

Agítese

de

usar.

Desplazamientos
educativos, sociales y artísticos
en América Latina

antes



**Agítese antes de usar.
Desplazamientos
educativos, sociales y artísticos
en América Latina**

**Editores
Renata Cervetto
Miguel A. López**

Espacios de formación y políticas de aprendizaje

- 73 Pablo Helguera
Una mala educación.
Entrevista por Helen Reed
- 85 Tania Bruguera
Declaración docente
- 87 Tania Bruguera
Cátedra Arte de Conducta: Declaración
- 91 Michy Marxuach
Una escuela de arte hoy: tejiendo la textura que soporta la frase.
Encender algo desde una isla en el Caribe
- 103 María Villa
Un puente no es un puente hasta que alguien lo cruza.
Reflexiones sobre arte contemporáneo y diálogos significativos

Atravesando la escena neoliberal desde la educación artística

- 117 Luis Camnitzer
La enseñanza del arte como fraude
- 129 Max Hernández Calvo
Embargar la clase: expectativa, frustración, incertidumbre y poder
en tres iniciativas pedagógicas de estudiantes
- 135 Eduardo Molinari
El hombre de maíz.
Entrevista por Renata Cervetto
- 145 Andrea Francke
Escuelas de arte, maternidad y activismo.
La experiencia de Invisible Spaces of Parenthood

Protestas, crisis y reconstrucción de los modelos educativos

Mônica Hoff y Cayo Honorato 155
Mediación no es representación: una conversación

Felipe Rivas San Martín 171
Una educación sexy. Disidencia sexual y espacios estudiantiles.
Entrevista por Miguel A. López

Lisette Lagnado 183
Parque Lage: notas para espesar una atmósfera

Dinámicas afectivas: intercambios, colaboración, cuerpos y contexto

Iconoclasistas 193
Conocimientos colaborativos.
Entrevista por Renata Cervetto y Miguel A. López

Mónica Mayer 205
Educación artística y feminismo.
Entre la educación amorosa y la educación por ósmosis

Proyecto Secundario Liliana Maresca 223
Herramientas relacionales, de cariño y de proyección.
Entrevista por Renata Cervetto y Miguel A. López

Patricia Belli 237
No enseñar, aprender. Los experimentos educativos en EspIRA.
Entrevista por Miguel A. López

Sobre los autores 249

La publicación de *Agítese antes de usar. Desplazamientos educativos, sociales y artísticos en América Latina* es un claro ejemplo de lo que se puede lograr cuando dos instituciones latinoamericanas, en este caso, MALBA en Buenos Aires y TEOR/ÉTica en San José, Costa Rica, se unen con la clara voluntad de colaborar para difundir el conocimiento y poner a dialogar posicionamientos diversos que activen el debate en torno a un tema de interés común.

Los textos reunidos en este libro, seleccionados por Renata Cervetto, coordinadora de Educación de MALBA, y Miguel A. López, curador en jefe de TEOR/ÉTica, presentan una diversidad rica en reflexiones y experiencias sobre el campo de la educación artística y la función pedagógica que ha tenido el arte en América Latina; discusión que lleva circulando ya más de dos décadas en la región, de forma disgregada. La recopilación y organización de estos textos introduce algunas de las bases fundamentales que han articulado el debate sobre el tema y facilita el acceso a un público más amplio.

Para TEOR/ÉTica esta cuestión es particularmente relevante, ya que desde hace más de un año hemos iniciado un proceso autorreflexivo que implica considerar el rol que han tenido nociones como “educación artística” o “pedagogía del arte” dentro de la escena local y regional. Desde la fundación de nuestra institución, en 1999, los formatos de mediación en TEOR/ÉTica se han diseñado a partir de exposiciones, conversaciones, charlas y discusiones y/o proyectos curatoriales acompañados de sus respectivas actividades paralelas o programas públicos y publicaciones. Todas ellas han sido estrategias formativas e incitadoras de discusión y pensamiento crítico. También hemos sentido la necesidad de movilizarnos hacia territorios menos explorados, con la idea de establecer otros tipos de vinculación con el contexto local e internacional.

El acercamiento orgánico que hemos tenido con iniciativas que han sido pioneras en introducir un debate sobre lo educativo en Centroamérica se ha fortalecido y ampliado; entre esas iniciativas se encuentra el proyecto EspIRA, en Managua, impulsado desde 2001 por Patricia Belli, o la Escuela de Arte Experimental de Tegucigalpa (EAR), fundada por Lucy Argueta y Léster Rodríguez en 2009. Nos mueve el deseo de explorar formas alternativas para generar esas “complicidades colectivas” a las que se refiere Michy Marxuach en este libro y que implican la búsqueda de espacios en donde la práctica artística y las dinámicas de aprendizaje interactúen y se entrelacen.

Este proceso de revisión, exploración y replanteamiento de nuestros propios modos de hacer nos ha hecho aprender y desaprender muchas cosas. Ello nos está obligando a pensar nuevos modelos de acción en donde lo educativo es un modo de intercambio y de conversación con artistas y públicos, tal y como lo expone Mónica Hoff en esta publicación: lo educativo como “un proceso inherente a todas las instancias del desarrollo de un proyecto curatorial y/o institucional”. Repensar las relaciones entre exposición, investigación, curaduría y

8 educación nos permitió advertir las múltiples y complejas maneras en que el arte entraña procesos de producción de conocimiento, no únicamente planteando preguntas hacia afuera, sino también hacia el interior de la institución. Eso nos ha posibilitado recalibrar el horizonte de nuestras prácticas internas con dinámicas de trabajo de una manera más horizontal.

Un primer resultado reciente de esa reflexión fue la Alter Academia, un programa piloto propuesto por la curadora e investigadora Lola Malvasi, que inauguramos en 2016. Por un período de tres meses, cuatro artistas fueron invitados a instalar sus estudios en las salas de Lado V de TEOR/éTica. Aunadas al proceso creativo individual, entre ellos surgieron estrategias horizontales de aprendizaje. Pero, también, las dinámicas que se establecieron durante el período que duró el programa generaron una forma de construcción compartida de conocimiento que involucró a los artistas residentes, a los invitados y a los trabajadores de la institución, a la comunidad artística local y a los públicos diversos. Fue interesante observar cómo se fue dando un proceso de educación recíproca y de colaboración entre todos. En esa medida, un experimento educativo como la Alter Academia impulsó una descentralización de las acciones de la institución, propiciando un intercambio de saberes a partir del contacto cercano y de formas de mediar situaciones de cooperación a través del arte.

Aquella convivencia en TEOR/éTica dio lugar a un espacio propio en el que aprendimos sobre los distintos modos en que se mueve y desarrolla el proceso creativo, demostrándonos que el arte tiene esa capacidad maravillosa de originar “complicidades colectivas” para expandir el conocimiento, forjar afectos y propiciar alianzas. Esto, a su vez, provoca que el conocimiento se distribuya rizomáticamente y que fluya hacia otros ámbitos fuera del institucional.

Estamos convencidos de que los varios experimentos educativos que se están llevando a cabo en América Latina y en el Caribe en los últimos años están generando las redefiniciones más radicales en las maneras de entender el arte y su relación con su contexto y entorno social. Y, tal como lo demuestra este libro, ellos están contribuyendo a imaginar plataformas, dinámicas y lenguajes que nos ayudan a mirar el futuro y precipitar nuevos deseos de transformación, con los cuales estamos plenamente comprometidos.

Gabriela Sáenz-Shelby
Directora General, TEOR/éTica

En las últimas décadas, las prácticas educativas y pedagógicas han atravesado una profunda transformación hacia el interior de las instituciones artísticas y culturales. Esto ha sucedido, en gran parte, debido a la recuperación de los postulados de las pedagogías críticas –desde Paulo Freire hasta la influencia de pedagogías feministas–, la tendencia hacia los proyectos colaborativos, y una nueva forma de entender el rol social del arte. Estos cambios han sido acompañados, a su vez, por un público que cuestiona y habita el espacio del museo de manera renovada. Lejos de ser mero espectador pasivo, se postula hoy en su diversidad y complejidad como principal engranaje de activación y resignificación de contenidos. Opera como verdadero artífice de la experiencia dentro y fuera del museo, reclamando una mayor aproximación a los artistas, exposiciones y debates que atraviesan el pensamiento y la producción contemporáneos.

Más que actuar como simple contenedor de objetos, el museo habilita un espacio de vivencias transformadoras, donde el público es capaz de sumergirse en un tiempo y espacio diferenciado. De esta manera, la institución pasa a conformarse por un patrimonio intangible de experiencias vinculadas al aprendizaje, al conocimiento, a la falta de certezas y al intercambio de saberes. Estas experiencias están integradas no solo por las exhibiciones, sino por el trabajo fundamental de los educadores, que aportan herramientas para generar un pensamiento crítico y autónomo tanto dentro como fuera del museo. Es con este objetivo que trabajamos en conjunto la curaduría, los programas públicos y el equipo educativo, en pos de acompañar un proceso de crecimiento colectivo e individual en cada uno de nuestros visitantes.

Esta dinámica de trabajo que buscamos desarrollar aquí se puede ver también en varias instituciones y museos de América Latina. A pesar de las distancias geográficas que nos separan, nos une un deseo de producir y compartir el conocimiento *en y desde* nuestros contextos, como el caso de TEOR/ÉTica en Costa Rica y el de MALBA en Buenos Aires. En este sentido, es fundamental resaltar cómo la práctica pedagógica se ha convertido en el pivote de los debates en museos, bienales, espacios autogestionados, galerías llevadas por artistas y programas de residencias curatoriales o artísticas, por ejemplo. Las dinámicas sobre arte y educación en Latinoamérica son múltiples, complejas y hasta contradictorias en muchos casos; es por ello que hace falta detenerse a observar el caudal de trabajo que nuestra región ha venido desarrollando por décadas sobre estos temas hasta la actualidad.

La presente publicación apunta a poner sobre la mesa estos debates exclusivamente desde la lengua castellana. Esto resulta fundamental para alimentar la labor de nuestros presentes y futuros educadores, curadores, artistas, docentes, y todos aquellos hispanohablantes que tengan la necesidad de conocer y ampliar sus prácticas sin traducciones de por medio. Aquí se compilan por primera vez ensayos de curadores y artistas cuyo trabajo ha sido fundamental en

10 el cruce del arte y la educación, como Luis Camnitzer, Pablo Helguera, José Luis Blondet, Carmen Mörsch y Sofía Olascoaga, entre muchos otros; junto a nuevas comisiones y entrevistas que enriquecen el debate a nivel local e internacional.

Agítese antes de usar. Desplazamientos educativos, sociales y artísticos en América Latina es resultado del inmenso y concienzudo trabajo de dos personas fundamentales desde su roles: Renata Cervetto, coordinadora de Educación de MALBA, y Miguel A. López, curador en jefe de TEOR/ÉTica, que han puesto una dedicación absoluta en hacernos llegar este material indispensable y de referencia obligada para continuar ampliando y enriqueciendo nuestra labor cultural. Quisiera resaltar, por otro lado, que su trabajo ha logrado generar un cruce intelectual y de afecto entre dos instituciones lejanas en distancia pero cercanas en búsquedas y objetivos. Esto demuestra que el conocimiento se puede generar y compartir no solo desde el marco universitario o académico, sino también desde las instituciones culturales. Éstas se conforman en campos de batalla y experimentación para las prácticas actuales, como también en usinas capaces de promover un tipo de intelectualidad atravesada por la ciencia, los vínculos y el pensamiento crítico.

Desde MALBA, como museo cuyo patrimonio da cuenta de la amplia diversidad que abarca América Latina, estamos trabajando en pos de ello. Con esta publicación aportamos nuestro granito de arena para que estos proyectos puedan ser leídos y pensados en nuevos contextos, debatidos bajo una nueva luz. Una institución del siglo XXI enfrenta nuevos horizontes, y con ellos nuevos desafíos. Desde MALBA los asumimos con gran responsabilidad, y nos mantenemos atentos al compromiso social y político que la práctica y el pensamiento artísticos adquieren con la sociedad, con nuestros públicos y para con nosotros mismos.

Agustín Pérez Rubio
Director Artístico, MALBA

Experiencias educativas: reflexiones, acciones y contexto

Ideas preliminares (del porqué y el cómo)

Esta publicación surge, en primer lugar, de la necesidad de reunir y poner en diálogo inquietudes, proyectos y experiencias artísticas, educativas y/o curatoriales que han tenido lugar durante las últimas dos décadas en distintas ciudades de América Latina. La selección revela, a su vez, cómo se cruzan y confrontan las disciplinas que ordenan el campo del conocimiento, dando como resultado procesos híbridos que desafían las formas de hacer, pensar y actuar desde el arte. Nuestra manera de abordarlos conlleva un deslizamiento a conciencia: intentamos correr los límites de nuestros lugares para incorporar otras maneras de vincular y cuestionar(nos). El acto mismo de *educar* genera hoy en día cierta controversia por su asociación con un tipo de aprendizaje rígido y vertical. Sin embargo, si apelamos al término “educación” es importante pensar qué ocurre cuando lo asumimos no como sustantivo sino como verbo. Aquí lo tomamos como una *acción* compartida y multidireccional. En su hacer borra límites geográficos y genera alternativas para hablar nuevos idiomas, o se permite crear los lenguajes que resulten necesarios en cada oportunidad. La educación es un acto de entrega y responsabilidad, supone un cuidado por el otro y una práctica basada en la escucha y el intercambio. Nos interesa pensar cómo la educación puede convertirse en una forma de vincularse desde el cuerpo, la intuición y la experiencia con aquello que todavía ignoramos.

Desde los años 90, en América Latina han surgido una serie de reflexiones e iniciativas que han actualizado las preguntas sobre las posibilidades que tiene la educación de cuestionar las complejas relaciones de poder en el campo del arte. Ese proceso ha implicado una reconsideración de la dimensión política de la práctica educativa frente a nuevos marcos culturales presentes desde aquella década, como la implementación de reformas económicas neoliberales, la velocidad de los cambios tecnológicos y los medios de comunicación, la transformación de los sistemas de producción laboral y los efectos de la globalización. Bajo este contexto, lo *educativo* empezó a ser visto nuevamente como una oportunidad para ingresar autorreflexivamente a las estructuras del arte, no solo como una manera de impugnar el sistema establecido de jerarquías en la producción de conocimiento dentro de las instituciones culturales, sino también como una forma de movilizar experiencias de cambio social a mayor escala.

Claramente, no se trata de un territorio de discusión nuevo en la región: iniciativas previas en América Latina han sentado las bases para pensar el horizonte de una *educación liberadora* –retomando el concepto de *pedagogía de la liberación* del pedagogo brasileño Paulo Freire acuñado en los años 60-.¹ En distinta medida, las experiencias incluidas en este libro se nutren directa o indirecta-

mente de ese entendimiento de lo educativo como una práctica de libertad, pero también de otros procesos de empoderamiento político y cultural, como los feminismos, la lucha de los movimientos civiles, la crítica institucional, la emergencia politizada de un nuevo arte público, la ocupación y la protesta como formas de pedagogía política, los activismos surgidos por la defensa de condiciones laborales justas y contra las economías precarias, así como las movilizaciones estudiantiles que demandan una educación pública, gratuita y con la infraestructura necesaria que la sostenga.

Hacer un libro de estas características tiene el propósito de contribuir, en el largo plazo, con las maneras en que se vienen construyendo los términos de esta conversación a nivel regional. Reunir estos ensayos y entrevistas busca hacer frente al limitado acceso que existe a los escritos sobre educación, escuelas de arte, metodologías pedagógicas y mediación de arte contemporáneo en América Latina, como diagnosticaba acertadamente Pablo Helguera en 2011 al hacer una antología de este tipo.² Así, hemos optado por traducir y presentar por primera vez en castellano algunos ensayos y entrevistas escritos originalmente en inglés y en portugués, además de realizar nuevas entrevistas y comisionar textos sobre iniciativas pedagógicas y algunos procesos colectivos que hasta la actualidad no habían sido documentados.

No es nuestra intención ofrecer un panorama exhaustivo, sino dar cuenta de cómo la condición específica y local de la región ha modelado una geografía propia de problemáticas y experimentación. Mucho antes de que en Europa se consolidara el interés del campo curatorial y artístico por lo pedagógico –como queda ilustrado en el llamado “giro educativo”, desde 2006 en adelante, y su resonancia global actual–, en América Latina diversas iniciativas habían colocado ya lo educativo como un escenario de disputas políticas y como un lugar de avanzada para redefinir los alcances públicos del arte.³ Estas experiencias han venido reconfigurando el lugar que lo pedagógico ocupa dentro de las estructuras de bienales y otros eventos a gran escala. Han impulsado, a su vez, la creación de plataformas de enseñanza alternativa y programas de

1. Ver Freire, Paulo, *Educação como prática da liberdade*, Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1967, y *Pedagogia do oprimido* [1970], Porto, Afrontamento, 1975.

2. Helguera realizó una antología de textos centrados específicamente en el aspecto de mediación para el Curso de Formação de Mediadores de la 8ª Bienal del Mercosur, en 2011. Aquella antología no estaba centrada en América Latina, sino en el contexto global. Ver Helguera, Pablo, “O campo expandido da mediação”, en Helguera, Pablo (ed.), *Mediação. Traçando o território. Projeto pedagógico. Curso de Formação de Mediadores*, Porto Alegre, Fundação Bienal do Mercosul, 2011. Ver adicionalmente Helguera, Pablo y Hoff, Mônica (eds.), *Pedagogia no campo expandido*, Porto Alegre, Fundação Bienal do Mercosul, 2011.

3. Algunos textos clave en ese proceso son Rogoff, Irit, “Turning”, *E-flux Journal*, nº 0, noviembre de 2008, y Sternfeld, Nora, “Unglamorous Tasks: What Can Education Learn from Its Political Traditions?”, *E-flux Journal*, nº 14, marzo de 2010. Uno de los libros que ha intentando compendiar varias reflexiones asociadas al “giro educativo” en las prácticas artísticas y curatoriales en el contexto anglosajón es O’Neill, Paul y Wilson, Mick (eds.), *Curating and the Educational Turn*, London-Amsterdam, Open Editions - De Appel, 2010.

estudios independientes, activando también nuevas intersecciones entre educación y movimientos sociales; han impugnado las nociones de autoridad de las academias tradicionales y han replanteado el papel social de los museos y sus estrategias de intercambio con contextos y comunidades. Este libro recoge el recorrido de esas transiciones desde la perspectiva actual de artistas, activistas, docentes, curadores e historiadores.

Sin embargo, no se trata de establecer una mirada celebratoria de estos procesos. Por el contrario, resulta decisivo reconocer las ambigüedades y contradicciones de la educación artística en un momento en que la promesa amplia de la educación parece comulgar con los espíritus emprendedores neoliberales. La producción de conocimiento desde las instituciones como museos y bienales, emplazadas en grandes ciudades, está cada vez más supeditada al mercado, a los intereses del coleccionismo privado y a las formas del *marketing* y la competitividad corporativa, en donde lo pedagógico funciona como activo y *topping* de las dinámicas empresariales. Eso puede conducir a que numerosos emprendimientos educativos bienintencionados generen nuevos procesos de exclusión o reafirmen un entendimiento normativo o colonial en la transmisión o generación del conocimiento. Del mismo modo, las escuelas y universidades vienen sucumbiendo ante las presiones de privatización de la educación pública, lo que fuerza cada vez más a los estudiantes a contraer deudas exorbitantes para obtener títulos universitarios. Ese perverso sistema de lucro en la educación hace que aquéllos sean percibidos como clientes y que las formas de producción de saber estén cimentadas en las lógicas de la escasez: cuanto menos accesible es algo, más aumenta su valor.

Otro aspecto importante de observar es lo difícil que resulta quebrar ciertas relaciones institucionales de autoridad y de poder que delimitan no solo lo que diversos agentes (educadores, curadores, comunicadores, gestores, administradores, etc.) pueden hacer y aprender, sino también las formas de encuentro en el interior de esos espacios, muchas veces modelados por las demandas de productividad extrema que encubren maneras de explotación silenciosa y precarización laboral. Habitualmente, los deseos discursivos transformadores de grandes museos e instituciones no alcanzan para permitirse observar el interior de las relaciones afectivas e interpersonales de los trabajadores culturales que sostienen esas mismas macroestructuras.⁴ Así, tomando distancia del imperativo de la educación, varios de los textos asumen una posición autocrítica sobre la función social de la educación artística y en museos y el lugar que ocupa en las dinámicas del capitalismo contemporáneo.

4. Reflexiones críticas sobre las condiciones laborales y el tejido de relaciones de las prácticas de educación en museos e instituciones pueden verse en Mörsch, Carmen, "Contradecirse una misma", en Cevallos, Alejandro y Macaroff, Anahí (eds.), *Contradecirse una misma. Museos y mediación educativa crítica*, Quito, Fundación Museos de la Ciudad, 2015, pp. 10-21. Versión online: <https://goo.gl/KOVLbx> (último acceso: septiembre de 2016).

Pese a incorporar en este libro una variedad de posiciones e inquietudes, reconocemos también otros aspectos que quedaron pendientes de abordar. Uno de ellos es la pregunta por el desarrollo de dinámicas de aprendizaje intercultural multilingüe en países donde la equidad educativa no está garantizada para todos los grupos culturales –específicamente, para las comunidades indígenas e inmigrantes– y los retos que ello supone para el entendimiento urbano y occidental de la educación artística.⁵ La necesidad de afirmar un horizonte educativo desde los principios de la colectividad y la comunidad, que valore culturas y lenguas, permite fracturar las narrativas de identidad nacional, construir procesos de autonomía y descolonizar el pensamiento –piénsese, por ejemplo, en el Sistema Educativo Rebelde Autónomo Zapatista (SERAZLN), al servicio de la vida indígena y en antagonismo con la escuela oficial.⁶ Estas experiencias plantean un cuestionamiento radical de la escuela como un espacio de producción de mercancías, como fábrica de individualidad y de acumulación de conocimiento, e invitan a reimaginar el rol que desempeña la creación para una educación asumida como una labor comunitaria de responsabilidad colectiva y ejercicio de resistencia.

