden a la posibilidad de entender las exposiciones y las instituciones como *zonas de contacto*⁹ y contaminación, como zonas híbridas donde las diferentes posiciones se debaten y se disputan. Ambos coinciden en que eso no significa que deban borrarse por completo las discrepancias en los procesos de negociación o que estas tengan lugar en una esfera vacía de relaciones de poder, sino que uno de los posibles objetivos sería mostrar las contradicciones que existen en esas reciprocidades aparentes.

Por su parte, Janna Graham (2010) apuesta por descentrar el museo o la exposición como el lugar primario del cambio, tomándolo en todo caso como punto de partida para una trayectoria más larga a partir de la creación de esas nuevas alianzas, utilizando la producción creativa y la retórica emancipadora. Igualmente, esta autora alude a la necesidad urgente de ir más allá de las distinciones profesionales y formar alianzas y redes de trabajo entre artistas, comisarios y educadores y especialmente entre estos y activistas, con el fin de hacer frente a la precariedad de las condiciones del trabajo del arte y contra la apropiación neoliberal de la creatividad como factor económico.

En los últimos años, algunos proyectos alineados con estas ideas han tratado de explorar nuevas vías de trabajo transversal e interdisciplinario conjugando la práctica artística, el comisariado y la educación crítica y transformadora. Estas propuestas, partiendo del carácter indisoluble del antagonismo presente en las relaciones sociales, han promovido, procesos de discusión e investigación colectiva en los contextos locales, así como el establecimiento de puentes comunes y la búsqueda de vías de transformación social conjuntas con las que eludir los imperativos de la producción, el desarrollismo y el efectismo de la cultura del evento expositivo, la verticalidad de las instituciones y las trampas de la representación.

Algunos ejemplos de este tipo de iniciativas los encontramos en el contexto español en casos como *Cartografiem-nos*, un proyecto desarrollado en EsBaluard, Museu d'art modern i contemporani de Palma de Mallorca, entendido como una práctica artística a largo plazo que relaciona la escuela, el museo y el territorio a partir de las

9. Estos autores hacen referencia a la aplicación que, desde una perspectiva poscolonial, James Clifford hace de la noción «zonas de contacto» de Mary Louise Pratt a un contexto museológico con el fin de discutir los museos como lugares de polémica y de colaboración, relaciones e interacciones. Para ver más: James Clifford (1997, pág. 212).

herramientas proporcionadas por las prácticas artísticas contemporáneas. También en propuestas como *Intermediae*, llevada a cabo en Matadero Madrid y concebida como un laboratorio de producción de proyectos e innovación social, que investiga nuevas formas de implicar a distintas audiencias en la esfera del arte y la cultura o en la propuesta multidimensional, *Transductores. Políticas espaciales y pedagogías colectivas*, llevada a cabo en 2009 en el Centro José Guerrero de Granada, que incluyó una investigación, la construcción de un archivo relacional de casos de trabajo internacionales y nacionales, el trabajo con agentes locales, la organización de seminarios y talleres dirigidos a estudiantes universitarios y profesorado de enseñanzas medias o la publicación de un libro. Otro ejemplo más reciente es el trabajo en contexto *Auzoko Hitzak*, un proyecto participativo de producción cultural desplegado desde el área de mediación de Tabakalera, Donostia y llevado a cabo conjuntamente con la comunidad educativa.

Cabe decir que, aunque estas iniciativas en ocasiones han podido ver mermada su capacidad alteradora de la institución precisamente por los diversos límites y dificultades a las que han tenido que hacer frente, han demostrado también que la creación de espacios de debate compartido entre agentes que se reconocen en la diferencia y parten de las contradicciones e intereses comunes para trabajar de forma conjunta, pueden abrir nuevas perspectivas para la práctica en las instituciones, culturales y educativas.

En este sentido, de acuerdo con los autores antes aludidos, considero necesaria la apuesta por prácticas que reconozcan la educación como práctica cultural independiente de producción de conocimiento y que entiendan la mediación como una fuente de investigación y producción colectiva, negociada, de saberes y exploren en este sentido nuevas posibilidades de cooperación lo más horizontal posible. En definitiva, propuestas que exploren las contradicciones, los antagonismos internos, los procesos de jerarquización en la producción, reproducción y distribución del conocimiento, interpelen directamente a las instituciones donde se llevan a cabo, cuestionen sus propias condiciones de producción dentro del sistema del arte y aborden de forma crítica los sistemas de legitimación y capitalización simbólica en los que se hayan inmersos.