Disparadores y contenidos

Algunas de las preguntas iniciales que orientaron nuestra investigación fueron: ¿Cómo generamos ese horizonte transformador de la educación? ¿Por qué hoy en día resulta tan importante pensar en términos educativos o pedagógicos los proyectos curatoriales-artísticos? ¿Cómo confluye este renovado interés por parte de instituciones por empoderar a los “públicos” o “usuarios” con la

5. A lo largo de los años 90, países como Colombia (1991), México (1992), Perú (1993), Bolivia (1994) y Ecuador (1998) han reconocido constitucionalmente la configuración pluricultural y multilingüe de la nación y el Estado. Varios de esos reconocimientos ocurrieron en el marco de la ratificación del Convenio 169 de la Organización Internacional del Trabajo (OIT) sobre Pueblos Indígenas y Tribales de 1989, el cual casi todos los países de la región suscribieron para el final de la década, disparando agudos debates sobre las implicancias de un nuevo modelo nacional pluricultural y del deber de consultar medidas legislativas y administrativas que afectan a los pueblos originarios –estas medidas, sin embargo, no han sido cumplidas adecuadamente–. Aquel convenio también hacía hincapié en modificar los programas nacionales de educación bajo esa nueva perspectiva. Una mirada sobre este proceso se puede ver en Assies, Willen; van der Harar, Gemma y Hoekema, André (eds.), *El reto de la diversidad. Pueblos indígenas y reforma del Estado en América Latina*, Zamora, El Colegio de Michoacán, 1999. En años más recientes, países como Bolivia y Ecuador han ido más lejos al constituirse como “Estados plurinacionales”, lo que significa reconocer un territorio compuesto por numerosos pueblos organizados de forma autónoma y descentralizada. En la actualidad, los pueblos mapuche, tehuelche y selk’nam, de la regiones del Sur, están colocando en el debate público la demanda de que Chile y la Argentina se reconozcan también como Estados plurinacionales.

6. Ver Plataforma Vasca de Solidaridad con Chiapas, “El sistema autónomo de educación zapatista: resistencia, palabra y futuro”, *Pueblos*, nº 56, Madrid, segundo trimestre de 2013, pp. 39-41. Ver también Zibechi, Raúl, “Las escuelitas de abajo”, *La Jornada*, Ciudad de México, 23 de agosto de 2013.

labor de educadores o mediadores que trabajan por fuera de ellas? ¿Cómo se ha transformado la figura del “educador” en estos últimos diez años, y cuáles son sus nuevos campos de acción? ¿De qué manera la sociedad asume, acuerda o lidia con sus ideas y formas de expresarse?

A partir de ellas, esbozamos cinco ejes para explorar cómo se manifiestan estos desplazamientos educativos, sociales y artísticos que proponemos en un principio. Ellos no son excluyentes ni cerrados, sino que dialogan entre sí y plantean marcos tentativos de referencia para pensar los cambios que han tenido lugar en el campo de la educación y el arte durante los últimos años.

El primer eje, “Propuestas para una mediación crítica”, reúne experiencias y proyectos innovadores de trabajo en el campo de la mediación institucional, como también fuera de ella. Valga la aclaración de que, en países como la Argentina, la palabra “mediación” es comúnmente usada en la esfera legal y no tanto como un término derivado del trabajo pedagógico. Sofía Olascoaga propone un cuestionario invertido sobre lo que ella define como el “campo híbrido de práctica artística, pedagógica y curatorial”, realizado como una respuesta al seminario “Reconfiguraciones del público: arte, pedagogía y participación”, llevado a cabo por el Núcleo Experimental del Museo de Arte Moderna de Río de Janeiro en 2011. Muchas de esas preguntas son retomadas por la educadora y artista Valeria Galarza, quien repasa los desafíos del trabajo grupal entre educadoras en el contexto del Mercado San Roque y otros ámbitos en Quito, Ecuador. El ensayo “Curaduría educativa: Percepción imaginativa/conciencia del mirar”, escrito por Luiz Guilherme Vergara en 1996, habla por primera vez de una “curaduría educativa” a partir de tomar el arte como constructor de conciencia por medio de la experiencia física. Este texto sentará las bases para muchos debates posteriores sobre el tema, desdibujando las fronteras entre ambas disciplinas en pos de un nuevo abordaje. Por su parte, Carmen Mörsch y Catrin Seefranz realizan un desmontaje minucioso sobre los procesos de incorporación de prácticas educativas en la historia de la Bienal de San Pablo para señalar cómo la 24ª edición, de 1998, manifestó un salto en los modos de imaginar el compromiso pedagógico del propio evento. Finalmente, el curador venezolano José Luis Blondet reflexiona sobre el rol del educador en un museo a partir de su trabajo en Dia Art Foundation, Nueva York.

“La escuela, que se ha convertido en antítesis de la vida, tiene que ser la vida misma”.⁷ Con esta frase, Lina Bo Bardi clamaba ya en 1958 cómo pensar y re-habitar este espacio. La resonancia de sus ideas respecto de lo que implica una escuela puede encontrarse en las experiencias de los autores agrupados en el segundo bloque, titulado “Espacios de formación y políticas de aprendizaje”. Pablo Helguera recuerda, al ser entrevistado por la investigadora y artista Helen Reed, cuáles fueron sus primeras inquietudes e intereses como

7. Bo Bardi, Lina, “La escuela y la vida”, en *Lina Bo Bardi por escrito. Textos escogidos 1943-1991*, México, Alias, 2014, p. 112

educador en el Art Institute of Chicago, y cómo, a partir de esta experiencia fue distinguiendo las particularidades y complejidades que habitan en las prácticas artísticas comprometidas a nivel social dentro y fuera de los museos. Tania Bruguera toma la posta con dos escritos breves pero movilizadores. El primero reflexiona sobre el aprendizaje a partir de su tarea y responsabilidad como docente; mientras que el segundo juega con el potencial de una “cátedra” para generar un espacio alternativo de pensamiento y práctica artística en Cuba entre 2002 y 2009. El siguiente ensayo refleja el estilo lúdico y catalítico de la artista y curadora puertorriqueña Michy Marxuach. Cofundadora del espacio Beta-Local en 2009, Marxuach comparte inquietudes sobre los avatares de esa plataforma educativa experimental en el Caribe y el significado de una escuela de arte hoy, así como las posibilidades de imaginar un nuevo vocabulario sobre lo educativo. Por último, la experiencia de María Villa da cuenta de cómo el museo y los espacios de arte contemporáneo pueden convertirse en espacios de aprendizaje por medio de la experiencia, el diálogo y las interacciones vivas, tomando como punto de partida algunos proyectos en Bogotá, Colombia.

El tercer eje, titulado “Atravesando la escena neoliberal desde la educación artística”, pone de relieve las complejas capas que subyacen a los modelos educativos actuales, moldeados e ideados a partir de intereses económicos y políticos ajenos a la construcción de un pensamiento crítico y autónomo que sea resultado del pensamiento artístico. Luis Camnitzer abre la discusión planteando “la enseñanza del arte como fraude”. A partir de su experiencia como docente en universidades norteamericanas, el autor narra en este ensayo de 2007 las contradicciones de la estructura contemporánea de una enseñanza del arte en gran medida opuesta a un ideal democrático, alimentada por una lógica de consumo y que se encuentra de espaldas al bienestar social. A continuación, el artista y educador Max Hernández Calvo comparte las experiencias de tres de sus alumnos de la Facultad de Arte y Diseño en la Universidad Católica del Perú para dar cuenta de iniciativas para tomar control de su propio proceso de aprendizaje, así como su frustración al toparse con la imposibilidad de modificar estructuras universitarias rígidas guiadas por el temor, la desconfianza y la competitividad. Desde su experiencia como docente en la Universidad Nacional de las Artes en Buenos Aires, el artista Eduardo Molinari repasa los sucesivos cambios y transformaciones de la principal institución artística pública de la ciudad, resaltando la imperiosa necesidad de mantener su condición gratuita y las dificultades a la hora de compatibilizar nuevos abordajes vinculados a la práctica y el pensamiento artísticos. Cerrando esta reflexión, el texto de la artista peruana Andrea Francke relata las complejidades de ser madre y artista en el contexto universitario de Londres, pero también las posibilidades de organización colaborativa y activismo. La crisis financiera que tuvo lugar en 2009 trajo como consecuencia fuertes recortes en todo tipo de gastos considerados de necesidad secundaria en la universidad, lo cual afectó a los estudiantes en general y a las madres en particular. El cierre de la guardería, que cuidaba a los hijos de docentes, personal administrativo, artistas y estudiantes de la uni-

versidad de arte, detonó un proyecto que buscó visibilizar la desigualdad en términos de acceso para las estudiantes que son madres, así como abrir una reflexión desde el feminismo sobre las labores de crianza y los espacios invisibles de paternidad.

El cuarto apartado, titulado “Protestas, crisis y reconstrucción de los modelos educativos”, reúne voces de educadores, teóricos y artistas, quienes desde su propio contexto analizan y dan alternativas concretas para habitar nuestras instituciones educativas de una forma más consciente, crítica y productiva. Mônica Hoff y Cayo Honorato discuten el impacto de las ocupaciones de colegios y escuelas realizadas por estudiantes de secundaria en todo el Brasil en contra de las reformas educativas, interpretando estas protestas como un nuevo tipo de mediación de los espacios educativos en su vínculo con la sociedad. El artista y activista *queer* Felipe Rivas San Martín reflexiona, a partir del trabajo del Colectivo Universitario de Disidencia Sexual (CUDS) –el primer colectivo transfeminista surgido del contexto universitario en Chile–, en torno a las formas encubiertas de violencia de género en la educación, así como la repolitización sexual de los movimientos estudiantiles y sus demandas de una educación no sexista y no patriarcal. Volviendo al Brasil, la crítica y profesora universitaria Lisette Lagnado cuenta los inicios de la Escuela de Parque Lage, ubicada en Río de Janeiro y fundada por Rubens Gerchman en 1975, para llegar hasta las problemáticas que la circundan hoy en día. Desde su posición actual de directora de esta institución, Lagnado reflexiona sobre los desafíos que imponen las recientes crisis fiscales en el país, así como los esfuerzos de los profesionales y su tradición pedagógica experimental para hacer frente a las graves amenazas de cierre que se ciernen sobre ella en tiempos recientes.

La quinta y última sección, “Dinámicas afectivas: intercambios, colaboración, cuerpos y contexto”, toma como punto de partida la cooperación, los vínculos y el afecto como una manera de construir instancias de un aprendizaje colectivo que atraviesa la experiencia y el cuerpo. El colectivo argentino Iconoclastas hace foco en visibilizar las problemáticas y particularidades de cada contexto junto a sus habitantes, a través de talleres dirigidos a generar nuevas herramientas de comunicación. Los resultados son mapas de creación colectiva que sirven para imaginar nuevas formas de acción y resistencia y lo que ellos denominan una “nueva gestualidad política”. La artista Mónica Mayer reflexiona sobre los principios de una educación feminista del arte y sus posibilidades de construir dinámicas activas, liberadoras y empoderadoras. Partiendo de su experiencia en Woman’s Building en Los Ángeles, en los años 70, y de varios talleres desarrollados posteriormente en México, Mayer explora las prácticas de aprendizaje basadas en dinámicas colectivas y de confianza que pongan la experiencia de vida como fuente fundamental para la creación de un arte significativo. Los integrantes del Proyecto Secundario Liliana Maresca cuentan los inicios de este particular emprendimiento educativo: una escuela secundaria superior con orientación en artes visuales ubicada en el barrio La Cava de Villa Fiorito, en la provincia de Buenos Aires. En la entrevista resal-

tan el vínculo y la colaboración con otros docentes y con familias del barrio, y ponen de relieve las adversidades del contexto político y social que atraviesa la educación pública hoy en la Argentina. Finalmente, la artista y educadora Patricia Belli traza las transformaciones de los programas pedagógicos que ella inició en Nicaragua en 2001, los cuales replantearon los modos de pensar la educación artística en Centroamérica. Belli conversa sobre las posibilidades de la educación como una práctica transformadora, así como los desafíos de generar espacios de formación cuyo compromiso sea dialogar críticamente con su presente y su propio contexto.

Ideas finales (del cuándo y desde dónde)

Esperamos que este libro contribuya a complementar los esfuerzos de revisar y reflexionar sobre los diversos procesos artísticos y educativos que se vienen realizando en América Latina en estos últimos años.⁸ Más que reflejar una única manera de entender lo pedagógico, los procesos educativos y de mediación, estos textos dan cuenta de múltiples maneras de imaginar el espacio común, intersecciones con las luchas por una ciudadanía plena, formas alternativas de diálogo y procesos de negociación, y estudios de contexto a partir de parámetros libres, no preestablecidos.

Nos importa resaltar el compromiso de las ideas puestas en juego y su deseo de imaginar el futuro de lo educativo por fuera de las expectativas

8. Entre estos esfuerzos podemos contar, además de muchos otros, los seminarios "Reconfigurações do público: arte, pedagogia e participação", llevados a cabo por el Núcleo Experimental de Educação e Arte en el Museu de Arte Moderna de Río de Janeiro en 2011 y 2012; las dos ediciones del Seminário Internacional de Arte e Educação organizado por Inhotim en Minas Gerais, en 2012 y 2014; los programas de formación de mediadores desarrollados por la Bienal del Mercosur desde 2007; publicaciones dedicadas al tema como el número "Pedagogía y educación artística" de la revista *Errata* n° 4 (Bogotá, abril de 2011), o el reciente libro *Escuelas de arte, campo universitario y formación artística*, editado por Carolina Herrera y Nelly Richard (Santiago de Chile, Universidad de Chile, 2015); la segunda edición del Encuentro Internacional de Medellín (2011) titulado "Enseñar y aprender. Lugares de conocimiento en el arte"; el Programa Educativo del Museu de Arte de São Paulo (MASP) desde 1997; la iniciativa *Piensa en arte / Think Art* de la Fundación Cisneros y la Colección Patricia Phelps de Cisneros; las "clínicas" desarrolladas en el marco del Simposio Internacional de Teoría del Arte Contemporáneo (SITAC) en México en la última década; el trabajo del colectivo español Transductores en colaboración con diversas instituciones y espacios en América Latina; la creación de colectivos y plataformas de trabajo sobre y desde la educación, como La Escuela Móvil de Saberes de Helena Producciones, desde 2006, y La Agencia, desde 2010, ambas en Colombia; el Laboratorio de Arte y Espacio Social - LAES en Ecuador, en 2008; CRAC Valparaíso, desde 2007, en Chile; la Plataforma Arte-Educación, desde 2012, en México; el proyecto Visiting Minds en Panamá, desde 2013; así como el surgimiento de espacios de estudio independiente o estructuras de formación críticas del modelo académico tradicional, como el Centro de Investigaciones Artísticas (CIA) en Buenos Aires, el Instituto Superior Tecnológico de Artes del Ecuador (ITAE) en Guayaquil, Lugar a Dudas en Cali, SOMA en Ciudad de México, o Escuela FLORA en Bogotá.

normativas existentes. Creemos que mirar con atención estos aspectos puede permitirnos construir colectivamente una esfera pública distinta dentro del campo del arte, y activar así formas de crítica política y social habitualmente invisibles para los fundamentos económicos e ideológicos que gobiernan su circulación en el presente.

Desde Buenos Aires a San José podemos trazar una línea imaginaria, ondulante, que se detiene y une en su paso ideas, personas, propuestas, instituciones y espacios de diversa índole. No partimos *de* para llegar *a*. Solo nos movemos en la búsqueda de provocaciones posibilitadoras que activen otras maneras de estar, que disparen formas de experimentación creativas y arriesgadas para salir de nosotros mismos, y que nos impulsen a preguntarnos desde cuándo y desde dónde la educación se torna central en nuestras prácticas cotidianas.

Renata Cervetto y Miguel A. López
Editores

Propuestas para una mediación crítica

Sofía Olascoaga

Advertencia: más preguntas que respuestas. Cuestionario invertido sobre la práctica artístico–pedagógico–curatorial

Mi problema es fundamentalmente la definición de los sistemas implícitos dentro de los cuales estamos presos; lo que me gustaría comprender es el sistema de límites y exclusión que practicamos sin saberlo; me gustaría hacer patente el inconsciente cultural.¹

Michel Foucault

El primer formato que configuré como una posibilidad para desarrollar esta contribución consistía en un cuestionario, a ser realizado personalmente en una serie de entrevistas, a lo largo del Seminario “Reconfiguraciones del público: arte, pedagogía y participación”, llevado a cabo por el Núcleo Experimental del Museu de Arte Moderna de Río de Janeiro en 2011. Mi intención original era la de registrar las voces de los colegas y participantes del simposio, a partir de lo que ubiqué como ejes centrales para un cuestionamiento productivo del campo híbrido de práctica artística, pedagógica y curatorial. El compilar las respuestas abriría un mapeo polifónico de perspectivas y un registro de conversaciones activadas en ese encuentro privilegiado que procuró y construyó el seminario. Sin embargo, como suele suceder con los diálogos que siguen a una mesa redonda o una ponencia, las preguntas realmente buenas no se presentan en tiempo real y orgánico, sino casi siempre después de que ha pasado cierto tiempo para asimilar presentaciones, posiciones, debates y diálogos planteados desde el escenario.

De forma similar, las dos noches y tres días de estancia en Río, aun cuando fueron muy amenos, no me permitieron construir la profundidad y diversidad que imaginaba en el intercambio de forma paralela mientras éste sucedía. A falta de contar con las voces y respuestas de mis colegas, decidí invertir en este texto el formato de cuestionario y proponer las preguntas derivadas de los ejes de discusión que fui registrando como significativos a lo largo de esos días. Más que una visión sintética de la amplitud de los temas abordados en el programa, busco proponer algunas líneas que considero como puntos de partida para la problematización, y para seguir desarrollando y respondiendo desde la propia práctica. Al compartir estas preguntas, espero que se generen otros intersticios para alimentar nuevas conversaciones, el mapeo de las perspectivas personales al respecto.

¹ Foucault, Michel, citado en Butler, Judith, *Mecanismos psíquicos del poder: teorías sobre la sujeción*, Madrid, Ediciones Cátedra, 2001, p. 93.

La función pública del museo es la de construir espacios de diálogo crítico, amplios, complejos, aun cuando generen escenarios que confrontan a los participantes con sus propias contradicciones, y con las contradicciones del museo...

¿Es posible ser a la vez promotores del intercambio y autocríticos? ¿Puede el museo de arte ser una arena crítica para cuestionar y confrontar las implicaciones políticas de los encuentros entre individuos, a través de diferentes modelos de conversación como medio de acción y representación? ¿Puede la agencia curatorial, artística y educativa de los museos generar una experiencia que cuestione sus propios roles, y promover estrategias alternativas y productivas para el trabajo organizado colectivamente? ¿Es posible explorar nuevas aproximaciones a la función pública de los museos por medio de un terreno común que involucre en un diálogo directo a los distintos profesionales y procesos implicados en la producción de una exposición y sus actividades relacionadas? ¿Es posible expandir el rol social del museo en términos públicos? ¿Qué tipo de relaciones activas pueden pedirse y proponerse a su audiencia? ¿Cómo puede integrarse la práctica del arte comprometido socialmente a los límites espaciales e institucionales del museo? ¿Cómo puede el museo promover un diálogo directo con el pensamiento artístico y la interacción con sus visitantes más allá del objeto artístico?

La práctica educativo-curatorial fomenta un espacio de intercambio entre la institución y su(s) público(s); la orientación, el objetivo y el desarrollo de dicha práctica activan la posición en que nos concebimos dentro de dicho contexto...

¿Es nuestra función producir espacios de diálogo? ¿Cómo? ¿Por qué? ¿Desde dónde? ¿Para quién? ¿Cómo definimos nuestra práctica? ¿Qué relación tiene esta definición con nuestra formación? ¿Desde dónde experimentamos con los formatos para el diálogo?

Todos hemos estado en la escuela y hemos tenido experiencias de aprendizaje formales e informales; entonces, todos tenemos un punto de referencia personal sobre la experiencia educativa...

Como educadores, artistas, curadores, gestores, ¿cómo nos formamos? ¿Cuáles han sido las experiencias educativas formales o informales que marcaron nuestra relación con la práctica pedagógica? ¿Es posible hacer un autoanálisis, o un socioanálisis, para identificar la composición de nuestro *habitus* (diría Bourdieu) educativo? ¿Cómo influyen nuestras historias educativas personales en lo que desarrollamos como educadores del arte? ¿Qué herramientas podemos retomar de nuestra propia historia educativa de vida para emplear cuando diseñamos experiencias educativas?

Como miembros, participantes, espectadores, alumnos y promotores del mundo del arte, repetimos constantemente una serie de modelos de eventos y presentaciones públicas de los que somos consumidores asiduos e incluso productores. Y, aún más específicamente, cuando hablamos de programaciones para públicos en museos: la conferencia, la mesa redonda, la entrevista pública son géneros que representan modelos históricos para la socialización del conocimiento, que se conservan a partir de la repetición y que son característicos del ámbito discursivo en el arte contemporáneo...

¿Cuántas horas, personas, recursos, concentración, atención invertimos constantemente en ellos? ¿Qué tipo de estructuras políticas, históricas, arquitectónicas, jerárquicas reproducimos al organizar de forma repetida el conocimiento a través de estos modelos? ¿Qué tipos de aprendizaje real posibilitan u obstaculizan estos formatos de diálogo y de comunicación?

Es necesario desarrollar nuevos modelos de intercambio, entender aquellos en los que estamos inmersos, aquellos que repetimos y perpetuamos y experimentar con otros que se ajusten a las necesidades personales y de las comunidades a las que pertenecemos y con las que trabajamos...

¿Es el diálogo una utopía? ¿Es posible generar formas de afectación de transformación del habla y la escucha a través de la conversación colectiva? ¿Qué papel tiene la experimentación en el proceso de abrir nuevos formatos de diálogo? ¿Son necesarios? ¿Es el círculo de diálogo una alternativa? ¿Cuáles son sus límites y su potencial? ¿Es posible hacer de la horizontalidad una plataforma que acoja las contradicciones, las propias y las de los participantes?

La gente que llega al museo no siempre va en busca de diálogo; para muchos es precisamente un oasis de silencio. Escapar del ruido cotidiano, desacelerarse, contemplar, en silencio. Se nos pide hablar, expresar, comunicarnos en diversos dispositivos mediáticos, sistemáticamente, continuamente, cotidianamente. Y el museo puede ser un oasis, un lugar donde pausar eso, si bien breve, al menos temporalmente. Pero puede ser, también, el espacio de construcción de conocimiento crítico, donde podemos ejercer formas de hablar que toman distancia de otros espacios de comunicación convencionales. Donde se puede hablar (a veces se pide que se hable) de lo que no cabe o no sucede o no se permite en otros espacios sociales. Diálogos donde la percepción subjetiva es valiosa, y válida...

¿Desde dónde posicionamos, creemos, articulamos el diseño y la práctica educativos? ¿Cuáles son las premisas personales? ¿Cómo y dónde reconocemos nuestra posición en el entramado contextual? ¿Cuáles son las coordenadas, ubicaciones jerárquicas, negociables, interconectadas y mutuamente contaminables entre la institución (museo), los procesos y obras artísticas, el público, y nosotros? ¿Para quiénes y con quiénes trabajamos simultáneamente? ¿Cuáles son los intersticios productivos, tensiones y válvulas de escape que podemos activar, ubicar, provocar desde esa posición intermediadora?

Hablamos de prácticas transformadoras: transformar la institución hacia adentro. Transformar un espacio de vínculo con el público. Proponer otra manera de relacionarnos con el arte, los objetos y las prácticas. Transformarnos a nosotros mismos. Todo, simultáneamente. En la medida en que el área, los límites, las formas de aproximar y definir, de poner en práctica las propuestas que desarrollamos en la vibrante intersección educativo-artístico-curatorial siguen procesos experimentales, en constante redefinición. Y, además, enraizados en la práctica. Estas experiencias personales implicadas en el proceso creativo se vuelven clave...

La estructura es el medio. El medio es la estructura...

¿Es posible mover los mastodontes burocráticos que definen los códigos en los que se enmarca y se opera un proyecto “transformador”, “pedagógico”, “crítico”, “autocrítico”? ¿Nos interesa generar fisuras, tensiones, hacer ver los huecos de esa estructura? ¿Dialogar con, o trabajar desde la organización interna, la estructura e infraestructura institucional? ¿Qué procesos productivos pueden generarse en estos espacios de resistencia, confrontación, fricción? ¿Es nuestra función mediar, con otras estructuras, sociales, convencionales, culturales, externas? ¿Con qué objetivo? ¿Con qué pretexto?

Enfrentamos en la práctica una constante (re)negociación de límites: arte, pedagogía, curaduría. En la vibración que se produce en los cruces, la intersección, el borramiento, la indefinición, de los límites, ¡está la pulsión!...

¿Abrir y/o definir? ¿Es necesario definir con mayor claridad la terminología, los límites disciplinares y el campo disciplinario desde el cual trabajamos? ¿Cómo balancear entre la apertura y experimentación, y la necesidad de ser específicos, de nombrar lo que hacemos, de definir cómo y en qué un proyecto es distinto del otro? ¿Cómo trabajar en ambas direcciones simultáneamente? ¿Cómo procurar que, mientras se delimita el campo y su práctica, se mantengan las entradas para una contaminación constante?

El seminario cerró con una pregunta planteada por Ricardo Bausbaum, y retomada por Pablo Helguera: “¿Por qué es necesario plantearnos estas transformaciones sociales desde el arte?”.

Si defendemos la función pedagógica del arte, es posible inscribir en el imaginario colectivo, poco a poco, una disposición distinta a socializar, entender, consumir, construir y deconstruir nuestra cultura, y las estructuras sociales que reproducimos al hacerlo. El arte parece ofrecer como campo la posibilidad de hacer visibles y, por ende, analizables estas estructuras inconscientes, como menciona Foucault en la cita al inicio del texto. El arte parece brindar posibilidades de hacer consciente, de reconfigurar y reconfigurarnos.

Ensayo publicado originalmente en la revista *Concinnitas*, vol. 2, nº 21, diciembre de 2012.



Proyecto "Minga huerta", 2015. Imagen cortesía de la autora.

Taller con madres de familia para la elaboración del huerto y el calendario agrofestivo, 2015. Imagen cortesía de la autora.

Valeria Galarza

¿Hacer juntas? Implicaciones y colaboraciones entre educadoras de museos y territorio en el eje Mercado San Roque, Quito

Apuntes de partida

Este texto narra un proceso compartido entre educadoras¹ de museos y comunidades específicas. Transcurrió en un momento de oportunidades institucionales y fisuras en sus formas convencionales que nos permitieron desarrollar nuevos trayectos y condiciones para encontrarnos, comprometernos e imaginar otras formas de estar y hacer juntas.

Su narración se construye desde la memoria, la reflexión, el trabajo y el afecto entre muchas personas.² Sistematizar y recuperar memorias que den cuenta de los espacios vinculados a las acciones y relaciones educativas de carácter invisible y silencioso son de las tareas más complejas en el campo educativo. Este texto pretende juntar esbozos del trabajo colaborativo que realizamos, buscando la construcción de un espacio de encuentro, discusión y reflexión.

Como educadoras, entendemos la educación crítica en la reflexión y la acción. Esto supone una posición teórica y política. Se expresa como compromiso intencional, como expectativa de comprendernos a nosotras mismas en el territorio desde la concienciación de sujetos que aprenden y enseñan. El mundo, en su sentido amplio, es el mediador de los procesos de aprendizaje y construcción de la práctica.³

Es importante señalar que la iniciativa que compartimos, al igual que el área que la coordinaba, se han visto interrumpidas.⁴ Confiamos en que los aprendizajes construidos, como saberes incorporados a la práctica, resistan. Sin embargo, este quiebre institucional denota la fragilidad de procesos no convencionales, al poner en tensión los lugares de poder entre territorio/comunidad e institución.

Por último, hemos adoptado una postura narrativa, denominando a educadoras y educadores en femenino. Este lugar del lenguaje explícita, no de manera

1. Más adelante referidas como mediadoras educativas y mediadoras comunitarias.

2. Un reconocimiento especial a María Dolores Parreño, parte del equipo de investigación educativa de Mediación Comunitaria, quien realizó el trabajo de generar las narrativas de la mayoría de los espacios de encuentro.

3. Freire, P., *Pedagogía del oprimido*, Siglo XXI, 2015, y Garcés, M., *Un mundo común*, Madrid, Bellaterra, 2013.

4. Esta decisión fue tomada bajo los lineamientos de la nueva administración municipal, apuntando a un discurso que vitaliza el acceso cultural, desde el espectáculo y el incremento en la cantidad de públicos. Más información en <https://goo.gl/eSHpJq>

arbitraria, un reconocimiento a las habilidades sociales feminizadas, atribuidas al trabajo pedagógico en museos, campo de tensión donde éste se desenvuelve.⁵

Ciudad-territorio

Describiremos el marco ciudad-territorio donde se localizó la práctica, las características generales de la fundación en la que se ancló el trabajo, y nos referiremos a Mediación Comunitaria (MC), equipo que tejió y coordinó este y otros procesos en ese territorio.

Esta sección no pretende ser únicamente descriptiva. Busca aproximarnos y cuestionar la ocupación de privilegios históricos que las instituciones culturales arrastran, y cómo éstas marcan el ritmo de los procesos comunitario-institucionales. Propone un entendimiento de los espacios como territorios en disputa por significaciones y generación de prácticas de intercambio económico, cultural, social y político, reconociendo una necesidad pedagógica de observación y escucha activa.

Quito es una ciudad de herencia colonial. En 1978⁶ fue declarada patrimonio cultural de la humanidad por la UNESCO.⁷ En los años 90, las políticas neoliberales se intensificaron a nivel nacional, favoreciendo y argumentando apuestas por el turismo corporativo y la especulación inmobiliaria patrimonial en la ciudad. Esto produjo un agresivo endeudamiento y un aumento en la inversión privada para el rescate arquitectónico y urbanístico colonial, blancomestizo, concentrado principalmente en el Centro Histórico.

La política cultural desempeña un rol esencial en la disputa simbólica y territorial, en la que ciertas poblaciones, particularmente las indígenas urbanas involucradas vitalmente en el comercio popular, atraviesan procesos de discriminación y expulsión, a la vez que de resignificación y resistencia.⁸

Un ejemplo es el eje Mercado San Roque, ubicado en el Centro Histórico. Según el último censo nacional de población y vivienda,⁹ en Quito habita el 4,1% de la población autoidentificada como “indígena”; de ella, el 22% vive en este sector, y el 73% de los trabajadores del mercado son indígenas.

5. “Conocimientos y destrezas sociales, comunicativas y emocionales, la capacidad y, sobre todo, la disposición para el *caring and sharing* –cuidar y compartir–. Probablemente usa tácticas como el camuflaje, la mascarada, la negociación permanente [...] la persuasión y la seducción. [...] con paciencia y cuidado prueba hasta dónde puede llegar en cada situación”. Mörsch, C., en Cevallos, A. y Macaroff, A. (eds.), *Contradecirse una misma* (trad. J. Rodrigo, N. Landkammer y C. Molestina), Quito, Fundación Museos de la Ciudad, 2015, p. 11 (<https://goo.gl/KOVLbx>).

6. Junto con Cracovia, Polonia, fueron las primeras ciudades que obtuvieron este reconocimiento.

7. Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura.

8. Kingman Garcés, E. (ed.), *San Roque: indígenas urbanos, seguridad y patrimonio*, Flacso-Sede Ecuador, 2012, y Kingman Garcés, E. y Muratorio, B., *Los trajines callejeros: memoria y vida cotidiana*, Quito, siglos XIX-XX, FLACSO, 2014.

9. La información proviene de levantamientos de información elaborados por del Instituto de la Ciudad, principalmente sobre la base del CPV 2010, publicado en su sección de Boletines en 2015 (<https://goo.gl/qOalmj>).

En el mercado se encuentra la escuela Amawta Richari.¹⁰ Es la única escuela intercultural bilingüe pública, situada entre el Centro Histórico y en la zona urbana de la ciudad. Fue creada por autogestión de madres y padres, como respuesta a la exclusión y discriminación sistemáticas en la oferta educativa del sector. Este espacio de educación busca la revalorización de las culturas indígenas y la lengua kichwa. Tres de los cinco museos con los que trabajamos se ubican en este eje.

Institución ancla

La Fundación Museos de la Ciudad es una organización privada gestionada con fondos públicos, a través de la alcaldía de Quito.¹¹ En 2015, juntamente con la Fundación Teatro Sucre,¹² manejaban el 50% de los recursos públicos para la gestión cultural de la ciudad. Desde 2000, su constitución responde a las recomendaciones del Banco Interamericano de Desarrollo (BID) para fomentar y promover políticas de cultura y patrimonio, aunque su institucionalidad responde directamente a la voluntad política de la administración pública de turno. A excepción de programas específicos, sus canales de participación ciudadana son restringidos.¹³

Está constituida por cinco museos que trabajan temáticamente: el Museo de la Ciudad (MDC); el Museo Interactivo de Ciencia (MIC); el Museo del Carmen Alto (MCA); el Parque Museo del Agua Yaku (YAKU) y, por último, el Centro de Arte Contemporáneo (CAC). Cada uno cuenta con un coordinador, una jefatura de operaciones, una de museografía y otra de museología educativa,¹⁴ que integra las funciones de investigación, planificación y mediación en salas.

Mediación comunitaria

Entre 2010 y 2016, el equipo de mediación comunitaria estuvo integrado por personas que provenían del arte, la agricultura urbana, la sociología, la antropología, la arquitectura, el diseño y la educación. Contaba con autonomía presupuestaria y de ejecución, y trabajaba con una agenda que, a diferencia de los

10. La escuela Amawta Richari, antes CEDIB-Q, fue nuestra colaboradora en el territorio para el desarrollo del proceso que este texto describe y que más adelante se detalla.

11. Más información en <https://goo.gl/pq3MDd>

12. Más información en <https://goo.gl/6pL668>

13. El estatuto de la fundación permite la participación de dos integrantes de la ciudadanía en su directorio, máxima autoridad institucional. Sin embargo, dichos ciudadanos no tienen voto, solo palabra. De igual manera, en ninguna parte del estatuto se definen los mecanismos para seleccionar a estos integrantes, los cuales son elegidos por las propias autoridades municipales de turno. Más información en <https://goo.gl/gmwEHY>

14. Consideramos clave mencionar, frente a la precarización de educadoras y mediadoras en instituciones culturales en otros contextos, que los equipos de la fundación cuentan con todos los derechos laborales establecidos por ley, mediante un contrato de trabajo, sea éste temporal o indefinido.

museos, no respondía a objetivos temáticos, sino a líneas específicas de colaboración y negociación, sostenidas en la relación entre el territorio-comunidades y los museos.

El objetivo era vincular los museos con su entorno social. Se buscó la configuración y generación de condiciones institucionales para que procesos organizativos y de participación social encuentren posibilidades de negociación e incidencia en las formas que determinan las políticas y prácticas de los museos. Esto involucró un entendimiento de la noción de “democratización cultural”, enlazando –desde espacios asamblearios y de producción colectiva– intereses, contradicciones y aspiraciones diversas. El principio de colaboración era el centro de reflexión y acción; los objetivos y alcances del trabajo buscaban mantener la tensión e incertidumbre propias de la conflictiva relación institución-comunidad.

Esta caracterización del contexto¹⁵ es donde nuestras prácticas nos configuran como seres en y con el mundo. Para nosotras, solo desde ahí se puede generar una práctica educativa crítica. Una práctica pedagógica aislada, como tal, no existe. Es en este territorio donde nos insertamos y habitamos, donde la vida biológica se constituye como biográfica, en un relato con y para los otros.¹⁶ Un tejido que, desde lo educativo (como relación, como pregunta), puede ser cuestionado y, en el mejor de los casos, transformado.

El proceso: vacaciones-interculturalidad en el eje Mercado San Roque

Las políticas educativas de museos y sus programas de trabajo comunitario han alcanzado un creciente interés en el discurso cultural.¹⁷ Su implementación, en muchos casos, parece haber eludido reflexiones sobre las tensiones sociales en las que se despliegan, así como las formas en que redistribuyen capitales. Esto genera una práctica neutral que invita a públicos y programas educativos a una acción desde el entretenimiento y el ocio, configurados como “bienes de consumo”.¹⁸

15. La línea de investigación, más de corte académico, ha sido una herramienta clave para esto, y nos permitió obtener información bibliográfica, teórica y de archivo más rigurosa para el debate. Designar un tiempo de trabajo para generar este tipo de insumos es clave para problematizar el contexto.

16. Freire, P., *op. cit.*

17. Cevallos, A. y Macaroff, A. (eds.), *op. cit.*; Mörsch, C. (ed.), *Documenta 12. Education: Between Critical Practice and Visitor Service: Results of a Research Project*, University of Chicago Press - Diaphanes, 2009; Rodrigo, Javier, *Políticas de colaboración y prácticas culturales: redimensionar el trabajo del arte colaborativo y las pedagogías. Inmersiones*, Proyecto Amarika y Diputación Foral de Álava Vitoria-Gasteiz, 2010, pp. 230-249 (<https://goo.gl/pYtlwJ>), y Smith, L., *Theorizing Museum and Heritage Visiting*, en *The International Handbooks of Museum Studies*, John Wiley & Sons, Ltd., 2015.

18. Una caracterización de estas prácticas es la evaluación institucional basada en conteo de visitantes, aforo de los espacios y programas, niveles de satisfacción del público por medio del cuaderno de comentarios o encuestas de satisfacción del cliente, por dar unos ejemplos.

Esta postura minimiza posibles debates sobre los capitales simbólicos y económicos implicados en estas transacciones: su enlace con lo público y lo común.¹⁹

El proceso que compartimos intentó irrumpir en las maneras convencionales de pensar programas educativos. Ensayamos un espacio que permitió la performatividad²⁰ frente a la institución y, a la vez, permitió generar procesos de afectación y relación de escucha, la del *nosotras* cognoscente e intersubjetivo. Se afirmaron así una experimentación y un juego por parte del educando y la educadora, problematizando la misma estructura de poder que encierra la institución cultural y educativa.

Inicios y antecedentes: encuentros entre museos y escuelas

Para esbozar este proyecto, fue necesario conocernos y encontrarnos. Esto implicó diversas visitas entre los equipos educativos, que duraron alrededor de cuatro meses. Durante ese período mantuvimos conversaciones y participamos en talleres donde discutíamos nuestro trabajo, intereses, desafíos; cómo nos veíamos como mediadoras, cómo representábamos el contexto territorial e institucional. Para muchas educadoras, éste fue el primer espacio para reunirse y hablar sobre estos temas.

De ese primer momento, rescatamos la posibilidad de juntar información para negociar institucionalmente nuestras demandas.²¹ Logramos acortar distancias y generar un sentido colectivo del trabajo, asumiendo compromisos cara a cara. A partir de ese momento, la generación de agendas en común fue difícil de evadir. Logramos diseñar una plataforma para imaginar proyectos colectivos vinculados a exposiciones permanentes; lecturas en clave de género en el MDC;²² talleres de capacitación sobre temas y metodologías que nos interesaban, anclados a procesos que estábamos diseñando o facilitando,²³ o exposiciones temporales como *Quebradas*.²⁴

En este proyecto intervinieron tres museos: MDC, MCA y YAKU, juntamente con MC. En total eran entre quince y diecisiete educadoras. En el territorio participaron madres, padres, niñas y niños, y educadoras de la escuela Amawta Richari.

19. Deutsche, R., "Ideas recibidas", en *Museu d'Art Contemporani de Barcelona*, 2007, y Garcés, M., *op. cit.*

20. Performance como un concepto clave a la hora de entender la forma en que negociamos las dimensiones conflictivas de nuestras prácticas cotidianas.

21. La información obtenida en estos espacios fue utilizada para justificar nuestras demandas sobre las condiciones de trabajo de los equipos: sueldos, utilización de su tiempo y necesidad de espacios de profesionalización y autoformación.

22. Más información en <https://goo.gl/fhLaa2>

23. Diseño inverso y el rol de los museos interactivos en la formación de la ciudadanía; teorías y modelos educativos; educación en espacios de encuentro artístico; educación crítica y popular; educación intercultural bilingüe; estrategias educativas en contextos no dirigidos; inclusión y educación; educación con pertinencia lingüística y cultural; educación y género.

24. Más información en <https://goo.gl/g8U1Ro>

Un año antes, en 2013, el MC y el MDC hicieron un mapeo colectivo con profesoras de la escuela Amawta Richari. Identificaron cómo los niños y niñas se relacionan con el espacio desde el trabajo, el juego y el ocio. También indagaron acerca de su percepción sobre la inseguridad, la contaminación y las conexiones entre el mercado y sus hogares.

YAKU tenía la necesidad de profundizar su trabajo en la sala Acha-chay²⁵ a través de un guión educativo para grupos específicos. Su intención era generar un acercamiento con una escuela del sector y crear un plan piloto. La pertinencia territorial y las líneas de interculturalidad e inclusión eran transversales en su propuesta de trabajo. El MCA, en su guión museológico, tenía una aproximación intercultural desde la traducción de las cédulas museográficas al kichwa. Esto implicaba profundizar las posibilidades metodológicas de activación con comunidades específicas.

La escuela Amawta Richari requería explorar metodologías de la educación no formal, que incorporasen conocimientos ancestrales sobre las comunidades para planificar clases extracurriculares y desarrollar un calendario comunitario agrofestivo educativo. Las preguntas e intereses eran diversos, pero enmarcados dentro de nociones de interculturalidad, uso de la lengua y el contexto educativo. Nunca se habían generado líneas de trabajo sostenidas en el territorio en los quince años que los museos coexistieron con espacios de comercio indígena y popular en el Centro Histórico.

Des/aprendizajes y desafíos. Sobre el tiempo y la participación

El proceso tuvo una duración total de un año. Implicó momentos de planificación y ejecución de talleres en la escuela y los museos, la elaboración reflexiva de una caja de herramientas y sistematización de los resultados. Esto generó una memoria colectiva, así como recursos para la planificación educativa vacacional de cada museo.²⁶ También se implementó una huerta en la escuela, que vinculó la agricultura urbana con prácticas de cultivo ancestrales por parte de las comunidades que a ella asisten;²⁷ y se elaboró un calendario en español y kichwa, como herramienta pedagógica para uso de la escuela y los museos.²⁸

Las herramientas fueron fruto de consensos. Reuniones de planificación colectiva, generación de instrumentos de observación y sistematización,²⁹

25. Espacio lúdico para niños de entre 3 y 6 años vinculado a la agricultura urbana.

26. Los vacacionales son una propuesta educativa que se realiza desde hace cuatro años por los museos de la fundación, donde se ofertan actividades para niñas, niños y jóvenes en el período de vacaciones escolares. Los públicos asistentes provienen por lo general de la clase media blanco-mestiza.

27. Puruhá, cayampi, otavalos, guarankas, afroecuatorianos, mestizos, panzaleos procedentes de diferentes zonas del país.

28. Más información en <https://goo.gl/aEgkYa>

29. Para esto fue útil el trabajo en parejas en cada activación colectiva. Una acompañaba la actividad y la otra observaba y narraba en una memoria escrita bajo criterios establecidos en los espacios de planificación.

asambleas de evaluación posteriores a cada actividad, *mingas*,³⁰ etc. Más allá de los resultados alcanzados, las responsabilidades y los tiempos de compromiso marcaban los puntos de reflexión sobre nuestros objetivos.

En los museos, el tiempo de las educadoras está restringido, sobre todo, a la mediación en las salas. Este proceso alcanzó, tras muchas negociaciones institucionales, una apuesta por reconocer otras formas de trabajo. Exponer y compartir los objetivos específicos de cada grupo de trabajo fue clave para lograrlo.

Los beneficios e intereses en relación con la práctica educativa son excluidos en las tomas de decisiones institucionales; sin embargo, la labor colectiva reforzó esta necesidad y la convirtió en una demanda. Desde el empoderamiento, por medio del diálogo y la reflexión, se logró visibilizar y conformar un discurso más sólido para dar cuenta de ello frente a la institución.

Como educadoras, el tiempo de trabajo también cobró otros sentidos, permitiéndonos colocar la colaboración y el encuentro en el centro de una labor educativa crítica. La demanda de resultados rápidos niega los espacios donde tejemos relaciones para un trabajo colaborativo. Fue muy importante esperar a las compañeras para una sesión, reconocer los tiempos de silencio como espacios de encuentro, y las intervenciones para volver a hablar lo que se había conversado en sesiones previas hasta alcanzar acuerdos. Estos tiempos cobraron sentido a medida que los lazos y la confianza se afianzaban entre nosotras.

Planificación colectiva. Asambleas, momentos que empujan

A la hora de pensar en programas educativos a nivel institucional y de planificación, nos percatamos de que el equipo no contaba con las capacidades para manejar herramientas educativas o la posibilidad de generar nuevas prácticas desde el intercambio de experiencias. Los espacios creados en este proceso permitieron intercambiar saberes a partir de los conocimientos previos de las educadoras y evaluarlos colectivamente por medio de la experimentación para, posteriormente, integrarlos en la práctica. Cada estrategia propuesta era ensayada por el equipo que iba a acompañarla. Después discutíamos colectivamente qué habíamos sentido, si pensábamos que era pertinente para el objetivo de la actividad, y los resultados que pretendíamos alcanzar.