Referencias bibliográficas

- ALLEN, F. (ed.). (2011). *Education* (Whitechapel: Documents of contemporary art). Cambridge, MA: MIT Press.
- BISHOP, C. (2012a). «El giro social». En: *La Tempestad*. Vol. 14, n.º 86. <<http://latempestad.mx/numero-86>>
- BISHOP, C. (2012b). «Pedagogic Projects: 'How do you bring a classroom to life as if it were a work of art?'» En: *Artificial Hells: Participatory Art and the Politics of Spectatorship*. Capítulo 9. *Arte de Conducta*, págs. 241-250. Nueva York: Ed. Verso.
- BEECH, D. (2010). «Weberian Lessons: Art, Pedagogy and Managerialism». En: P. O'NEILL and M. WILSON (2010). *Curating and the educational turn*, págs. 47-60. Londres: Open Editions.
- BORJA-VILLEL, M. (2014). «La (in)utilidad del arte contemporáneo». *Revista Carta*. N.º 5. Editorial, págs 1-2. Revista de pensamiento y debate del Museo Nacional Centro de arte Reina Sofía. Primavera - Verano 2014.
- EMMELHAINZ, I. (2014) «Neoliberalismo y autonomía del arte». *Salonkritik*. Enero 26, 2014. <<http://goo.gl/yVGqzM>>
- FERNÁNDEZ-SAVATER, A.; MALO, M.; ÁVILA, D. (2015). «Verónica Gago: "El neoliberalismo hoy es una paradoja que desdibuja la frontera entre arriba y abajo, explotación y resistencia"». *El diario.es* (27/03/2015). <<http://goo.gl/FvIQGI>>
- FERREIRO, X. (2010). «Mercantilización y precarización del conocimiento: el proceso de Bolonia». En: Edu-Factory y Universidad Nómada (comps.) (2010) *La Universidad en conflicto Capturas y fugas en el mercado global del saber*, págs. 113-139. Madrid: Traficantes de Sueños.
- FONTDEVILA, O. (2013). «Caggar el museu. Interseccions entre el comissariat i l'educació en la perspectiva de la crítica institucional». En: *Mnemòsine. Dossier*, n.º 7, págs. 71-84.
- FRIMER, D. (2010). «Pedagogical Paradigms: Documenta's Reinvention». *Art & Education, Web*. 2012. sept. 9. <<http://www.artandeducation.net/paper/pedagogical-paradigms-%E2%80%999s-reinvention/>>
- GALCERÁN, M. (2010). «La educación universitaria en el centro del conflicto». En: Edu-Factory y Universidad Nómada (comps.) (2010). *La Universidad en conflicto Capturas y fugas en el mercado global del saber*, págs. 13-40. Madrid: Traficantes de Sueños.
- GRAHAM, J. (2010). «Spanners in the spectacle: Radical Research at the Front Lines». *Fuse Magazine*, Spring, vol. 33, n.º 2, págs 22(7).
- GUERRA, C. [et al.] (2011). «Mesa redonda: El giro educativo en el Estado español». En: Maider ZILBETI; Javier RODRIGO; Aida SÁNCHEZ DE SERDIO; Manuel ASENSI, Jesús CARRILLO, Pedro G. ROMERO (eds.). *Desacuerdos 6. Educación. Barcelona (etc.)*. MACBA; Arteleku-Diputación Foral de Guipúzcoa; Centro José Guerrero-Diputación de Granada; Universidad Internacional de Andalucía-UNIA arteypensamiento; MNCARS, págs. 274-296.
- HARVEY, D. (2007). *Breve Historia del neoliberalismo*. Madrid: Akal.
- HOLMES, B. (2006). *Investigaciones extradisciplinarias. Hacia una nueva crítica de las instituciones*. En: Transversal. *Do you remember institutional critique?*. European Institute for Progressive Cultural Policies. <<http://eipcp.net/transversal/0106/holmes/es>>
- KRAUSS, A.; PETHICK, E.; VISHMIDT, M. (2010). «Spaces of Unexpected Learning». En: P. O'NEILL y M. WILSON (eds.). *Curating And the Educational Turn*, págs. 250-261. Amsterdam: Open Editions/De Appel.
- LEE PODESVA, K. (2007). «A Pedagogical Turn: Brief Notes on Education as Art». *Fillip 6*. <<http://fillip.ca/content/a-pedagogical-turn>>