Los momentos de asamblea fueron los que nos permitieron comprender el contraste entre la planificación, la postura personal, el lugar institucional y los alcances esperados. Entendida como metodología, la asamblea hace posible afianzar una postura crítica, así como vitalizar otras reflexiones. La confrontación tiene lugar por medio de la palabra compartida, con nuestros prejuicios y propios límites. Esas reuniones nos empujaron a comprendernos entre nosotras como educadoras y educandos desde una actitud intencionada y acompañada. La redacción y narración de estos encuentros fue muy importante para volver

30. *Minga* o *minka* es la palabra kichwa para denominar el trabajo comunitario alrededor de lo colectivo.

a esa memoria cada vez que era necesario. Por lo general, no suele haber una persona destinada a dejar asentada la memoria de estos procesos, ya que los equipos son reducidos y sus miembros suelen tener roles de activación en vez de sistematización.

Intuimos que estos espacios cuestionan el lugar del educador transformando sus propios saberes y prácticas, descubriendo que la reflexión colectiva nos abre a nuevas posibilidades. La relación con la comunidad es clave; es la interlocutora en un contexto real que se configura en una situación de convivencia, que nos interpela y cuestiona en la experiencia misma del hacer.

En conclusión, ¿dónde nos ponemos en juego como educadoras?

Hablar desde lo educativo en el contexto de la institución cultural implica un riesgo, a la vez que evoca una duda. Sin embargo, puede ser la posibilidad de desplegar recursos, habilidades y posibilidades para atravesar aquello que se presenta como estático, invariable e inaprensible en los formatos convencionales de trabajo.

La relación educativa es aquello que se teje entre diferentes elementos que pueden, siempre como posibilidad, surgir desde nuestro lugar específico.³¹ Como educadoras/educandos, profundizamos las posibilidades de estar en el mundo, ser interpelados y afectados por él. Sin embargo, esto no es posible sin las garantías de un espacio donde se sienta la seguridad de transgredir aquello que se presenta como absoluto, social o individualmente. Es necesario apelar a una nueva mirada de lo que se siente posible en el campo de la educación e institución y nos convoca en conjunto. A lo que Nora Sternfeld denomina “solidaridades”,³² nosotras añadiríamos “afectos y cuidados”.

El proceso de vacacionales con pertinencia territorial no continuó dentro de las agendas de los museos. Pero las educadoras que atravesamos la experiencia, por un momento, pudimos comprometernos desde otras formas a las que estábamos dictaminadas a hacerlo.

31. Freire, P., *op. cit.*

32. Sternfeld, N., “Jugando bajo las reglas del juego. Participación en el museo post-representativo”, en Gesser, S.; Jannelli, A. y Lichtensteiger, S. (eds.), *Das partizipative Museum. Zwischen Teilhabe und User Generated Content. Neue Anforderungen an kulturhistorische Ausstellungen*, Bielefeld, 2012 (<https://goo.gl/nvNJJM>), y Sternfeld, N. y Zjaja, L., *What Comes After the Show? On Post-Representational curating*, Ljubljana, 2012.

Luiz Guilherme Vergara

Curaduría educativa: percepción imaginativa / conciencia del mirar

*Vivimos en una época en la cual el arte
frecuentemente parece ser una lengua extranjera.*

Philip Yenawine¹

Introducción

La propuesta de este texto es, justamente, sentar las bases de una reflexión sobre una actitud estética formadora de una mirada que se fundamente en una práctica del encuentro con el arte contemporáneo. ¿En qué consiste la vivencia de significados del arte contemporáneo, ya sea éste una lengua extranjera para el gran público o desplazamientos de objetos encontrados pertenecientes a nuestro día a día? Estos dos puntos antagónicos, la distancia y la proximidad simultáneas entre el arte contemporáneo y el mundo cotidiano, se desdobl原因 en la problemática de lo que estas tendencias demandan por parte del sujeto de la experiencia estética. ¿Qué relaciones y actitudes estéticas son estimuladas para el encuentro y el diálogo con los significados de esos objetos / espacios metafóricos o arqueología contemporánea?

Frente a estas premisas, se puede decir que aquello que (si), por un lado, es un síntoma de distanciamiento del arte, visto como “lengua extranjera” por Philip Yenawine, por otro invoca una acción, nunca antes explorada, de descubrimiento, de revelaciones y conquistas por parte de ese sujeto de la obra de arte, el público anónimo.

La conciencia de la mirada

El arte contemporáneo se encamina hacia una actitud temporal, perceptiva, que, en adelante, abordaré como percepción imaginativa. Desde los años 60, los artistas minimalistas –Richard Serra, Robert Morris, entre otros–, con las instalaciones denominadas para lugares específicos (*site-specific installations*), declaraban el fin de la escultura como tal, al tiempo que implantaban interferencias en espacios arquitectónicos que, al ser desplazadas, serían destruidas. “*To remove the work is to destroy the work!*”. El fin de la escultura se desdobra en redefinición y expansión del arte. La entonces nueva propuesta artística (1960) se expande hacia un espacio-tiempo no específico de la tradición del mundo del arte. Douglas Crimp²

1. Yenawine, Philip, *How to Look at Modern Art*, New York, Harry Abrams Inc. Publishers, 1991.

2. Crimp, Douglas, *On the Museum's Ruins. Redefining Site Specificity*, Cambridge, Massachusetts, The MIT Press, 1995, p. 153.

relata la incompreensión del gran público ante un Richard Serra. ¿Cuáles eran los requisitos necesarios por parte del sujeto para entender tales interferencias urbanas minimalistas? ¡Sin duda, una *lengua extranjera*! Pues las rupturas que estaban allí expresadas implicaban un complejo recorrido de la historia del arte y también de la filosofía. Lo que estaba en foco eran los espacios institucionales –el museo, el pedestal y los materiales que habían formado la historia de la escultura y del arte–. Pero toda esa discusión solo era compartida por una cantidad limitada de personas dentro de la esfera del mundo del arte. Para el gran público, una vez más, la incompreensión. ¿Era otro doblez de la historia del arte moderno o ya posmoderno?

La escultura *site-specific* propuesta en los años 60 por los artistas minimalistas aparece también como una materialización pionera de la relación sujeto-arte-mundo. Mi interés aquí, al mencionar ese momento, es registrar cuán importante fue este movimiento en la expansión de fronteras entre arte y vida. Allí se encuentran las semillas del idealismo de la nueva escultura; la *desmaterialización* misma del arte o la *materialización* de éste como conciencia en el mundo. Al mismo tiempo, estas instalaciones demandan un compromiso de conciencia con un espacio integralmente fenomenológico. El arte, entonces, quiere ser constructor de conciencia: la *conciencia del mirar*. Los espacios (interno y externo) de las instalaciones son recorridos físicamente por el sujeto. Esta situación es totalmente inédita. Es sumamente interesante profundizar en la relación entre filosofía y arte, en el estudio de este período de los años 60 en la historia del arte. Merleau-Ponty publicaba en inglés el libro *The Primacy of Perception* y, casi al mismo tiempo, Gaston Bachelard daba a conocer en París la *Poética del espacio* (1957). Ambos trabajos exploran relaciones entre percepción, espacio y construcción de conciencia que son muy afines con las propuestas minimalistas.

El arte pasa a proponer mucho más que historia y memoria: la construcción de conciencia, que aquí será referida como *conciencia de la mirada*. Ya que, si ésta debe surgir del encuentro con el arte, de la experiencia estética, pertenece a la esfera de la “*primacía de la mirada consciente*”.

El arte se torna materia filosófica, materia mental y poética pura, pues conquistó el derecho/responsabilidad (?) de plantear cuestiones sobre la condición humana, la realidad, la mente humana, el medio ambiente, el pensamiento, la percepción y la interpretación estética. Por sobre todo, el arte se constituye en, u ofrece, un campo metafórico de experiencia que refleja las transformaciones en la relación sujeto-objeto, sujeto-mundo. Y aun así, es considerado como incomprensible lengua extranjera.

La principal tendencia, a fines de nuestro siglo, está representada por las instalaciones intermedia o multimedia. Del fin del soporte tradicional de la pintura (de límites bidimensionales), o del pedestal en la escultura, ya muy discutido, el arte se expande hacia objetos, y de allí hacia espacios públicos (*site-specific art*), arquitectura, escenarios. Yo llamaría a todas esas manifestaciones “materialización de espacios metafóricos” y, parafraseando a Arthur Danto, “transfiguración del lugar común”, en el cual el sujeto es parte penetrante de la obra. A la inversa de lo que se llama desmaterialización del arte. Lo que se

advierde es que, paradójicamente, el arte se esfuerza en redefinir su inserción o su relación con la materia o el material que constituye el universo cotidiano. Esto se da a través de apropiaciones y desplazamientos de este universo hacia el espacio “sagrado” de los museos y galerías –iel arte vuelve al MUSEO!–. Pero quiere llevar el mundo reunido dentro de sí al interior del museo. Al mismo tiempo, crecen la falta de comprensión y la distancia para acceder a la intención estética de la producción artística contemporánea.

Esta cuestión fue muy bien explorada por el New Museum of Contemporary Art de Nueva York en una instalación montada con el nombre de *Rhetorical Image Resource Room*, que solicitaba al visitante que respondiese en una tarjeta a las siguientes preguntas: *¿Dónde está el significado del arte? ¿En el objeto mismo? ¿En el sujeto, el observador? ¿O en el contexto donde ese objeto es exhibido?*

Todas esas estrategias y discusiones ocurren como consecuencias del problema de fragmentación y búsqueda de integración entre arte y sociedad, pero, sobre todo, de la crisis sujeto-mundo. Por más que profundicemos en el conocimiento del nivel creciente de complejidad que afecta a la sociedad contemporánea en el proceso irreversible de transformaciones (globalización), por más activos culturalmente que seamos, aún nos sentimos impotentes o apenas pasajeros de ese tren llamado humanidad.

Arte y acción cultural - Curaduría educativa

Una curaduría educativa tiene como objetivo explorar el poder del arte como vehículo de acción cultural. Se basa en un estudio iniciado en Nueva York en tres situaciones institucionales del arte bastante diferentes: los casos del Metropolitan Museum of Art, de The New Museum of Contemporary Art y de las curadurías de arte público de Mary Jane Jacob (*Culture in Action - Public Art*). Lo que existe en común en todos ellos son los esfuerzos para expandir los conceptos de curaduría con el fin de convertir sus exposiciones en lo que Mary Jane Jacob señala como foco de una *acción cultural*. Volver el arte accesible a un público diversificado es tornarlo activo culturalmente. Este punto ha sido crucial en debates y simposios internacionales sobre museos de arte y su redefinición. Acción cultural del arte implica dinamización de la relación arte-individuo-sociedad; esto es, formación de *conciencia y mirada*. Se puede decir que esta cuestión es muy embrionaria en el Brasil. Reconociendo el poco valor y la escasa inversión adjudicados a la expansión del horizonte relacional de la sociedad y las muestras de arte realizadas en espacios culturales públicos, esta preocupación surge como un embate contra la situación general del sistema de artes vigente en el país. En este sentido, al proponer la *exhibición de arte como acción cultural*, se tiene como objetivo crear una perspectiva ampliada del alcance de éste como multiplicador y catalizador dentro de un proceso de conscientización e identificación cultural. Sin duda, es necesario un fundamento teórico-práctico para transformar la experiencia estética de las exposiciones en un centro de interacciones multidisciplinario y diversificado, accesible para

varios niveles de público. Esto no significa una sustracción de potencia del arte *per se* en favor de prioridades didácticas, sino, por el contrario, expandir el concepto de la relación arte-sociedad según perspectivas ya señaladas por John Dewey³ y, más recientemente, por Joseph Beuys.

Estrategias de participación del público en la experiencia del arte contemporáneo

La conciencia de la mirada: percepción imaginativa

Perspectivas fenomenológicas para la experiencia estética

Este abordaje, que, principalmente, enfoca un estudio de la experiencia estética, tiene su base filosófica y metodológica en la fenomenología. La cuestión fundamental reside en la relación entre arte y conciencia, que implica, paralelamente, un concepto de arte como experiencia sujeto-objeto. La construcción de conciencia a través de la experiencia estética es el punto clave para explorar la potencialidad del arte con este abordaje fenomenológico. Rescatando el planteo de John Dewey⁴ para la relación experiencia-conciencia:

La conciencia no es algo a priori en sí que entonces también entra en relación con algo –otro–. La relación con el otro forma parte de la esencia misma del acto consciente. De ello se desprende que la conciencia es codeterminada por el otro con el cual ésta se relaciona.

Lo cual se torna aquí un punto de interés en esta relación recíproca de construcción sujeto-mundo a través de la dialéctica entre conciencia y experiencia que se da en el encuentro con el objeto artístico. La construcción de la “conciencia de la mirada” será el aspecto clave de este abordaje. La mirada de Cézanne, la tensión entre percepción y conciencia, que Merleau-Ponty y, más tarde, Argan elaborarían como reflexión del estar en el mundo del artista.

La construcción y formación de la mirada que se hace a través de la experiencia estética es, sin duda, un vehículo de materialización de la conciencia –estar y ser en el mundo– que se revela con el tiempo y la experiencia (conciencia). Quizás al apuntar a la desmaterialización del arte se considere la desmaterialización de sus fronteras con la vida y la materia cultural. A la vez, lo que la experiencia del arte contemporáneo pide es la materialización de esta “conciencia de la mirada”, de este ente que fue objeto de tanto cuestionamiento por parte de Heidegger. Éste rescata del pensamiento griego la respuesta para el ser y el tiempo (experiencia): “Los griegos denominan al ser, ente, de *ousía*,

3. Dewey, John, *Art as Experience* [1930], New York, Penguin Books, 2005.

4. *Ibid.*

que significa ‘estancia’ [...] Su modo de ser o ‘estancia’ tiene, por lo tanto, sentido temporal de presencia...”⁵

De ahí lo que se propone como cuestión: la potencia, para el arte, está en la esfera de la experiencia de la mirada, que es, por sobre todo, la experiencia de la conciencia activa (del artista), que se multiplica en cada tiempo/experiencia en el sujeto que se abre a esta experiencia. Lo que se invoca es la supremacía de la mirada/conciencia con estancia; el emerger del ente, del ser en el tiempo.

Arte como punto de encuentro/extrañamiento.

Admiración y reconocimiento

Tiempo 1: Experiencia perceptiva (individual): extrañamiento y/o admiración.

Tiempo 2: Acto crítico/perceptivo: descripción y reconocimiento (individual/grupal).

Tiempo 3: Emergencia de un ser poético / imaginación activa: asociaciones, interpretación (interacción en grupo).

La fruición y la posesión de la obra de arte, es decir, cuando la obra se abre al sujeto, significando la vivencia de significados, solo se dan cuando este sujeto alcanza el tiempo 1. La emergencia de ese ser poético, conciencia poética, no es a priori, anterior a la experiencia; se hace en una relación recíproca de despertar que implica simultáneamente extrañamiento/admiración, percepción/imaginación. Lo que se propone aquí es una aplicación a nivel de metodología de aquello que constituye el sentido fenomenológico de experiencia estética de John Dewey.⁶ Si existe la posibilidad de reintegrar el arte a una dimensión de acción cultural, lo que se propone es que ese camino se abra por la experiencia de la mirada; un despertar y construcción de conciencia. *La conciencia del mirar.*

Texto presentado en el Encuentro de la ANPAP, San Pablo, 1996, extraído de Vergara, Luiz Guilherme, “Curadurías educativas”, *Anais ANPAP*, Rio de Janeiro, 1996.

5. Loparic, Zeljko, “O ponto cego do olhar fenomenológico”, *O Que Nos Faz Pensar*, Rio de Janeiro, vol. I, nº 10, PUC/Rio, 1996.

6. Nota de revisión el 11 de abril de 2011. Esta dimensión de adquisición de lenguaje y pedagogía existencial es retomada en varios otros textos, como *Antropofagia continua* (2004). La propuesta de una pedagogía existencial se remite a Paulo Freire para la formación de una fundamentación teórica en la que el aprendizaje por el arte contemporáneo expuesto en los museos y centros culturales pase de la alienación (extrañamiento) a la concientización de relaciones entre el mundo del arte y el arte en el mundo. En la XXIV Bial de San Pablo, Paulo Freire fue tomado como una de las fuentes para una lectura transcultural, en la que, del extrañamiento ante la diversidad de los discursos artísticos contemporáneos, que en su mayoría expresan cuestiones de compromiso con culturas locales (énfasis de la curaduría de Paulo Herkenhoff: Antropofagias), se proponga una actitud dialógica de potencialización del yo –identidad cultural–. La admiración (*odd-miration*), el aprendizaje de un lenguaje mediante el encuentro con lo extraño, alcanza una dimensión también de acto de antropofagia continua como proceso educativo.

Fuera del *cantinho*.

Arte y educación en la 24ª Bienal de San Pablo (1998)

En 1975, el año de la 13ª Bienal de San Pablo, un grupo de artistas, entre ellos Fred Forest, recopiló filmaciones, entrevistas y restos materiales de los alrededores del Parque de Ibirapuera para producir artefactos para la “Bienal do Ano 2000”, una proyección arqueológica del futuro de la propia bienal.¹ De hecho, la bienal de 2000 casi no ocurre: la edición planeada para el milenio se pospuso en dos ocasiones. Hubo un déficit importante en el presupuesto, despidieron al curador Ivo Mesquita, y el presidente de la Fundación Bienal terminó a los golpes con uno de los artistas.² Según informaba la prensa, la Fundación atravesaba “quizás la peor crisis desde su creación”.³ Cuando finalmente se realizó la 25ª edición, en 2002, la recepción por parte del público fue tímida.⁴ Sin embargo, cuatro años antes hubo una Bienal de San Pablo, la 24ª, con mucho más potencial para realizar una arqueología del futuro de las exposiciones, así como para delinear el porvenir de la educación artística.⁵

Entre las reliquias de esa 24ª edición (1998), imaginemos un discreto cubículo de metal y cristal cubierto por la vegetación de Ibirapuera, con el logo de HSBC asomándose entre la maleza. Se trataba de un remanente de la Sala

1. Junto con Hervé Fischer y Jean-Paul Thenot, el artista Fred Forest era integrante del Collectif d'art sociologique, el cual desarrolló una práctica de investigación artística basada en teoría sociológica. Forest había participado de la Bienal de San Pablo en 1973, en la sección de Vilém Flusser, “Arte e comunicação”, y fue arrestado por la policía durante el transcurso de una de sus acciones. En 1975 produjo la “Bienal do Ano 2000” para el Museu de Arte Contemporânea da Universidade de São Paulo (MAC-USP). Ver Whitelag, Isabel, “The Bienal de São Paulo: Unseen/Undone (1969–1981)”, *Afterall*, n° 22, 2009, pp. 107-113.

2. Fioravante, Celso, “Feud for Thought”, *Artforum*, vol. 39, n° 3, 2000, p. 37.

3. *Ibid.*

4. Las ediciones 25ª y 26ª fueron curadas por Alfons Hug, quien reintrodujo el orden “veneciano” de representación nacional, lo cual tuvo como efecto una crítica negativa. “La ‘Bienal da Antropofagia’ [...] recibió gran repercusión internacional y elogios, pero esto no fue suficiente para salvar a la bienal de ingresar a una grave crisis durante los años posteriores”. Ver Mazzucchelli, Kiki, “The São Paulo Biennial and the Rise of Brazilian Contemporary Art”, en Amirsadeghi, Hossein (ed.), *Contemporary Art Brazil*, London, Thames & Hudson, 2012, p. 22.

5. Nosotras, las autoras, quisiéramos recalcar que este texto ofrece una perspectiva moldeada por nuestro vínculo con exhibiciones de gran escala, tal como la Documenta X o 12. No podemos dar cuenta de las complejidades de la Bienal de San Pablo en décadas recientes. Nos hemos basado en archivos y documentos del programa educativo, como también en relatos orales por parte de los más de 160 educadores que participaron en la 24ª Bienal. La pregunta sobre cuán afirmativa o crítica fue la propuesta educativa desarrollada, tanto como si hubo giros críticos frente a la institución (no previstos en el desarrollo total del programa), tendría que ser corroborado por medio de entrevistas con sus protagonistas: público, educadores, maestros, entre otros.

Educação [Sala de Educación], una estructura levantada en la planta baja del Pabellón Cicillio Matarazzo, que una vez funcionó como base de operaciones para las iniciativas educativas de la bienal –uno de los aspectos menos analizados pero más relevantes de esta hoy reconocida exposición–. Este *cantinho*, o rincón, para la educación artística fue concebido principalmente como un espacio para facilitar intercambios y brindar información a los profesores visitantes (inicialmente se la llamó “Sala do Professor”), pero en verdad fue mucho más que eso: para la 24^a edición la educación se había convertido ya en un pilar fundamental de la bienal. Este papel, sin embargo, venía acompañado de ciertas ambivalencias. Después de todo, la sala se ubicaba en la planta baja del pabellón, en el área de servicio, que era también utilizada como vitrina para los socios corporativos y patrocinadores. Había allí, además, puestos de revistas y diarios que colaboraron con el evento, o *stands* de casas fotográficas como Kodak.

Tomando como punto de partida esta imagen del contenedor desechado y desenterrado de las profundidades, podemos escribir una modesta arqueología del proyecto educativo en la 24^a edición de la bienal. Podemos, a la vez, reconstruir y contextualizar sus políticas y su práctica de la educación artística, que fueron ambiciosas y de avanzada para su época. Lo que surgió de ese *cantinho* entró en un campo de fuerza cultural en el que se entremezclaban intereses de orden político, curatorial, económico, de políticas públicas y de educación en las artes. Esta arqueología revela una continuidad que ha desempeñado un importante papel en la historia –caracterizada por numerosos quiebres– de esta claramente “inestable institución”.⁶

1. Una “diferencia curatorial”

En la 24^a Bienal de San Pablo, la educación se implementó desde arriba, apareciendo en lo alto de los anuncios de la propuesta curatorial y de la política institucional. Ésta fue una situación poco usual, a pesar del largo compromiso de la bienal con el área de educación. En palabras de Evelyn Ioschpe, directora del área en esta edición: “Generalmente, el aspecto educativo es subordinado al curatorial, o incluso se enfrenta a éste, pero aquí vemos una clara voluntad de la institución y del curador por posicionar una iniciativa educativa de peso”.⁷ Julio Landmann, presidente de la Fundación Bienal de San Pablo en aquel momento, describe el imperativo educacional junto al curador de la exposición, Paulo Herkenhoff, de la siguiente manera:

Desde el primer mes de preparación, redactamos un documento donde señalamos las principales funciones de la bienal. Había alrededor de veinte: desde ser un museo temporal hasta una representación simbólica de la ciudad

6. Tomamos este término de Carlos Basualdo; ver “The Unstable Institution”, *MJ-Manifesta Journal*, n° 2, 2003-2004, pp. 50-61.

7. Ioschpe, Evelyn, “Bienal e educação”, *Revista USP*, n° 52, 2001-2002, pp. 108-115.

de San Pablo, desde educar la mirada de artistas jóvenes hasta mostrar el arte brasileño en la escena internacional. La 24ª Bienal se erigió sobre tres patas –exposición, publicación y educación–, por lo que ella misma empezó a percibirse como un instrumento útil para la educación en el arte.⁸

El peculiar lugar constitutivo dado a la educación artística en esta edición queda demostrado por la creación del puesto de director de educación en la Fundación Bienal. Como las minutas de una reunión interna indican, la decisión “reconocía la importancia de este aspecto de la exposición y buscaba extenderla más allá de la duración de la bienal”.⁹ No obstante, en términos prácticos, pasaron diez años más para que se estableciera finalmente un departamento de educación permanente, en 2009.

Así como el nuevo énfasis de la Fundación en la educación artística podría interpretarse como una nueva política institucional en una fase de expansión estratégica, la inversión económica y simbólica en lo educativo quizás constituyó también una posición curatorial (de acuerdo con Landmann, esa inversión financiera ascendió a más de R\$ 1 millón, lo que equivalía entonces a aproximadamente US\$ 1 millón, de un total de R\$ 15 millones del presupuesto general de la exposición). Según registran las minutas, en la primera reunión sobre el “Proyecto Arte Educación”, Herkenhoff señaló “la importancia de la bienal en San Pablo, en donde el capital económico se convierte en capital simbólico, y la bienal en una gran institución educativa”.¹⁰ Esto sugiere la percepción crítica que tenía Herkenhoff sobre la bienal como aparato de representación hegemónico, que podía ganar potencial crítico o democrático al adaptar el espacio a su programa educativo. Este proceso podía también legitimar su posición como curador comprometido, involucrado en todo tipo de relaciones de poder en virtud de trabajar en un proyecto de esa naturaleza. En un análisis a posteriori, Herkenhoff resume su reconfiguración de los parámetros tradicionales de la institución oponiendo su proyecto a la noción de un “hotel del arte”: “No iba a ejecutar la bienal de acuerdo con sus parámetros establecidos [...] la bienal no debería ser un hotel del arte, sino más bien un proceso que constituya una reflexión en torno al arte desde una perspectiva específica”.¹¹

En el proyecto de Herkenhoff para la 24ª Bienal, el museo fue el sitio donde la reflexión sobre el arte –esta intervención en los paradigmas dominantes de la historia del arte y este descentramiento del modernismo hegemó-

8. Ver la reflexión de Julio Landmann en *Bienal de São Paulo 50 anos, 1951-2001 / 50 Years of the São Paulo Biennial*, São Paulo, Fundação Bienal, 2001, p. 323.

9. Fax fechado 14 de diciembre de 1998 con las minutas de la reunión ocurrida en diciembre de 1997. Arquivo Histórico Wanda Svevo / Fundação Bienal de São Paulo.

10. *Ibid.*

11. Herkenhoff, Paulo, citado por Amirsadeghi, Hossein (ed.), *op. cit.*, p. 168. Había también una razón pragmática por la cual enfatizar la dimensión educativa en la 24ª edición: “En las multifacéticas negociaciones de préstamos de museos extranjeros, siempre hubo mayor espíritu de colaboración al mencionar el proyecto educativo”. Herkenhoff, Paulo, “Bienal 1998: princípios e processos”, en *tópico*, 22 de abril de 2008, sin paginar, disponible en <https://goo.gl/C7bVpo> (último acceso: 15 de abril de 2015).

nico– se hizo posible, lo que sin duda constituyó una reescritura de la historia (del arte). Esta edición confió su nueva narrativa decididamente poscolonial y su “salto epistemológico” a la reinención del museo, permeado por el proyecto colonial.¹² Bajo el espíritu de una “institución crítica”,¹³ se creó un plan de acción para un museo reflexivo, un “lugar abierto y una institución pública”,¹⁴ dedicado a la educación y activando parcialmente sus labores desde el financiamiento público.¹⁵ Esta bienal fue así diseñada como una máquina educativa estilo museo, una máquina concebida en términos superlativos; se trataba, después de todo, de movilizar la dimensión de una audiencia de alumnos de colegio equiparable al volumen demográfico de una pequeña ciudad en el mundo.¹⁶ Años después, la postura curatorial basada en lo educativo, anunciada en la 24ª Bienal, se convirtió en el *statu quo* en el Brasil. Herkenhoff propone leer esta propuesta como la “diferencia curatorial brasileña”, como una actitud de compromiso que es “parte de una conciencia social que caracteriza al Brasil, por medio de la cual una exposición artística puede contribuir a crear *ciudadanía*, un proceso impulsado por el curador en cuanto agente, en donde la educación es un elemento fundamental”.¹⁷

2. Historia subterránea

A partir de los documentos citados, el compromiso educativo de la 24ª Bienal aparece como una iniciativa totalmente nueva. Sin embargo, lo cierto es que ésta se construyó sobre significativas experiencias previas que permanecieron “subterráneas” por mucho tiempo.¹⁸ Se ha señalado ya que “desde sus inicios,

12. *Ibid.* La 24ª edición se caracterizó por una reflexión respecto de la institución del museo y apuntó a cuestionar la violencia simbólica presente habitualmente en el espacio de exhibición. “Si el espacio de exhibición implica lenguaje y poder dentro de la Bienal, es necesario entonces desjerarquizar los espacios, desjerarquizar los países”.

13. Fraser, Andrea, “From the Critique of Institutions to an Institution of Critique”, *Artforum*, vol. 44, nº 1, septiembre de 2005, pp. 278-283.

14. Grossman, Martin, “O Anti-museu” [1989], *Revista Forum Permanente*, vol. 1, nº 1, 2012, disponible en <https://goo.gl/bj2XV8> (último acceso: 15 de abril de 2015).

15. “Comprender éticamente que el dinero conlleva un costo social condujo a generar un plan de acción en el sector de la educación pública”. Herkenhoff, Paulo, “Bienal 1998: principios e processos”, *op. cit.*

16. “El proyecto educativo de esta Bienal se proyecta a ser el más grande programa de educación artística asociada a un evento de arte ocurrido en cualquier lugar del mundo. Esto equivale a movilizar toda una ciudad mediana a una exhibición de arte”. Ioschpe, Evelyn, fax a Cynthia (falta apellido), miembro de la Fundação Bienal, 30 de marzo 1998, Arquivo Histórico Wanda Svevo / Fundação Bienal de São Paulo.

17. Herkenhoff, Paulo, en “Dez anos depois: um debate com Paulo Herkenhoff”, *trópico*, 22 de abril 2008.

18. Lilian Amaral empleó este término al conversar con Mary Lourdes Setsuko Yamanaka en “A experiência visível: Entrevista com Lilian Amaral”. El marco general para esta historia artístico-educativa puede hallarse en la historia oral de la Bienal de San Pablo, recientemente disponible para público general (ver “Seminário Arte em Tempo”, disponible por capítulos en YouTube), y en citas previas.

[la bienal] cumplió con una función pedagógica”:¹⁹ desde la primera edición en adelante se ofreció una amplia variedad de visitas,²⁰ y generaciones de estudiantes de arte se encargaron de la “alfabetización visual”,²¹ es decir, de enseñarles a aquellos miembros de la audiencia que estuvieran interesados en ser educados “a ver de la forma correcta”.²²

Durante sus primeras décadas, la bienal parece haber funcionado como una especie de academia particularmente intensiva y de alta calidad para todos los contratados como educadores.²³ Hasta la década de los 80, el programa de educación artística se había concentrado en el formato clásico de la visita y tendía a ser complaciente en su aproximación al aparato expositivo y sus narrativas curatoriales; sin embargo, cabía la posibilidad de ciertos alejamientos particulares del guión; por ejemplo, con los *tours* dados por cuerpos travestidos en la década del 60.²⁴ Según Ivo Mesquita, “el sistema era completamente diferente al de hoy”; se centraba exclusivamente en la historia del arte.²⁵

En los años de la dictadura militar, de 1964 a 1985 –cuando, a pesar del régimen, se presentaron articulaciones disidentes en varias bienales²⁶–, la educación artística para estudiantes en edad escolar se convirtió en parte del programa de la muestra. Esto sucedió gracias a la iniciativa de Antonio Santoro Junior, quien era seguidor de la bienal y provenía de una familia de *clowns* profesionales, y que terminó formándose como profesor de arte. El programa que organizó para escuelas vecinas del Parque Ibirapuera puede verse como un precedente temprano del de visitas escolares de gran escala de la 24ª Bienal. Después de eso, la afluencia de estudiantes se incrementó a lo largo de los años, de 20.000 en 1975 (cifra alcanzada gracias a una estrategia de cooperación con

19. Mazzucchelli, Kiki, *op. cit.*, p. 18. Ver también Spricigo, Vinicius, *Modes of Representation of the São Paulo Biennial / Modos de Representação da Bienal de São Paulo*, São Paulo, Hedra, 2011.

20. Ioschpe, Evelyn, “Projeto Núcleo Educação Bienal/SESC, en *XXIV Bienal de São Paulo: Arte Contemporânea Brasileira: Um e/entre Outros* (cat. exp.), São Paulo, A Fundação, 1998, p. 206.

21. Ver comentarios de Aracy Amaral sobre las primeras ediciones de la bienal, “30xbienal, década de 90”, 2013, disponible en <https://goo.gl/WJ1is5> (último acceso: 15 de abril de 2015).

22. Ver Sheikh, Simon, “Letter to Jane (Investigation of a Function)”, en O’Neill, Paulo y Wilson, Mick (eds.), *Curating and the Educational Turn*, London, Open Editions, 2010, pp. 61-75.

23. Los participantes eran usualmente voluntarios, aunque a veces recibían honorarios. La historiadora del arte Cristina Freire recuerda las generosas condiciones del programa de entrenamiento anual, para el cual había también becas disponibles, en “30xbienal, década de 80”, 2013, disponible en <https://goo.gl/fLXAAAn> (último acceso: 15 de abril de 2015).

24. El ex educador Luiz Munari recuerda a la “diosa” Ricardo, “obviamente un travesti”, quien hacía *tours* travestido, con la autorización del curador. Ver “30xbienal, década de 80”, *op. cit.*

25. Mesquita, Ivo, “30xbienal, década de 70”, 2013, disponible en <https://goo.gl/8thZeC> (último acceso: 15 de abril de 2015). Mesquita ocupó distintos cargos a lo largo de las subsiguientes ediciones, desde educador para la 15ª edición, en 1979, hasta curador de la 28ª, en 2008.

26. Ver Whitelagg, Isabel, *op. cit.*

un periódico) a 130.000 en 1998 (110.000 de escuelas públicas y 20.000 de escuelas privadas por medio de un sistema de cooperación con el estado de San Pablo).²⁷ Cuando terminó la dictadura militar y empezó el gobierno civil, en 1985, las iniciativas en el ámbito de la educación continuaron, pero bajo condiciones que, comparadas a las de la 24ª edición, eran casi informales. Como el educador Chaké Ekisian cuenta con respecto a la 18ª Bienal, en 1985, bajo la curaduría de Sheila Leirner, lo primero que hizo el equipo de educación artística fue comprar un mapa de la ciudad para ubicar las escuelas que estaban cerca del parque.²⁸

La célebre 16ª Bienal, curada por Walter Zanini, en 1981, ofreció varios cambios de paradigma que se filtraron hasta el área de educación. Con determinación, Zanini concibió la exposición como un medio, siguiendo las ideas que el filósofo Vilém Flusser había trazado cuando fue consejero de la bienal a inicios de los años 70.²⁹ Esto condujo a reflexiones acerca del “proceso de comunicación entre el arte y el público”,³⁰ un tema largamente debatido en el campo de la educación artística en aquel entonces; y fue así como se inició un cambio en, y un análisis de, las relaciones de poder. Acerca de la 18ª edición (1985), Chaké Ekisian recuerda también: “Teníamos bien claro cuáles eran los requisitos para los educadores de arte. No estábamos ahí para decirle a la gente lo que nosotros pensábamos. Tampoco estábamos ahí para explicarle a la gente lo que había visto”.³¹

También hubo en esos años una firme determinación de abordar las relaciones de poder territorial entre curadores y educadores en arte, dándoles a estos últimos una mayor libertad y más margen de acción de lo que sería posible concebir en ediciones posteriores. Por ejemplo, para las ediciones 18ª y 19ª, ambas con curaduría de Leirner y realizadas en 1985 y 1987, se aseguró el espacio de talleres para estudiantes y trabajadores de “varias fábricas”³² vinculadas a la exposición. Los talleres se llevaron a cabo dentro de ésta, aunque solo por las mañanas y “con mucho cuidado”, abriéndose la oportunidad de exhibir los resultados posteriormente. Para Lilian Amaral, uno de esos talleres de la 19ª Bienal significó un momento decisivo: “Recuerdo que allí se dio un cambio significativo, una situación de ‘antes’ y ‘después’. La bienal cambió su discurso, el trabajo realizado allí se hizo más visible y los visitantes se sintieron tan tocados por el arte que empezaron ellos mismos a hacer arte

27. Ver Hirzman, Maria, “Bienal tem menos público, mas balanço é considerado positivo”, *O Estado de São Paulo*, 19 de diciembre de 1998.

28. “Estábamos presentes solo por los alrededores”, en un radio limitado. “Entrevista com Chaké Ekisian”, *Educativos – uma história*.

29. En la edición de 1973, las ideas de Flusser fueron implementadas parcialmente. Por ejemplo, en las obras de Fred Forest citadas al comienzo de su ensayo y en la sección “Art and Communication”.

30. Spricigo, Vinicius, *op. cit.*

31. “Entrevista com Chaké Ekisian”, *op. cit.*

32. Ekisian, Chaké, en “30x bienal, década de 80”, *op. cit.*

también. Contar con un lugar para producir arte es fundamental, es enormemente importante; eso cambió mi relación con la educación artística”.³³

Como directora de educación artística de la 23ª Bial en 1996, Amaral continuó la discusión sobre el poder territorial entre curadores y educadores, afirmando que “los curadores debían compartir su espacio y reducir sus demandas de hegemonía”. En aquella edición, socavando la “autoridad curatorial”, se produjeron materiales de enseñanza “semiclandestinos”, ya que “los curadores no nos permitieron escribir ningún texto crítico”.³⁴ De manera similar, el proyecto “Mapas urbanas: Arte contemporânea, a cidade e o público” [Mapas urbanos: arte contemporáneo, la ciudad y el público], que consistía en 120 carteles con dibujos de los participantes del taller educativo desplegados a lo largo de San Pablo y en el lugar donde se había desarrollado el taller, Paço das Artes, se realizó prácticamente a espaldas de los curadores.³⁵ Amaral también implementó un ambicioso programa escolar; los miles de estudiantes que asistieron a la exposición contribuyeron a alcanzar el récord de visitantes que la dirección esperaba.³⁶

Por lo tanto, el campo en donde la 24ª Bial construyó su *cantinho* y en donde implementó exitosamente su ambicioso programa educativo ya había sido sembrado años atrás; y así fue como sus propias actividades en 1998 prepararon el terreno para las ediciones siguientes. La “Bial del Futuro”, si hubiera tenido lugar en 2000, habría probablemente colocado a la educación en el centro de sus preocupaciones. Eso es posible de inferir gracias a lo dicho por el curador designado, Ivo Mesquita: “El interés primordial del curador es, en todos los casos, la educación”.³⁷

3. Una “gran escuela”

La contraparte imaginaria de las obras desplegadas a lo largo de la 24ª Bial era la “masa”³⁸ de no iniciados,³⁹ compuesta en su mayoría por estudiantes del

33. “A experiência visível: Entrevista com Lilian Amaral”, *op. cit.*

34. *Ibid.*

35. El Paço das Artes, un espacio de exhibición en la Universidade de São Paulo a quince kilómetros del Parque Ibirapuera, era accesible por medio de un bus contratado que iba allí cuatro veces al día.

36. “Teníamos a Edemar Cid Ferreira como presidente, y él estaba obsesionado con romper el récord de visitas a toda costa. Si Rodin y Monet pudieron movilizar 500.000 personas en Río y San Pablo, si había colas afuera de la Pinacoteca, ¿por qué la bial no habría de romper récords? [...] Así, cada mañana teníamos 6.000 estudiantes de escuelas públicas. Tenía que ser por la mañana para que no se mezclaran con el público que pagaba una entrada. De cualquier manera, él tenía la idea que los niños causan desorden”. “A experiência visível: Entrevista com Lilian Amaral”, *op. cit.*

37. Mesquita, Ivo, citado en Hirtzman, Maria, “Bial investe na clareza pedagógica”, *O Estado de São Paulo*, 19 de diciembre de 1998.

38. Herkenhoff, Paulo, “Bial 1998: princípios e processos”, *op. cit.*

39. Ioschpe, Evelyn, “Bial e educação”, *op. cit.*, p. 110.

sistema de educación pública, una colectividad que ha sido llamada –en ediciones posteriores– “periferia”⁴⁰ o “comunidades”.⁴¹

Esta “masa” de 1998 solo puede ser visualizada y comprendida a través de la conceptualización que hace la 24ª edición de sí misma como una “gran escuela”, un término acuñado por los miembros del equipo educativo.⁴² Ésta se dirigió de forma específica al sector de la educación pública y sus protagonistas –los directores, profesores y estudiantes de escuelas públicas de la ciudad y del estado de San Pablo–. A la luz de la extrema segregación de clases del sistema educativo del Brasil (que se mantiene hasta hoy), éste fue un posicionamiento categórico. “Centramos en el sector de la educación pública fue una decisión política y social”,⁴³ recuerda Milene Chiavatto, coordinadora de las visitas guiadas. Esto sucedió en paralelo a las transformaciones en política educativa que iban ocurriendo en el Brasil en ese mismo período. Tras aprobarse la Nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional en 1996, la educación artística empezó a ser obligatoria para todas las escuelas.⁴⁴ Dos años después, en 1998, el Ministerio de Educación hizo una actualización y revisión de los Parâmetros Curriculares Nacionais, de modo que la 24ª Bienal intervino con entusiasmo en ese proceso.

Con el objetivo de contribuir a la tarea de “crear ciudadanía”⁴⁵ a través de la educación artística, el Núcleo Educação [Núcleo de Educación] desarrolló un programa basado en tres prioridades: capacitar profesores del sistema de educación pública como expertos en la bienal, así como “multiplicadores de público” (las visitas de estudiantes sumaron más de la mitad de la asistencia esperada para las visitas guiadas); desarrollar un programa de educación artística en la propia exposición, y presentar una plataforma educativa paralela en línea. Como consta en un documento del Núcleo Educação, la máquina de educación artística de la 24ª Bienal se basó en la premisa de un concepto avanzado y exhaustivamente “deconstructivo” de lo educativo, cuya intención era devorar y digerir la agenda curatorial en un acto (artístico) de antropofagia pedagógica: “El discurso de Núcleo Educação absorbió la narrativa curatorial [...] en una fusión productiva, en la cual los educadores se lanzaron vorazmente sobre el material curatorial para educar apasionadamente al público sobre él”.⁴⁶ Milene Chiovatto recuerda esos momentos de incorporación del aspecto

40. Grinspum, Denise, “A 27ª Bienal de São Paulo e seu projeto educativo”, en *27ª Bienal de São Paulo: Seminários*, São Paulo, Cobogó, 2006, p. 393.

41. Ver “29ª Bienal de São Paulo - Entrevista com Stela Barbieri”, 2010, disponible en <https://goo.gl/yUuqLJ> (último acceso: 15 de abril de 2015). Las perspectivas políticas de este cambio merecen mayor investigación. El sistema escolar público en el Brasil es utilizado por sectores de la población con recursos económicos limitados, y las propias escuelas operan con grandes déficits, tanto en términos humanos como materiales.

42. Ver comentario de Luiz Guilherme Vergara en “30ª bienal, década de 90”, *op. cit.*

43. “30ª bienal, década de 90”, *op. cit.*

44. Esto no sucedía por primera vez; hubo una legislación similar ya en 1971. Ello continuó, al menos hasta 1983, con una serie de intentos por eliminar el curso.

45. Herkenhoff, Paulo, en “Dez anos depois: um debate com Paulo Herkenhoff”, *op. cit.*

46. Ioschpe, Evelyn, “Bienal e educação”, *op. cit.*, p. 112.

pedagógico como evidencia del apetito que había “por la cabeza del rey”: “Fue *antropofagia* en su más alto nivel la forma en que, de alguna manera, engullimos la cabeza de Paulo [Herkenhoff]; aquel sueño loco que él tenía de pronto se hizo tangible también para nosotros”.⁴⁷

Esta situación dio lugar a un programa teórico minucioso, formulado por Luiz Guilherme Vergara, miembro del equipo de educación de la bienal y entonces director de Educación del Museu de Arte Contemporânea (MAC) de Niterói. Este programa se nutrió de la fenomenología y pedagogía crítica, así como de la recién establecida *metodología triangular* de la pedagoga en arte Ana Mae Barbosa.⁴⁸ El objetivo era “crear una conciencia (trans)cultural, crítica y poética por medio del arte”,⁴⁹ tomando la dimensión del *estranhamento* [extrañamiento] como punto de partida “para aprovechar el potencial de la tensión comunicativa del arte”.⁵⁰

Se hizo foco en activar a un “público diverso”⁵¹ que, cautivado por el arte y estimulado por los educadores, se empoderaría como “productor de significados”. “La educación artística que enlaza estas experiencias con las circunstancias personales de cada uno puede ser muy enriquecedora, sobre todo porque activa la conciencia de pertenecer a un colectivo y de tener la capacidad de producir significados a la luz del arte, la cultura y la propia vida”.⁵² En términos conceptuales, la aproximación a la educación artística se alejó del concepto de *educación bancaria* –para usar un término acuñado por Paulo Freire referido a un tipo de educación acumulativa de saberes que reproduce las relaciones de poder– para moverse hacia una *educación problematizadora*, una educación que coloca problemas críticos y defiende una agenda emancipadora que usa la alienación como punto de partida productivo.⁵³ Para este proceso politizado de construcción del sujeto, Vergara propuso la noción de *antropofagias continuas*, como una manera de describir la dinámica que sería puesta en marcha por los educadores: “Esta actitud antropofágica no es pasiva; por el contrario, exige una movilización individual para intercambiar y compartir experiencias significativas relacionadas con las circunstancias de la vida de cada uno”.⁵⁴

47. “30xbienal, década de 90”, *op. cit.*

48. Barbosa era también consultora de la 24ª Bienal. Lo que comenzó como *metodología triangular*, que luego se convirtió en *propuesta* y finalmente en *abordaje* a la educación artística, consiste en una combinación de *apreciar*, *contextualizar* y *experimentar*. Al día de hoy, sigue siendo un paradigma muy discutido y practicado en la educación artística en el Brasil. Ver Barbosa, Ana Mae, *A imagem do ensino da arte: anos oitenta e novos tempos*, São Paulo, Perspectiva, 1991.