- LEASAGE, D. (2009). «The Academy is Back: On Education, the Bologna Process, and the Doctorate in the Arts». *E-Flux*, 03/2009, Journal #4. <<http://www.e-flux.com/journal/the-academy-is-back-on-education-the-bologna-process-and-the-doctorate-in-the-arts/>>
- MÖRSCH, C. (2011a). «Alliances for Unlearning: On the possibility of future collaborations between Gallery Education and Institutions of Critique». *Afterall*, n.º 26. Spring 2011. <<http://goo.gl/HW5dij>>
- MÖRSCH, C. (2011b). «Educación crítica en museos y exposiciones en el contexto del “giro educativo” en el discurso comisarial: ambigüedades, contradicciones y alianzas». Traducción Nora Landkammer. *MED11*. <http://mde11.org/?page_id=1962>
- MÖRSCH, C. (2012). «Contradecirse uno mismo: La educación en museos y exposiciones como práctica crítica». En: A. COLLADOS y J. RODRIGO (ed.), *Transductores: pedagogías en red y prácticas instituyentes*, págs. 39-58. Granada: Centro José Guerrero. Diputación de Granada.
- RAUNIG, G. (2006). «Prácticas instituyentes. Fugarse, instituir, transformar». En: *Transversal. Do you remember institutional critique?*. European Institute for Progressive Cultural Policies. <<http://goo.gl/GLcjHV>>
- READ, J. (2010). «La experiencia de la universidad: el neoliberalismo contra los commons». En: Edu-Factory y Universidad Nómada (comps.) (2010). *La Universidad en conflicto. Capturas y fugas en el mercado global del saber*, págs. 99-101. Madrid: Traficantes de Sueños.
- RODRIGO, J. (2010). «Educational Tendencies. Discursos y líneas de tensión entre las políticas culturales y las educativas». En: *Biblioteca YP productions*. <<http://bookcamping.cc/referencia/639>>
- ROGOFF, I. (2007). «Academy as potentiality». *Summit. Non-aligned initiatives in education culture*. <<http://summit.kein.org/node/191>>
- ROGOFF, I. (2008). «Turning». *E-Flux Journal* #0, 11/2008. <<http://www.e-flux.com/journal/turning/>>
- SÁNCHEZ DE SERDIO, A. (2010a). «Arte y educación: diálogos y antagonismos». *Revista Iberoamericana de Educación*, Núm. 52, enero-abril, 2010, págs. 43-60. Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura España.
- SÁNCHEZ DE SERDIO, A. (2010b). «Políticas de lo concreto: producción cultural colaborativa y modos de organización». En: Antonio COLLADOS y Javier RODRIGO (coords.) (2010). *Transductores. Pedagogías colectivas y políticas espaciales*. Granada: Centro José Guerrero y Diputación de Granada, págs. 44-65.
- SÁNCHEZ DE SERDIO, A.; LÓPEZ, E. (2011). «Políticas educativas en los museos de arte españoles. Los departamentos de educación y acción cultural». En *Desacuerdos 6*. Donostia, Granada, Barcelona y Madrid: Arteleku-Diputación Foral de Gipuzkoa, Centro José Guerrero-Diputación de Granada, Museu d'Art Contemporani de Barcelona MNCARS y UNIA arteypensamiento.
- SORIA, F. (2015). *El giro educativo y su relación con las políticas institucionales de tres museos y centros de arte del contexto español* (Tesis doctoral). Barcelona: Universitat de Barcelona.
- STERNFELD, N. (2009). «Constradictions. Education, negotiations, institutions & the question mark within». En: *MG+MSUM, Radical Education conference*. 28th-29th, november 2009, Moderna Galerija / Museum of Modern Art, Ljubljana. <<http://goo.gl/pQ44rd>>
- STERNFELD, N. (2010). «Unglamorous Tasks: What Can Education Learn from its Political Traditions?» En: *e-flux Journal* 14/2010. <<http://goo.gl/ZZuMf6>>
- YÚDICE, G. (2002). *El recurso de la cultura. Usos de la cultura en la era global*. Barcelona: Gedisa.

Cita recomendada

SORIA IBARRA, Fermín (2016). «Tensiones, paradojas, debates terminológicos y algunas posibilidades transformadoras en el marco del giro educativo en los proyectos artísticos y el comisariado». En: Aida SÁNCHEZ DE SERDIO (coord). «Arte y educación». *Artnodes*. N.º 17, págs. 24-33. UOC [Fecha de consulta: dd/mm/aa] <<http://journals.uoc.edu/ojs/index.php/artnodes/article/view/n17-soria/n17-soria-pdf-es>> <<http://dx.doi.org/10.7238/a.v0i17.2974>>



Este artículo está sujeto –si no se indica lo contrario– a una licencia de Reconocimiento 3.0 España de Creative Commons. Puede copiarlos, distribuirlos, comunicarlos públicamente, hacer obras derivadas y usos comerciales siempre que reconozca los créditos de las obras (autoría, nombre de la revista, institución editora) de la manera especificada por los autores o por la revista. La licencia completa se puede consultar en <http://creativecommons.org/licenses/by/3.0/es/deed.es>.

CV**Fermín Soria Ibarra**

Investigador y educador independiente
fermin.soria@gmail.com

C/ Vilamarí, 59, 3-1
08015, Barcelona

Fermín Soria Ibarra es educador, investigador y trabajador cultural en los ámbitos de la educación en museos y centros de arte. Licenciado en Historia del Arte, máster en Estética y Teoría del Arte y doctor en Artes Visuales y Educación con la tesis: *El giro educativo y su relación con las políticas institucionales de tres museos y centros de arte del contexto español*. Sus ámbitos de trabajo e investigación son las prácticas educativas y artísticas en contexto, y las políticas culturales e institucionales vinculadas al arte y la educación.