49. Núcleo Educação (ed.), *Conceitos e Metas - XXIV Bienal de São Paulo: Curadoria Educativa*, 1998, manuscrito no publicado de la Fundação Bienal, Arquivo da Fundação Bienal, p. 9.

50. Ioschpe, Evelyn, “Bienal e educação”, *op. cit.*, p. 112.

51. Núcleo Educação (ed.), *op. cit.*, p. 8.

52. *Ibid.*, p. 8.

53. Ver Freire, Paulo, *Pedagogy of the Oppressed* [1970], trad. Myra Bergman Ramos, New York, Continuum, 2005.

54. Núcleo Educação (ed.), *op. cit.*, p. 10.

Las llamadas *curadurías educativas* fueron introducidas para traducir los conceptos curatoriales a “propuestas educativas con rutas temáticas”. Por medio de ellas, se esperaba que el equipo educativo de la bienal adoptara una posición de autoconciencia y poder (aunque la noción de *curaduría educativa* tuvo escasa presencia en los discursos públicos de la exposición).

Sobre la base de los materiales conservados en el Archivo Histórico Wanda Svevo de la Fundación Bienal, es difícil reconstruir hasta qué punto los conceptos citados anteriormente fueron incorporados a los programas de enseñanza de la “gran escuela” que se desarrolló en la exposición. Otra pregunta sin respuesta tiene que ver con la forma en que el concepto subyacente del programa, con su avanzado marco teórico, podría haberse traducido a una práctica de educación artística concreta, considerando los miles de visitas que hicieron que el programa educativo girara como un “trompo enloquecido”.⁵⁵ No obstante, parece que el intento de implementar un nivel básico de (auto) reflexión en el interior de esta máquina educativa tuvo éxito:

Definimos los terrenos en los que deseábamos trabajar con mayor claridad en relación a cómo y qué deseábamos hacer. No partir de la suposición –y creo que por primer vez de forma consistente– de que la educación artística se trataría solamente de guiar a la gente a lo largo de los espacios de exposición. Pienso que eso fue una gran revolución en la mentalidad de la bienal y, en mi opinión, de todas las instituciones culturales contemporáneas.⁵⁶

El proyecto “A Educação Pública e a XXIV Bienal de São Paulo”, coordinado y minuciosamente documentado por Iveta Fernandes, estaba en el corazón de la “gran escuela”.⁵⁷ Ofrecía un extenso programa a diversos profesionales del sistema de la educación pública –profesores de arte y de otras disciplinas– que se ocupaban de chicos de distintas edades y que provenían de diversas escuelas; delegados repartidos a lo largo del campo pedagógico de la ciudad y del estado de San Pablo. Según Evelyn Ioschpe, participaron más de 3.000 docentes de más de 140 distritos de dicho estado.⁵⁸ El proyecto empezó con una videoconferencia en cooperación con TV Cultura, lo que permitió una mayor interacción con las escuelas participantes. Una serie de eventos, seminarios y cursos (con certificado para los asistentes) buscaban estimular el compromiso educativo con la 24^a Bienal, los cuales se ofrecieron en cooperación con instituciones como el Museu Lasar Segall, el Museu de Arte de São Paulo (MASP), el Museu de Arte Moderna (MAM SP), el Serviço Social do Comércio

55. Chiavatto, Milene, “30xbienal, década de 90”, *op. cit.*

56. *Ibid.*

57. Ver Fernandes, Iveta, *Relatório do Projeto A Educação Pública e a XXIV Bienal de São Paulo*, 1998, Arquivo Histórico Wanda Svevo / Fundação Bienal de São Paulo.

58. Ioschpe, Evelyn, “Projeto Núcleo Educação Bienal/SESC”, *op. cit.*, p. 204.

Estas sesiones de trabajo se concentraron principalmente en la 24^a edición, como un anticipo a las visitas de varios grupos a la exposición, en donde harían uso de los materiales de educación artística disponibles. El foco del programa se extendía también más allá, buscando intervenir de forma activa en el reposicionamiento del arte contemporáneo dentro del sistema educativo general. Esto dio lugar a la creación de un acuerdo de cooperación con el Departamento de Educación del estado de San Pablo, algo vital para un proyecto de esta escala. Uno de los componentes claves del programa fue la producción de materiales educativos: se distribuyeron en las escuelas de la ciudad quince mil copias de una colección de veinte afiches con imágenes de la exposición del “Núcleo Histórico” y un *kit* de preguntas e información. De esta manera, la 24^a Bienal, con su “propuesta de una visión no eurocéntrica”⁶⁰ y su intención de intervenir en el canon de la historia, llegó a muchas aulas y penetró también en los propios currículos educativos. Este *Material de apoio educativo para o trabalho do professor com arte* [Material de apoyo educativo para el trabajo del profesor con el arte] brindó puntos de partida concretos al proyecto. En referencia a una pintura de Tarsila do Amaral, proponía, por ejemplo, reflexionar sobre cómo se podrían desarrollar reflexiones en torno a las representaciones y la realidad de la población indígena del Brasil; o cómo la obra de Leonilson podría dar pie a integrar la homosexualidad en la enseñanza (un tema tratado también en el nuevo currículo).⁶¹ El material fue producido por varios autores, lo que resultó en una “riqueza de lecturas polifónicas” y en una serie de recursos que al día de hoy “tienen mucha demanda y se utilizan con frecuencia”.⁶²

Como es habitual en la historia de la bienal, las visitas guiadas fueron centrales en el programa de educación artística de la 24^a edición, basado en el concepto de *curaduría educativa*. El programa de capacitación de tres meses para 160 educadores (elegidos de un total de 800 concursantes, a quienes, como parte del proceso de selección, se les pidió articular su opinión acerca del modernismo brasileño) se realizó juntamente con SESC São Paulo. Se planearon tanto las visitas “fijas” como “móviles” (se calculó que serían necesarias 146.000): los educadores se ubicaron en puntos específicos para atender dudas de los asistentes,⁶³ a

59. El SESC es una institución privada sin fines de lucro abocada a la cultura, la salud y el tiempo libre. Es financiada por medio de impuestos descontados de los salarios de los trabajadores corporativos. Hay alrededor de treinta sucursales en el estado de San Pablo, la mitad de ellas localizadas en el área metropolitana de la ciudad.

60. Lagnado, Lisette, “On How the 24th São Paulo Biennial Took on Cannibalism”, *Third Text*, vol. 13, n° 46, 1999, p. 83.

61. Ver Núcleo Educação (ed.), *Material de apoio educativo para o trabalho do professor com arte*, São Paulo, Fundação Bienal, 1998.

62. Ver comentarios de Luiz Guilherme Vergara e Iveta Fernandes en “30x bienal, década de 90”, *op. cit.*

63. Se realizaron también remeras con el eslogan “Tira-Dúvidas” [aclarar o eliminar preguntas], que de alguna manera reforzaron la autoridad de las explicaciones dadas por los educadores.

la vez que se ofrecían también visitas individuales. Se les pagó un salario fijo a todos los educadores (un *monitor junior* fijo recibía R\$ 500 por una jornada de seis horas; y un *monitor senior* móvil, R\$ 730 por cuatro horas), mientras que sus condiciones laborales estaban reguladas por la Fundación Bienal.⁶⁴

Adicionalmente, los educadores de la bienal desarrollaron “Conversas com Arte” [Conversaciones con el arte], talleres con temáticas específicas realizados durante la exposición. El músico Hélio Ziskind y la curadora y crítica Lisette Lagnado se encargaron de producir una audioguía. Los ingresos económicos por el alquiler de ésta se destinaron a apoyar el desarrollo de proyecto de los profesores relacionados con la bienal en sus respectivas escuelas.

4. Desincronizado

La discusión y la práctica de la educación artística en similares eventos artísticos de gran escala en Europa, como documenta X, Skulptur Projekte Münster y la 47ª Bienal de Venecia (todas en 1997), evidencian un cierto desajuste con respecto a lo sucedido en la 24ª Bienal de San Pablo.⁶⁵ En los eventos europeos, la educación no se concebía en términos de importancia conceptual o programática para el enfoque curatorial. En cambio, era reducida a la clásica “atención a los visitantes”: un servicio orientado a la trasmisión de información a tantos clientes como fuera posible, desde no iniciados hasta invitados VIP. Esos esfuerzos fueron particularmente escasos en Venecia, a tal punto que casi ni pueden ser reconstruidos al investigar en sus archivos y entrevistas.⁶⁶ En Münster se propusieron diferentes formatos y rutas para las visitas, así como una cantidad limitada de talleres para grupos escolares.⁶⁷ En Kassel, para documenta X, una firma subcontratada ofreció diversos formatos de visitas y conferencias introductorias “con criterio empresarial” y “guiaron a 150 mil visitantes con un *staff* de 70 personas”. A su vez, el Servicio de Pedagogía del Museo Fridericianum de la ciudad de Kassel coordinó un pequeño programa para niños.⁶⁸

64. “Relatório de previsão de custos com pessoal”, fax de Mía Chiovatto a E. Ioschpe, 14 de abril de 1998, Arquivo Histórico Wanda Svevo / Fundação Bienal de São Paulo.

65. Mientras que Herkenhoff identifica a Venecia y Kassel como sus principales modelos para la 24ª Bienal, es preciso notar una serie de bienales previas que integraron iniciativas discursivas y de no exhibición en sus propuestas en el Sur. Ver Gardner, Anthony y Green, Charles, “Biennials of the South on the Edges of the Global”, *Third Text*, vol. 27, nº 4, 2013, p. 454.

66. En los archivos de la Bienal de Venecia se pueden encontrar muy pocas referencias al programa educativo de la edición de 1997. De los tres catálogos con los que cuenta la bienal, solo una página está dedicada al arte y la educación, con información práctica y escueta. Ver Celant, Germano (ed.), *La Biennale di Venezia. XLVII Esposizione Internazionale d'Arte* (cat. exp.), Milano, Electa, 1997, p. 16.

67. Ver el sitio web de Skulptur Projekte Münster, <https://goo.gl/qzCWbt>

68. “Der Berliner Galerist Matthias Arndt setzt auf Vermittlung (Interview)”, *Der Tagesspiegel*, 12 de noviembre de 1999, disponible en <https://goo.gl/bVFgN9>

Un análisis del programa educativo en la documenta X se puede consultar en Carmen Mörsch, “100 Tage Sprechen: Als Künstlerin auf der documenta X”, disponible en <https://goo.gl/W59izj>

A diferencia de ello, existen múltiples correspondencias entre la imagen que la 24^a Bienal generó de sí misma como una iniciativa educativa, incluyendo el diseño del programa en esta área como una práctica crítica y culturalmente autónoma, y el estatus de la educación artística en otras regiones geopolíticas como los Estados Unidos e Inglaterra. Desde el siglo XIX, la práctica educativa angloamericana se ha desarrollado a través de un marco basado en una relación ambivalente entre disciplina y emancipación. De los años 70 en adelante, los esfuerzos por la emancipación fueron impulsados principalmente por la relación entre artistas que trabajaban en educación y activistas conectados con los movimientos de derechos civiles.⁶⁹ Estos movimientos, así como la educación en instituciones artísticas angloparlantes, se nutrieron en gran medida de la “pedagogía de la liberación” de Paulo Freire. Podemos encontrar muy buena documentación acerca de los intensos intercambios entre los instigadores del enfoque conceptual de la educación artística de la 24^a Bienal y los hilos e influencias anglófonos de la educación en galerías y del “Education through Art”⁷⁰ [Educación a través del arte] de Herbert Read. Luiz Guilherme Vergara estudió en la New York University, además de dirigir el programa de educación en el MAC de Niterói; y Ana Mae Barbosa escribió su tesis doctoral en 1979 en la Boston University sobre la influencia de los Estados Unidos en la pedagogía del arte brasileña.⁷¹

Al haber presidido la Sociedad Internacional para la Educación en las Artes [International Society for Education in the Arts, InSEA], fundada por Herbert Read, Barbosa formó parte de una comunidad internacional decisivamente influenciada por los movimientos de educación artística del mundo angloparlante.⁷² Su libro *A imagem no ensino da arte* (1991), focalizado en el trabajo educativo en museos de arte, fue un texto de base para el equipo de la 24^a Bienal.⁷³ El texto reflexiona, en una misma franja temporal, sobre el movimiento de Escuelas al Aire Libre del México posrevolucionario, el desarrollo de los estudios críticos británicos y la “educación artística basada en la disciplina” del Getty Center for Education in Arts de Los Ángeles.⁷⁴

69. Ver Allen, Felicity, “Situating Gallery Education”, en Dibosa, David (ed.), *Tate Encounters [E]dition 2: Spectatorship, Subjectivity and the National Collection of British Art*, vol. 2, 2008, disponible en <https://goo.gl/xQcXJh>

70. Ver Read, Herbert, *Education through Art*, London, Faber & Faber, 1943.

71. Ver Barbosa, Ana Mae Tavares Bastos, “American Influence on Brazilian Art Education: Analysis of Two Moments, Walter Smith and John Dewey”, 1979, tesis doctoral, Boston University.

72. Esta comunidad ha reconocido sus logros por medio de una serie de premios y distinciones, entre ellos, Sir Herbert Read Award, UNESCO’s International Society for Education through Art (1999); Distinguished Fellow, National Art Education Association, Estados Unidos (1997), y Edwin Ziegfeld International Award, otorgado por la United States Society for Education through Art (1992).

73. Ver Barbosa, Ana Mae, *A imagem no ensino da arte: Anos 1980 e novos tempos*, São Paulo, Perspectiva, 2009.

74. Ver Rizzi, Maria Christina, “Reflexões sobre a Abordagem Triangular do Ensino da Arte”, en Barbosa, Ana Mae (ed.), *Ensino da arte - memória e história* (cat. exp.), São Paulo, Perspectiva, 2008, pp. 335-348.

En su ensayo “Curadorias educativas: A consciência do olhar”,⁷⁵ Luiz Guilherme Vergara sentó las bases para su concepto de educación artística para la 24ª Bienal. El texto incluye numerosas referencias, por un lado, al filósofo y pedagogo John Dewey (también tratado en la tesis de Barbosa), y, por otro, a la interrelación entre arte y activismo en la década de los 90 en los Estados Unidos desde una perspectiva curatorial, según lo propone Suzanne Lacy a través de la noción de “nuevo género de arte público”.⁷⁶ De esta manera, el programa de educación artística de la 24ª Bienal tuvo que navegar contradicciones análogas a las que había en los movimientos artísticos de los Estados Unidos o los movimientos de socialmente comprometidos que, ya para 1977, fueron apropiados en el Reino Unido por el New Labour como parte de su agenda neoliberal. El ambicioso programa de Vergara, con un discurso enfrentado a la *educación bancaria* y nutrido de una extensa teoría y práctica de pedagogía crítica (del arte), también le debía su desarrollo a la transformación neoliberal de la política cultural brasileña que seguía el modelo económico de Estados Unidos: la capitalización y privatización de la cultura implementadas a escala masiva en los años 90 y manifestadas en la adopción de la Ley Rouanet, un sistema fiscal intensivo para el patrocinio cultural corporativo. Esta ley representó “una ruptura radical con las modalidades de financiamiento cultural a través del sello de una ‘nueva lógica de financiamiento’”, que “privilegiaba el mercado pero que, en el proceso, utilizaba casi siempre dinero público”.⁷⁷ En 1995, el Ministerio de Cultura del Brasil publicó el folleto *Cultura é um bom negócio*, que retrató muy bien este cambio hacia un paradigma económico neoliberal.⁷⁸

La Bienal de San Pablo ha funcionado, desde sus inicios, como una empresa (geo)política sobredeterminada.⁷⁹ Sus cambiantes políticas de representación, específicamente en relación con la globalización y la capitalización en el campo del arte, han sido muy bien retratadas por Vinicius Spricigo como una máquina de ideas para transformar capital real en su contraparte simbólica y generar un retorno a la inversión.⁸⁰ La educación artística tiene un importante papel en este proyecto: sobre todo cuando “su público tiene una calidad espe-

75. Ver Vergara, Luiz Guilherme, “Curadorias educativas. A consciência do olhar: Percepção imaginativa, perspectiva fenomenológica aplicadas à experiência estética”, *Anais ANPAP-Congreso Nacional de Pesquisadores em Artes Plásticas*, vol. 3, 1996, pp. 240-247. Texto reproducido en este libro en pp. 39-43.

76. Ver Lacy, Suzanne, *Mapping the Terrain: New Genre Public Art*, Seattle, Bay Press, 1994.

77. Canelas Rubim, Antonio Albino, “Políticas culturais no Brasil: Tristes tradições”, *Revista Galáxia*, vol. 13, 2007, pp. 24 y 101-113.

78. Ver *Cultura é um bom negócio*, Brasília, Ministério de Cultura, 1995. Desde los años 70, Latinoamérica (en especial Chile) ha sido proclive a implementar políticas neoliberales en alianza con las dictaduras.

79. Ver Asbury, Michael, “The Bienal de São Paulo: Between Nationalism and Internationalism”, en *Espaço Aberto/Espaço Fechado: Sites for Sculpture in Modern Brazil* (cat. exp.), Leeds, The Henry Moore Institute, pp. 72-83.

80. Ver Spricigo, Vinicius, *op. cit.*

cífica y valor adicional: niños, jóvenes, principiantes, y aquellos que son excluidos de diferentes maneras, es decir, aquellas comunidades que encajan en los discursos de responsabilidad social de fundaciones y *sponsors* empresariales”.⁸¹ Por lo tanto, la 24ª Bienal puede también servir como ejemplo de los problemas que enfrentan la práctica y la teoría crítica de la educación artística hoy: la forma en que su consolidación e institucionalización, especialmente desde la década de los 90 en adelante, ha tenido lugar en el marco de la mercantilización de la cultura; o, más bien, impulsados por los giros creativos de un capitalismo cognitivo.⁸²

El hecho de que la primera iniciativa para establecer el departamento de educación artística permanente de la Fundación Bienal surgiera de un patrocinador empresarial, la Fundación Vitae, encaja perfectamente en este escenario (esa misma propuesta fue rechazada durante la 21ª Bienal por la presidenta, Maria Rodrigues Alves, sin mayores explicaciones).⁸³ En este panorama, las apropiaciones antropofágicas del programa de educación artística de la 24ª Bienal podrían someterse a una lectura crítica similar a la conducida por Suely Rolnik en el catálogo de la muestra para abordar el concepto de antropofagia. Rolnik hace énfasis en la ambivalencia del término; en general se asume como radical, pero es precisamente la capacidad antropofágica de la bienal la que la “hace sentir cómoda en la escena neoliberal contemporánea”, ofreciéndonos el dudoso potencial de “convertirnos en los atletas más flexibles del mundo”.⁸⁴ En gran medida, la “flexibilidad” es un efecto de transferencia, a menudo invocado como una propuesta de venta de la educación artística,⁸⁵ que “busca engendrar subjetividades creativas y flexibles, dispuestas a aprender, capaces de lidiar con el régimen posfordista y la precarización de la conservación del sistema”.⁸⁶

81. Honorato, Cayo, “Expondo a mediação educacional: Questões sobre educação, arte contemporânea e política”, *Ars*, vol. 9, 2007, p. 115, disponible en <https://goo.gl/mkhqFH> (último acceso: 15 de abril de 2015).

82. La red de investigación “Another Roadmap” toma este ejemplo como punto de partida y examina políticas y prácticas de la educación artística junto a sus genealogías desde una perspectiva translocal y transdisciplinaria.

83. Ver “Interview with Chaké Ekisian”, *op. cit.*

84. Rolnik, Suely, “Anthropophagic Subjectivity”, en *XXIV Bienal de São Paulo: Arte Contemporânea Brasileira: Um e/entre Outro/s*, *op. cit.*, p. 144. Desarrolla esta cita en detalle recién una década más tarde. Ver Rolnik, Suely, “The Geopolitics of Pimping”, *Transversal*, vol. 10, disponible en <https://goo.gl/2nGduj>

85. “Las sociedades del siglo XXI son masas de trabajo cada vez más exigentes, son creativas, flexibles, innovadoras y se adaptan fácilmente, y los sistemas educativos deben evolucionar junto a estas condiciones cambiantes. La educación en arte equipa a los aprendices con estas herramientas, ayudándolos a expresarse, evaluar críticamente el mundo que los rodea, y comprometerse activamente con las varias capas de la existencia humana”. UNESCO, “Roadmap for Arts Education”, informe compilado de “The World Conference on Arts Education: Building Creative Capacities for the 21st Century”, Lisboa, 6 al 9 de marzo 2006, disponible en <https://goo.gl/XvpPIA>. Para un análisis crítico, ver Dalton, Pen, *The Gendering of Art Education: Modernism, Identity, and Critical Feminism*, Maidenhead, Open University Press, 2001.

86. Seefranz, Catrin, “Causing Trouble: Zum Forschungsvorhaben Another Roadmap”, *Bildpunkt 2*, 2013, disponible en <https://goo.gl/RjAANh>

Si bien idealizar el programa educativo en la 24ª Bienal resultaría inapropiado, especialmente a la luz de estas problemáticas, es importante resaltar que el enfoque adoptado en ese momento por este evento estaba diez años adelantado al posicionamiento político y conceptual de la educación artística en exhibiciones de gran escala en lugares como Europa continental.⁸⁷ En vistas de la notoria devaluación de la educación artística, la alianza no “unilateral”⁸⁸ del trabajo pedagógico y curatorial realizada en esta bienal demandó una “redefinición del estatus de la educación artística”,⁸⁹ que no ocurrió en Europa hasta 2007. Recién en documenta 12, a través de la integración de la dimensión educativa en el concepto curatorial, acompañado de un modelo educativo basado en la (auto)deconstrucción, la performatividad, la participación y una búsqueda exploratoria e interrogativa.⁹⁰ Se pueden identificar enfoques similares en otras partes, como, por ejemplo, en Colombia, con el Encuentro Internacional de Medellín (MDE11) en 2011, en el cual durante tres meses se desarrollaron una serie de talleres, seminarios, proyectos artísticos participativos, *media labs* y una exposición a gran escala; todo bajo el título de “Enseñar y aprender: Lugares del conocimiento en el arte”.⁹¹

Esa 24ª Bienal ofrece todavía hoy la oportunidad de considerar la educación artística en toda su complejidad. Vista como una iniciativa antielitista en el marco de un evento internacional de arte, la visibilidad de la Sala Educação junto a sus protagonistas y usuarios, así como el amplio impacto del programa, fueron el resultado del deseo de hacer una intervención en el campo. Como se dijo anteriormente, el impulso sustantivo del material producido ensanchó el potencial para una educación política. En términos programáticos, el plan de educación artística se distanció, tal como hicieron Paulo Herkenhoff y la

87. La situación es diferente cuando se trata de una educación artística en contextos autoorganizados o instituciones de menor escala. En el contexto germanoparlante, una práctica educativa crítica empezó a emerger a fines de los años 90, y fue, a su vez, capaz de recurrir a ejemplos de los años 70.

88. Curti, Ana Helena, en “30xbienal, década de 90”, *op. cit.*

89. Honorato, Cayo, *op. cit.*

90. Ver Mörsch, Carmen (ed.) et al., *Kunstvermittlung: Zwischen kritischer Praxis und Dienstleistung auf der documenta 12*, Ergebnisse eines Forschungsprojekts, Zürich - Berlin, Diaphanes, 2009. En 2007, una nota de prensa de Skulptur Projekte Münster anunció: “Nunca antes, en sus 30 años de historia, Skulptur Projekte le había dado un lugar tan protagonista a la educación artística como durante la exhibición de 2007”. Además, aparentemente desde su 52ª edición, la Bienal de Venecia parece contar con un asesor educativo.

91. El MDE11 se desarrolló bajo la curaduría de Nuria Enguita Mayo, Eva Grinstein, Bill Kelley, Jr. y Conrado Uribe.

92. “Dez anos depois: Um debate com Paulo Herkenhoff”, *op. cit.*

93. Al demostrarse que la cantidad de público asistente fue menor a la esperada, la prensa hizo referencia al ambicioso programa educativo y su impacto a largo plazo: “Desinteresado por los números y la idea de batir récords, Landmann considera el programa educativo como un éxito fundamental de la exhibición, impulsando visitas con profesionales de la educación artística para 110.000 alumnos de escuelas públicas y 20.000 de privadas. Otros 17.000 visitantes reservaron visitas guiadas y más de 15.000 usaron la guía digital”. Ver Hirzman, María, “Bienal tem menos público, mas balanço é considerado positivo”, *op. cit.*

5. De regreso al futuro

La práctica y la política de la educación artística programada para la 24^a Bienal fueron retomadas en 2006 para la 27^a Bienal, cuando Denise Grinspum fue nombrada curadora de educación,⁹⁴ posición que había sido recientemente creada. En contraste con la 24^a Bienal, la 27^a edición, curada por Lisette Lagnado, se extendió más allá del paradigma del museo, en una exploración político-estética bajo el título de “Como viver junto” [Cómo vivir juntos]. Consecuentemente, a través de su programa “Centro-Periferia” implementado por Guilherme Teixeira, el proyecto educativo se movió hacia un nuevo terreno, abordando las líneas divisorias entre centro/periferia –y bienal/ciudad– desde una más clara perspectiva transformadora e institucional-crítica.

Se trata de un enfoque ya presente en la 24^a Bienal, al tratar entonces la exhibición y la educación artística como formas de “crear ciudadanía”.⁹⁵ La idea de institucionalizar la educación artística a través del nombramiento de un director educativo en la Fundación Bienal, tal como fue formulado en 1998, se puso finalmente en práctica en 2009 con la creación de un equipo de educación permanente. De esta forma, quedó superado de manera definitiva el lugar desplazado, ese *cantinho* reservado para la educación artística.⁹⁶ Esto le ha dado al programa más espacio para desarrollarse a través de las siguientes ediciones de la bienal, tal como fue demostrado en iniciativas recientes que dan cuenta del trabajo educativo en la propia exhibición.⁹⁷

Sin embargo, la institucionalización y la consolidación del trabajo de la educación artística no han dejado atrás las viejas dificultades. La forma en que este proceso va mano a mano con la regulación y/o la precarización, abriendo nuevos campos de batalla, quedó en evidencia en 2013, durante la huelga de los educadores en la 9^a Bienal del Mercosur en Porto Alegre.⁹⁸ La huelga hizo eco en el clima político local. Un año después, líneas de divergencia y confrontación similares emergieron en la 31^a Bienal de San Pablo entre los educadores y los

94. “Nuestro punto de partida fueron los proyectos desarrollados para la edición 24^a”, Grinspum, Denise, “A 27^a Bienal de São Paulo e seu projeto educativo”, *op. cit.*

95. “Dez anos depois: Um debate com Paulo Herkenhoff”, *op. cit.*

96. En 2009, Stela Barbieri fue nombrada “curadora educativa” y se estableció un departamento de educación permanente. Barbieri ocupó este cargo hasta mediados de 2014.

97. Esto incluye la investigación realizada con ocasión de la exhibición “30xbienal” en 2013, cuyo acceso se hizo por medio de videos *online* (citados previamente en estas notas al pie).

98. Sobre ello, ver “Quando falhas operacionais são desigualdades estruturais – por que o Coletivo Autônomo de Mediadores realizou uma paralisação na 9^a Bienal do Mercosul/ Porto Alegre”; un testimonio de un educador participante está disponible en <https://goo.gl/gXTqyp>

62 coordinadores del equipo de educación, así como entre aquéllos y la institución bienal. Los cuestionamientos acerca del papel de la educación en relación con el proyecto curatorial y las respectivas capacidades de iniciativa y agenciamiento se amplificaron por una percepción de condiciones laborales injustas y por un sentimiento de instrumentalización, tanto de los educadores como de las actividades educativas, para beneficio de la institución y su propia continuidad. Considerando la manera en que viene desarrollándose la situación política y económica en el Brasil, y la forma en que el sistema artístico contemporáneo se consolida alrededor de las dinámicas del mercado y de las estructuras de clase, resulta evidente que estos conflictos han llegado para quedarse.

Ensayo publicado originalmente como "Out of the *cantinho* - Art Education at the 24th Bienal de São Paulo", Carmen Mörsch y Catrin Seefranz, en *Cultural Anthropophagy: The 24th Bienal de São Paulo 1998*, Lisette Lagnado y Pablo Lafuente (eds.), London, Afterall Books, en asociación con Center for Curatorial Studies, Bard College, 2015, pp. 188-204.

Nota de José Luis Blondet para la presente edición

El texto que van a leer fue presentado como una charla en TEOR/ÉTica, gracias a la amable invitación de su directora, la recordada Virginia Pérez Rattón. He hecho ajustes menores y evitado otros mayores, para honrar aquella charla en San José, durante una mañana lluviosa de 2005.

Después de graduarme en un centro de estudios curatoriales, quería dedicarme por completo al trabajo curatorial y dejar a un lado mi experiencia previa en educación y museos. Este deseo se vio truncado ante la tentadora oferta de levantar el departamento de educación del nuevo museo que Dia Art Foundation estaba por abrir en Beacon, Nueva York. Un mes más tarde, ya instalado en mi nuevo trabajo, a menudo me preguntaba acerca de ese extraño momento de mi carrera en el que me “graduaba” de curador para dirigir el departamento de educación de un museo. Me tocó entonces pensar críticamente este asunto y revisar roles entendidos y esperados en cada posición, enfocándome en la manera en que la obra circula entre eso que dan en llamar el público general, estudiantes y, desde hace unos cuantos años, la “comunidad”.

Convocaré dos imágenes para comenzar la conversación. La primera es un video del americano John Baldessari, donde éste se propone una tarea colosal y falla ruidosamente. La pieza se llama *El artista enseña el alfabeto a una planta*, y es exactamente eso: un video exasperante –dura de la A a la Z– en el que Baldessari repite las letras y muestra su grafía a una planta en una maceta. Es un video ridículo con aire de estafa y disciplina, pedagogía y tragedia. Desde un punto de vista educativo, tan ineficiente es la actitud de la planta-aprendiz como la del artista-maestro, quien repite un código totalmente inútil para su inerte estudiante. Unos seis años antes, en noviembre de 1965, Joseph Beuys presenta en Düsseldorf una dulce performance, *Cómo enseñar pinturas a una liebre muerta*, celebrando la inauguración de su primera exposición en una galería privada. El artista, con la cabeza bañada en miel y cubierta con hojilla de oro, carga en sus brazos una liebre muerta a la que susurra comentarios sobre las obras expuestas. La pieza se dispara hacia diferentes esferas –lenguaje, pensamiento, intuición–, pero sin duda toca el asunto de la enseñanza, ya sugerido desde su título. El gesto de Baldessari resulta más banal; el de Beuys, más poético, pero en ambos se impone un vacío de un didactismo sin resultados. Baldessari apuesta al absurdo de esta lección digna de Ionesco; Beuys la cubre de dulzura y desesperanza.

Con estas imágenes en el ambiente, quisiera comenzar a hablar de educación y museos e invitarlos a recordar ese momento infame en el que cada

uno de nosotros, estoy seguro, fue asaltado por algún desmán educativo en el contexto de un museo: la frase altisonante y hueca de un docente o un texto de sala, la explicación inequívoca de lo que estamos viendo gritada desde una cartela, publicaciones destinadas al gran público que parecen intercambiables por su falta de especificidad y un etcétera más largo que un bostezo pueden, si no arruinar la visita al museo, afectar hondamente la manera en que la obra es recibida. Jamás olvidaré un panel didáctico que vi en Caracas, que rezaba en letras de diferentes tamaños: “Vamos a divertirnos con el cubismo analítico de Picasso”. Nadie, me parece, se ha divertido nunca con el cubismo analítico, mucho menos Picasso.

Creo que son muy pocos los museos que no tienen un programa educativo o un departamento de educación. Resultaría escandaloso y sería considerado un acto mezquino, alejado del espíritu democrático y participativo que un museo debe tener, pues “educación” representa la promesa de “masificación” de la cultura. El empuje civilizador que impera en el museo, centro del orden y la clasificación, va a ser compartido con los bárbaros: el museo articula una conexión con esos grupos (evitaré la palabra comunidad) de ovejas perdidas que no entienden el arte y se espantan aún más ante la palabra “contemporáneo”. Personajes marginales, llámense escuelas, ancianos, adolescentes o cualquier otra cosa que se agrupe bajo el término “comunidad”, han de ser insertados en las políticas educativas del museo. Gracias a la eficiencia de sus departamentos de educación, se atornilla en el colectivo la ilusoria imagen del museo como un lugar accesible a todos los públicos: el museo-espejo de la sociedad que lo rodea. Ja. La ambición, el anhelo inclusivo, son presentados como un hecho consumado.

Yo creo que esto explica, en muchos casos, la falta de compromiso de los departamentos de educación con las obras de arte y colecciones con las que deben trabajar. El acento no está en los objetos, imágenes, contextos y discursos que el museo preserva, sino en la proyección social de la institución. Educación es aquí sinónimo de mediación: el discurso curatorial va a lo suyo, ya librado de la responsabilidad “educativa”, y el educador va a desempeñar su blando rol social. Así, sin darnos demasiada cuenta, aceptamos acríticamente las mediaciones del museo como un ente educativo.

Las escuelas son el blanco preferido para la flecha educativa del museo, no solo por ser una audiencia cautiva y poco exigente, sino también por lo beneficiosas que resultan para conseguir fondos y becas. Museos y escuelas se desconocen y, sin interesarse por un acercamiento más hondo, continúan su danza como una pareja felizmente casada. A pesar de las desavenencias, el forzado matrimonio no termina en divorcio, pues son muchos los intereses que ambas instituciones se resisten a sacrificar. Ni al museo le gustan las escuelas, ni a las escuelas el museo, pero ambos necesitan del otro para legitimar su papel en la dinámica social. El panorama comienza a cargarse de malentendidos, pues las escuelas y los museos tienen cosas muy distintas que enseñar.

El museo tiene que garantizar esa mediación entre el discurso inaccesible y el espectador medio. Y lo hace con la arrogancia de la caridad: yo te doy

de lo que me sobra. Y la caridad, sabemos, establece un juego claro de poder: el bien extendido a los infortunados que no lograron alcanzarlo. Así, la dádica educativa de los museos dispersa concentradas migajas de conocimiento –superficial, la mayor parte de las veces– que poco alimentan el interés por la lectura de la obra de arte.

Para la distancia entre el gran público y la obra de arte, el museo necesita una explicación. Y los educadores están allí para darla. O inventarla.

Resulta cuando menos curioso que se piense en el discurso educativo como el atajo que cortará la distancia entre la obra de arte y el espectador, pues los caminos y métodos de la educación suelen ser unidireccionales y sistematizadores, y dejan poco espacio para las partes oscuras de la obra que contundentemente se resisten a ser comprendidas. Estas mediaciones didácticas a menudo son diseñadas por profesionales de la educación o educadores de museo, con experiencia previa como maestros o investigadores de educación pero con muy poca curiosidad intelectual hacia el mundo del arte. Así el panorama, los educadores despliegan herramientas metodológicas, proyectos y programas que pueden resultar eficientes para sus fines didácticos, pero que dan la espalda a la especificidad de la obra de arte en cuestión. Dicho con otras y mejores palabras: saben enseñar muy bien, pero no saben muy bien qué están enseñando. No hablo aquí de purismos o academicismos, y creo que tampoco hablo de manera reaccionaria. Hablo, sí, de una conciencia crítica y activa sobre el rol del educador y de la educación en el museo.

Generalmente basta hojear el material didáctico que muchos y muy prestigiosos museos ofrecen gratuitamente, o visitar virtualmente sus páginas en Internet, para, las más de las veces, concluir un poco paranoicamente que la función de los educadores es mantener al espectador alejado de los discursos de la obra de arte. Como si ellos estuviesen allí justo para garantizar que el observador permanecerá a raya, incomunicado, sometido cruelmente a través de esa jerga dulzona que nos convence de que toda obra de arte es fácil, comprensible y traducible. Por su propio desinterés, el museo es cómplice de esta aberración y se satisface con aumentar el número de visitantes aunque la calidad de esa visita deje muchas cosas por desear, o, mejor dicho, deje al deseo fuera.

El personal docente, en muchos museos, suele estar formado por voluntarios que generosamente donan su tiempo para realizar una actividad que la institución considera fundamental, pero por la cual no puede pagar. ¿No es raro esto? Esos voluntarios no son enviados a ayudar en el departamento de seguridad del museo, ni al de curaduría, porque allí hace falta un conocimiento o una destreza particular. Se les asigna una tarea muy sencilla que cualquiera puede hacer: educar. Al extender esta invitación a un voluntario, el museo declina abiertamente su participación económica en esta labor crucial, que está ligada a la recepción inmediata de la obra de arte. Estos voluntarios asumirán la voz institucional y sugerirán pautas para la interpretación de la obra desde esa voz neutra y anónima que habla en los textos de sala. No es tontería. Es un trabajo de colosal importancia para el tráfico de la obra de arte, pero, sin embargo,

es un trabajo por el que el museo, literal y metafóricamente hablando, no paga. O paga menos.

¿Qué nos dice este ahorro acerca de las políticas del museo, qué nos dice de su interés en la circulación y recepción de la obra de arte en circuitos menos sofisticados que los de la crítica y los conocedores de arte? Podemos ir aún más allá, y preguntarnos: ¿por qué son necesarios estos departamentos de educación que en ocasiones llenan todas las salas de un museo con sus mensajes chatos y ruidosos o las dejan vacías sin una pista siquiera para el espectador incauto? ¿Estamos acaso basando los programas educativos en viejas preguntas esencialistas que las obras ya no están preguntando? Creo que esta piedrita en el zapato, esta incomodidad en nuestra monolítica certeza de que los museos son centros didácticos y de que las obras enseñan “algo” comparable a las enseñanzas de un salón de clases, nos abre a la exploración de la obra y sus discursos como productores de sentidos y no como una mera ilustración.

En español la palabra “enseñar” tiene dos acepciones de uso común. Enseñar es mostrar algo, pero es también “enseñar a hacer algo”. Ya no es tanto un ver para creer, sino un ver para aprender. Y esta fe ciega en la vista encubre una certeza que nos ha acompañado por un buen rato: la obra de arte enseña y es enseñada al mismo tiempo, es sustantivo y verbo. Al hablar de educación y museos, podemos usar una sola palabra que contiene y apunta a dos direcciones de la práctica museística: exhibir y educar. La educación, eso que los abuelos llaman la buena educación, tiene que ver con la hospitalidad, con recibir en casa a un invitado de la mejor manera para que se sienta a gusto y el encuentro sea amable y de provecho. Recibir una visita no para adoctrinar con el credo familiar, sino para acoger, generosamente, con la esperanza de que tal vez nuestro invitado vuelva: por curioso, por interesado, o por el saberse esperado.

Sorprendentemente, son pocos los casos en los que esta doble voz de la palabra *enseñar* es considerada en los programas de mediación. Estas dos tareas suelen ser concebidas como asuntos distintos e irreconciliables, y, como consecuencia, los componentes didácticos de una exposición son muchas veces añadidos de última hora, divorciados del discurso curatorial de la muestra. En parte para aliviar esta tensión se han creado curadores de educación, así como exposiciones curadas por equipos que incluyen maestros, educadores y curadores. Pero, aun así, en muchos museos el educador sigue estando aislado dentro de la institución museística, y su rol está considerado como uno muy menor. Conveniente y necesario, sí, pero ciertamente menor. La desatención del museo a sus educadores o mediadores se traduce en un énfasis en el aspecto técnico de la obra, que contribuye al mito del artista genio con dotes excepcionales y la obra como mero virtuosismo. Se presume, además, que la obra contiene solo una enseñanza moral y ésta es recuperada a través del discurso de la “educación” para los estudiantes. En muchos casos, para perpetuar una tradición y una manera de interpretar la obra de arte que sitúa a los nuevos espectadores fuera de los retos y las limitaciones con los que ella está luchando. Esta situación se agrava aún más cuando la obra es completamente ignorada

para ajustarla a los planes educativos, al formato establecido por el museo, a los buenos modales. Y si hablamos de arte contemporáneo, creo que la situación empeora. Modelos educativos que alguna vez fueron trazados ante una pintura romántica son igualmente utilizados para abordar, digamos, una instalación, evitándoles a los estudiantes el gusto o disgusto de enfrentarse a algo que no tiene lados ni aristas y que termina por dejarlos, efectivamente, de lado. Muchos mediadores se resisten a exponerse ellos mismos a las complejidades de la obra o el artista con el que trabajan, y no hacen ninguna distinción entre un lenguaje y otro, una pregunta y otra, una manera de pensar y otra.

Desde hace ya casi un siglo, la obra de arte se ha resistido a ser una gran narrativa, una unidad autónoma que cuenta una historia única, e intenta renunciar a la ambición de una historia lineal que avanza como un tren en línea recta. Este cambio fundamental es ignorado en programas educativos de museos basados en las cualidades narrativas de la obra, en los que el guía docente pregunta a la audiencia sobre la historia que ella cuenta, y así ésta identifica objetos, personajes, acciones y lugares. Las preguntas son cada vez más precisas, y el espectador es forzado a fundamentar cada una de sus respuestas en una “evidencia visual”. Una pregunta que a menudo se escucha en labios del guía es: ¿Qué cosa en esta obra te hace suponer eso que has dicho? Al final del análisis de una pieza el guía del museo repite toda la evidencia visual que los llevó a “interpretarla” de determinada manera.

Hasta aquí todo va bien; sin embargo, muchas prácticas artísticas construyen el sentido a partir de lo extraartístico, más allá de lo visual, más allá de los muros contenedores de “la obra”. Si en estos casos el modelo educativo insiste en indagar la narrativa presente en ésta, la mediación será inevitablemente nula, improductiva, y la audiencia se quedará sin ninguna pista para rumiar una idea, una pregunta, un problema.

Estas estrategias educativas, en principio válidas porque sistematizan un proceso que muchas veces ocurre de manera intuitiva en el espectador, llevan la discusión de la obra de arte al término de pensamiento, y no como representación visual. El diálogo, la zona de negociación con la audiencia, ocurre en ese espacio borroso entre pensamiento y visión.

Esta aproximación, quizás demasiado moderna, puede resultar equívoca y poco eficiente para abordar obras de arte contemporáneo que se apartan del paradigma narrativo. Al interrogar a una pieza que no cuenta ninguna historia, que no se basa en narrativas, a la audiencia no le queda más que jugar a la libre asociación. Frente a una caja de madera de Donald Judd la gente verá un cubo de hielo, o una casa, o un tablao flamenco, ignorando por completo la naturaleza de los problemas que ella representa, las tensiones con lo que se ve y las relaciones entre el objeto y el espacio en el que es presentado al espectador. El juego de la libre asociación es de una rapidez vertiginosa, casi histérica; en él decimos exactamente lo primero que viene a la mente, y torna el objeto de la conversación (y el objeto físico que es la obra) en un accesorio, tangencial e innecesario. Mientras más lo jugamos, más lejos estamos de tener un encuentro

real, puro y duro, con el aquí y el ahora de la obra. La mediación educativa ejercida por el museo puede resultar entonces en un ejercicio compulsivo y arbitrario, extraordinario para no ver lo específico de la pieza que tenemos delante. Usé como ejemplo a Donald Judd porque, como sabemos, el *motto* del minimalismo insistía: *Lo que ves es lo que ves*, así que invitar al espectador a jugar a las asociaciones libres, instantáneas y volátiles desdiría el claro enunciado de la obra. Contemplar una obra renunciando a la ansiosa e inmediata adjudicación de significados es, sin duda, un ejercicio de temple imaginativo.

“¿Qué enseña o qué se resiste a enseñar la obra de arte?” es una pregunta más difícil y provechosa que la muy usada: “¿Qué puedo enseñar con la obra de arte?”. La fascinación por la facilidad me parece nociva y contraproducente. Porque sugiere como valor opuesto la “dificultad”. Como si una pieza que demandase un poco más de atención en su lectura fuese una obra imperfecta, sospechosa, poco democrática. “Todo puede ser sencillo, pero no más sencillo de lo que realmente es”, sostenía Stendhal. El pecado opuesto, la tendencia a hablar en lenguas y a hacerlo todo más difícil, es también un vicio frecuente. Y esto se traduce en materiales didácticos y textos de sala inflados con conceptos presentados de manera que parece que de esa información compleja dependiera el sentido de la obra. La fascinación por cada uno de estos extremos, la facilidad y la complejidad terminan por ser banales y dejan de lado la voz otra, que se resiste a formar parte de una aburrida clase de arte en una escuela.

Ciertas tradiciones de lectura de la obra de arte nos han legado un didacticismo que poco tiene que ver con dialéctica y didáctica. En su afán enseñador, estas estrategias, poco cuestionadas desde el saber específico del curador o el estudioso, les dan primacía a los discursos institucionales por sobre los discursos de la obra, sus tensiones, sus contradicciones, su voz oscura, difícil y a veces intimidante. No hay espacio para el descubrimiento ni el asombro, sino para la rapidez y la facilidad. En mi caso, trabajando en un museo como el Dia, donde la mayor parte de las obras se adscriben a corrientes minimalistas o conceptuales, resultaría inútil articular programas públicos y educativos que no reconocan ese giro que la obra de arte ha dado y las nuevas dimensiones del trabajo del artista. Trabajar desde la naturaleza de la obra, atendiendo a su emplazamiento físico y conceptual, identificando sus preguntas para, desde allí, abrirse a lo multidisciplinario es un camino más atrayente y que puede llevar al espectador a un lugar inédito. La experiencia de la obra está concebida, desarrollada y planteada por los artistas, pero la experiencia del encuentro entre el espectador y ésta viene, para bien y para mal, desde el museo. Que el encuentro sirva para afinar intuiciones a partir de la experiencia, en ese espacio, con un objeto o una situación específicos es una experiencia educativa, por ser potencialmente transformadora. Y a la palabra educación no hay que sacarle el cuerpo, sino hurgárselo, pues tiene hondas conexiones con la experiencia cívica, social y colectiva. Crear una experiencia donde el espectador se acerque a esa zona de tránsito y negociación en que la obra camina hacia el sentido. Tal vez éste es uno de los retos a considerar al diseñar programas y publicaciones educativos:

dejar claro que la experiencia de participar de una obra de arte puede ser un espacio esquivo pero conquistable.

Y cierto ya con esta breve cita de José Lezama Lima que sugiere que lo difícil, palabra fácil temida e incomprendida por educadores y visitantes, es un espacio de transformación:

Solo lo difícil es estimulante; solo la resistencia que nos reta es capaz de enarcar, suscitar y mantener nuestra potencia de conocimiento, pero, en realidad, ¿qué es lo difícil? ¿Lo sumergido, tan solo, en las maternas aguas de lo oscuro? ¿Lo originario sin causalidad, antítesis o *logos*? Es la forma en devenir en que un paisaje va hacia un sentido...¹

¿Preguntas?

Ensayo publicado originalmente como "La mala educación de los museos", en *Situaciones artísticas latinoamericanas II: Arte crítico y crisis del arte*, San José, TEOR/ÉTica, 2008.

1. Lezama Lima, José, "Mitos y cansancio clásico", en *La expresión americana*, México, Fondo de Cultura Económica, 1993, p. 49.

Espacios de formación y políticas de aprendizaje

Pablo Helguera

Una mala educación.

Entrevista por Helen Reed

Nota de Pablo Helguera para la presente edición

La siguiente entrevista tuvo lugar en el Museum of Modern Art de Nueva York en 2012. La investigadora de la Universidad de Toronto Helen Reed me contactó con el fin de hablar acerca de la relación entre la pedagogía y las prácticas artísticas de índole participativa, y éste fue el texto resultante. Es importante señalar que en este período el impacto de Occupy Wall Street era relativamente reciente, así como eran urgentes los debates acerca de la relación que deberían tener el activismo y el gesto político con el arte público. Es también relevante señalar que hasta la fecha no existe un consenso sobre la traducción al castellano del término “socially engaged art” o el también muy utilizado “social practice”. La traducción empleada en ocasiones “arte socialmente comprometido” tiene un bagaje histórico (vinculado, por ejemplo, al término francés “art engagé”) que no describe apropiadamente las tendencias participativo-activistas dentro de la esfera artística actual. Debido a esto, he propuesto “arte de interacción social”, que a mi ver ilustra mejor el espíritu del término en inglés, y el cual se utiliza a lo largo de esta conversación.

Helen Reed: Me gustaría empezar por hacer referencia a la introducción de tu libro *Education for Socially Engaged Art*.¹ Allí mencionas que te involucraste con el arte y la educación de un modo simultáneo, y que, por consiguiente, advertiste varias similitudes entre ambos campos. ¿Podrías describir el tipo de puntos de contacto que percibiste y la manera en que estos paralelismos tuvieron una influencia en tu práctica?

Pablo Helguera: En aquel momento era estudiante en la School of the Art Institute of Chicago, una institución que es, a la vez, una escuela y un museo, y en la que un puente conecta a ambos. De inmediato estuve expuesto a un vínculo con el arte que se situaba entre su producción y su exhibición. Como estudiante que era, no tenía dinero, y así empecé a trabajar en el museo, al principio como parte de una pasantía remunerada. Cruzaba el puente todo el tiempo, alternaba entre un lugar y otro. En el salón de clases llevaba la ropa que usaba para pintar, y al pasar

1. Helguera, Pablo, *Education for a Socially Engaged Art*, New York, Jorge Pinto Books, 2011, p. 80.

del otro lado me cambiaba y vestía de forma más sofisticada. No estaba particularmente interesado en la idea de trabajar en el Departamento de Educación, pero acabé haciéndolo en esa área por ser bilingüe y porque necesitaban gente que se ocupara de la divulgación, etcétera. Tenía sentido que estuviese ahí. No fue algo que eligiera de manera deliberada.

En el momento en que comencé a darme cuenta de que la enseñanza estaba muy conectada con la creación, empecé a notar vasos comunicantes entre las cosas. Cuando me gradué ya estaba dando conferencias performativas y realizando actividades por el estilo. Pronto me interesé en lo que luego se conocería como “crítica institucional”, es decir, en artistas que se apropiaban de los formatos de exposición en los museos. Me involucré mucho en esto a finales de la década de los 90. A la vez, me interesé mucho en la ficción y en la idea de que uno, como artista, puede construir un ambiente que realmente cuestione el límite de lo que considera realidad. Los museos se vuelven particularmente atractivos cuando te interesas en la ficción. Esto es lo que muchos artistas de la crítica institucional llevan a cabo: modifican determinados aspectos del interior del espacio, lo cual, de repente, hace que uno advierta que algo más está sucediendo. Al hacer esto se alteran los protocolos, las expectativas habituales. Así que empecé a hacerlo, aunque por un tiempo no observé una conexión directa con el ámbito de la educación. Al final me di cuenta de que lo mejor que podía hacer era trasladar lo que estaba aprendiendo en el ambiente de la institución a mi propio trabajo. Y comencé a crear museos y artistas ficticios, y esos artistas ficticios tuvieron de pronto biografías y obra y material interpretativo. Me interesaban mucho más los componentes periféricos de la obra de arte que la obra de arte en sí.

Recuerdo que una vez, en una universidad de Portland, hice una pieza que se titulaba *Mock Turtle* [Tortuga artificial]. Era una exposición entera en torno a un animal (supuestamente una tortuga) que supuestamente se encontraba expuesto dentro de una caja con un orificio para observar el interior. Nadie podía ver lo que había adentro, pero había cientos de etiquetas y materiales interpretativos relacionados con este espécimen. El proyecto planteaba la idea de que el objeto es, en última instancia, innecesario para producir una interpretación o una reflexión, y de que al final lo que realmente importa son tanto las historias alrededor de él como su marco contextual e interpretativo; esto es lo que en verdad influye en nuestra manera de percibirlo.

Por ese entonces, el arte relacional estaba de moda. Los artistas hacían proyectos basados en la creación de relaciones interpersonales. Yo empecé a sospechar de la calidad de esos intercambios. Esto me ocurrió cuando trabajaba en el Departamento de Educación del Guggenheim; una curadora me llamó para pedirme que le llevara rápidamente un grupo de niños, porque el artista Rirkrit Tiravanija estaba haciendo un proyecto en una galería que consistía en realizar actividades con ellos. No tengo nada en contra de Rirkrit, pero me pareció que el proyecto entero era muy arbitrario y artificial, pues los participantes eran, en esa instancia, empleados como un medio para forjar la experiencia, y el público en realidad era el mundo del arte, no ellos.

No tengo idea de cómo terminó el proyecto, pero ése era el tipo de experiencias que hicieron que, de pronto, reflexionara acerca de la ironía de que ahí estaba yo, un educador como muchos otros, que se dedicaba de manera rutinaria a producir experiencias para y con el público, y que, por otra parte, ahí estaba un artista sin conocimiento alguno de la educación simulando una actividad que era una obra de arte disfrazada de educación. El proceso educativo era, en este caso, un recurso conveniente para completar de forma pragmática y efectiva una acción que sería publicada por revistas de arte que no sabían absolutamente nada sobre ese público. Y esa actividad sería alabada por ellos mismos, mientras quienes fueron supuestamente partícipes de la actividad habían sido, en realidad, más o menos sujetos de una obra sin saberlo.

Ésta es una tendencia muy común de los museos, que se remonta a la década de los 80, cuando las instituciones estaban tratando de demostrar la integración multicultural del público en las galerías. Llevaban a un grupo de niños de barrios de bajos ingresos, por ejemplo, les daban una camiseta del museo, los colocaban a la entrada de éste, y luego les mostraban la foto a quienes financiaban el proyecto. Lo que sea que hicieran allí, la experiencia que allí tuvieran no importaba; lo que realmente importaba era que esos niños de color estuvieran en las puertas del museo.

La experiencia que tuve en aquella ocasión en el museo Guggenheim fue lo que hizo que me diera cuenta de que no quería hacer esa forma de arte relacional. No quiero realizar un tipo de arte que consista en decir que hice algo. Quiero crear un tipo de arte que *haga* algo. No siempre me importa que la gente entienda o no que lo estoy haciendo, pero necesito saber, por mi propio bien, que lo que hago proviene de ese impulso y que tiene una efectividad, un impacto concreto.

Para mí, ésa es la enorme diferencia entre el arte que dice centrarse en el cambio social y el que encarna, de hecho, ese cambio. Es por eso que el vínculo entre la pedagogía y el arte es absolutamente crucial: la pedagogía y la educación tienen que ver con el énfasis en la materialización del proceso, en el diálogo, en el intercambio, en la comunicación intersubjetiva y en las relaciones humanas. El producto puede o no ser necesario o importante, pero no puede existir sin que este intercambio tenga lugar. El arte, tradicionalmente, no siempre ha sido tratado en relación con el proceso. Cuando en un museo observas una pintura, puede ser interesante conocer el proceso de su realización, pero no es esencial para experimentar la obra. Lo que importa es que esté allí, que haya ocurrido. En el arte de interacción social, sucede lo contrario: lo importante es el proceso, y éste se encuentra sujeto a la experiencia.

HR: Lo que dices me recuerda algo que Shannon Jackson mencionó en su conferencia en Open Engagement el año pasado. Dijo algo así como que lo que parece innovación en un campo puede ser algo del pasado en otro. Pienso en esto en relación con cómo algunos procesos de educación se retoman en el arte socialmente comprometido.

Estaba leyendo acerca de Reggio Emilia antes de venir a encontrarme contigo, porque me enteré de que tu exposición tenía un componente de esa escuela. Di con esta cita de Loris Malaguzzi: “Necesitamos producir situaciones en las que los niños aprendan por sí mismos, en donde puedan aprovechar su propio conocimiento y sus propios recursos... Necesitamos definir el rol del adulto no como un trasmisor, sino como un creador de relaciones –no solo entre las personas, sino también entre las cosas, los pensamientos, el medio ambiente–”.²

PH: Suena parecido al arte de interacción social, ¿verdad?

HR: ¡Cierto! Pero mi pregunta apunta hacia donde estas prácticas divergen. Parecería que nos encontramos en una situación riesgosa. En cuanto artistas, enfrentamos el imperativo de participar en un ciclo de producción, de ser reconocidos como autores y de formar parte de cierto discurso sobre el arte. ¿De qué modo debemos divergir de los procesos educativos?

2. Malaguzzi, Loris, “Your Image of the Child: Where Teaching Begins”, *Early Childhood Educational Exchange* (96), pp. 52-61, 1994.

PH: Aún pertenecemos a una tradición del hacer artístico en la que las cosas adquieren diferentes significados dependiendo de su contexto. La *Fuente* de Marcel Duchamp es útil, desde luego, como mingitorio, pero cuando se convierte en arte se vuelve útil de otra manera, como obra de arte. Y como Tom Finklepearl y Tania Bruguera han dicho y hecho, es hora de volver a poner el mingitorio en el baño,³ pues hemos llegado a un punto en que la utilidad del arte como estética ha cumplido su ciclo. Es tiempo de volver atrás y pensar la estética como algo que funciona en el mundo de una forma distinta.

Lo que conduce a un problema interesante: ¿por qué no abandonamos la estética de una vez por todas? ¿Por qué no me convierto en un educador de Reggio Emilia, ya que su filosofía es cercana a lo que yo hago? Quizás debería mudarme a Italia y dar clases a niños. Hay una tendencia en los artistas jóvenes a pensar: “Tal vez estoy haciendo algo ignorante y ridículo, y para el caso podría convertirme en un profesional en el área que me interesa; por ejemplo, podría volverme horticulturista”, o lo que fuera. Por otro lado, el artista está ejerciendo roles ostensiblemente mejor desempeñados por profesionales de esas disciplinas, como en el caso de Rirkrit. Los educadores lo hacen tanto mejor que él; ¿por qué, entonces, es él quien se está llevando el crédito? ¿Y por qué lo que los educadores hacen no es considerado arte? ¿Por qué un programa mediocre de educación habría de ser celebrado como una maravillosa obra de arte relacional, cuando un programa educativo fantástico que realmente cambia la vida de las personas nunca es considerado una obra de arte importante?

El problema tiene entonces que ver con cuál es el territorio o contexto social en donde esto tiene lugar. ¿Dónde estás enunciando tus argumentos? Decir simplemente que Reggio Emilia es una gran obra de arte es falso. Ése no es su objetivo, sino crear mejores “ciudadanos para el mundo”. Como artista, lo que resulta realmente interesante es considerar esta idea en el contexto de la producción de arte, el contexto del rol del arte en la sociedad. El arte, para bien o para mal, sigue siendo un terreno de juego caracterizado por su capacidad de redefinirse. No se puede decir: “¡Esto no es arte!”, porque mañana podría serlo, o “Puede ser arte” solo porque yo digo que lo es. El arte es un espacio que hemos creado en el que podemos dejar de suscribirnos a las exigencias y reglas de la sociedad; es un espacio en el que podemos fingir, jugar, repensar las cosas, pensarlas al revés.

Pero, para aclarar: cuando digo que Reggio Emilia no es arte verdadero, tampoco creo que sea suficiente hacer arte con una educación simulada. No creo que uno deba justificar el uso de ningún parecido con la educación en nombre del arte, como en el caso de aquella actividad con niños antes descrita y realizada por Rirkrit, salvo que estés bromeando o jugando (lo cual no sería ni siquiera interesante). Lo que quiero decir es que, cuando estás enunciando ciertos argumentos, o incluso generando ciertas impresiones acerca de lo que estás haciendo, debes hacerlo de manera eficaz para realmente afectar al mundo, pues de otro modo tu intervención artística en el ámbito social no difiere en nada de pintar un cuadro en el estudio. Y hay una diferencia entre una intervención simbólica y una real.

HR: En el capítulo “Notes towards a Transpedagogy” [Notas para una transpedagogía] de tu libro, aludes al fenómeno de la educación como proyectos artísticos que rechazan los resultados preconcebidos del aprendizaje porque no quieren ser percibidos como didácticos. Utilizas el término “educación abstracta”⁴ para describir este tipo de proyectos. ¿Podrías hablar de este término un poco más en profundidad?

PH: Este término proviene de mi propia insatisfacción al ver a artistas que llevan a cabo proyectos supuestamente educativos, en particular proyectos escolares alternativos. Tiene que ver con el giro educativo en la curaduría, en donde la gente con un conocimiento muy vago y, en general, estereotipado acerca de la educación de repente la consideró una palabra con gran impacto. No utilizaban el término “educación”; decían “pedagogía”, porque sonaba más académico o más inteligente. Recuerdo una vez que asistí a una conferencia en la Bienal de Liverpool de 2007. Yo estaba entre el público; entre los conferencistas se encontraban Charles Esche y otros, y un artista presentó un tipo de proyecto de práctica social. Recuerdo haberle preguntado: “¿Cómo puedes siquiera saber o calcular cuál fue el resultado final? ¿No te parece que necesitas saber si lo que hiciste en verdad tuvo algún impacto?”. Y recuerdo que el artista respondió: “Eso manipularía el trabajo”. Otros apoyaron esta postura. Tratar de saber más sobre la experiencia era negativo porque el

4. Helguera, Pablo, “Notes towards a Transpedagogy”, en Ehrlich, K. (ed.), *Art, Architecture, Pedagogy: Experiments in Learning*, Valencia, California, Center for Integrated Media, 2010, pp. 98–112.

proceso de documentación se hubiera vuelto burocrático; en mi opinión, fue una forma conveniente de realizar un proyecto que carecía de fiabilidad.

Sobre todo en Inglaterra, la idea de evaluación ha adquirido una mala reputación, puesto que las instituciones educativas deben obedecer al muy rígido sistema llamado “Proceso de Bolonia”, que consiste en instaurar ciertos estándares de educación. La reacción en contra de la evaluación proviene parcialmente de allí. Sin embargo, también me pareció que había un gran malentendido en relación con lo que se entiende por evaluación. De hecho, en el mundo del arte evaluamos todo el tiempo; en eso consiste precisamente la crítica de arte. Ha habido críticos de arte desde que ha existido el arte.

¿Cómo se hace la crítica de obras de arte que forman parte de una historia que conocemos, como, por ejemplo, el modernismo? Podemos ejercer crítica de estas obras porque estamos familiarizados con cosas como el formalismo y la abstracción, y porque existen muchas aproximaciones teóricas. Cuando pintas un cuadro abstracto que se parece mucho a alguno de Mondrian, la gente te dice que tu trabajo no es muy relevante porque solo estás copiando a Mondrian. Y, sin embargo, estás sano y salvo si llevas a cabo el proyecto conceptual de una escuela que no enseña nada a nadie y donde nadie aprende nada, pero que tiene una apariencia genial en los comunicados de prensa.

HR: ¿Entonces, por “educación abstracta” te refieres a proyectos que usan el lenguaje y el marco de referencia de la educación, pero que no funcionan como esta última?

PH: Es complicado. No quisiera decir que está mal hacer eso. A veces solo quieres hacer un proyecto que se trate de tal o cual idea. Quieres hacer un proyecto sobre danza, pero eso no significa que debas bailar. Es muy distinto pintar un cuadro acerca de la guerra que participar en una.

Por ello, en mi libro *Education for Socially Engaged Art* intenté abordar este problema haciendo una distinción entre lo que entiendo como práctica simbólica *versus* práctica real. Lo que traté de argumentar es que, en el ámbito del arte, la tradición más fuerte y longeva es la del arte como acto simbólico, como una representación del mundo. Haces una obra de arte que es una cosa en sí misma, pero está dirigida al mundo. El *Guernica* es un acto simbólico. Refiere los horrores de Guernica, el genocidio.

En la década de 1960 esto empieza a cambiar: los artistas ya no quieren hacer cosas que hablen del mundo, sino que sean

actos *en* el mundo. Es por esto que surge la performance. No voy a montar una obra de teatro en la que finjo ser *x, y* o *z*. Voy a llevar a cabo una acción real en la que soy Pablo Helguera y estoy hablándote a ti, Helen. Vamos a vivir esta experiencia, y ésta solo podrá existir en este momento y nunca más, aquí y en ningún otro lugar. De eso se trata esta obra de arte. De eso se trató Fluxus, eso es lo que predicaba John Cage, eso representaron los *happenings* de Alan Kaprow. Es una idea muy zen. Las performances de Suzanne Lacy, por ejemplo, trataban de esas mujeres en aquel momento particular. Puede que más adelante sean historia. Puede que se conviertan en un producto. Pero lo cierto es que lo que ocurre en determinado momento no puede repetirse jamás.

En mi opinión, el arte de interacción social emerge de esa tradición del “aquí y ahora”. Lo que “aquí y ahora” significa, desde mi punto de vista, es que el acto artístico está ligado al contexto espaciotemporal, y lo afecta de una manera muy directa. La obra necesita ser entendida, descrita y posiblemente evaluada y criticada en términos de lo que han sido los eventos reales. Cuando no se cuenta con esa información –por desgracia, la mayor parte del tiempo–, no hay forma de saber si sucedieron o no. Aquellos proyectos que están realmente creando un impacto tienen una presencia irrefutable, evidente. Es decir, para dar una opinión acerca del *Immigrant Movement International* de Tania Bruguera, basta con ir allí hoy y verlo. Está sucediendo ahora mismo. No es una ilusión.

HR: ¿Puedes hablar sobre la tensión entre utilidad, ambigüedad y resultados de aprendizaje? Dices que, como sea, estamos evaluando cosas constantemente. ¿Cómo evalúas los proyectos de pedagogía del arte?

PH: Crear una experiencia ambigua no significa que no puedas evaluarla. Solo significa que necesitas pensar en ella de una manera distinta. No estamos pretendiendo establecer una escuela Reggio Emilia en la instalación *Common Senses*⁵ [Sentidos comunes]. Alguien podría decir: “Esto no es una escuela Reggio Emilia, ¡han fallado totalmente!”, y desde esta perspectiva ciertamente habríamos fallado. Pero eso no es lo que qui-

5. MoMA Studio: *Common Senses* tuvo lugar entre el 24 de septiembre y 19 de noviembre de 2012 en el MoMA. Este espacio incluía una instalación interactiva desarrollada en colaboración con los educadores de Reggio Emilia.

simos hacer: quisimos atraer visitantes al museo, que vieran la instalación.

Supongamos que, al presenciar una acción utilizando una partitura de instrucciones de Fluxus, alguien concluye: “Este tipo es realmente un pésimo actor, no es Hamlet”. Por supuesto que no es Hamlet, y esto no es Shakespeare, sino Fluxus. Plantea su propia lógica. Y cuando empiezas a interesarte en el movimiento Fluxus te das cuenta de que posee sus propias reglas internas. Entonces adviertes que esta pieza Fluxus es mejor que aquella otra, porque ésta crea una situación más favorable para lo que Fluxus se propone hacer, o sea, originar un espacio abierto de juego, de irreverencia, de rechazo a las ideas burguesas sobre el arte. Por estos motivos, esta pieza específica es especialmente exitosa. Cada quien determina sus propios términos de lo que el “éxito” significa.

Podrías decir que no estás haciendo una escuela, que solo estás fingiendo hacer una escuela, una escuela ficticia. Si eso está claro desde el comienzo, es mucho más fácil. Si, por otro lado, dices que estás llevando a cabo un proyecto transformador pero en realidad solo estás fingiendo hacerlo, ahí es cuando tu proyecto se desmorona por completo. Y está muy claro: en el instante en que empiezas a hurgar, te das cuenta de que el proyecto no tiene sustancia alguna.

HR: Me interesa tu relación con las instituciones. Creaste una, la Escuela Panamericana del Desasosiego, y, desde luego, tu trabajo en el Museum of Modern Art de Nueva York (MoMA) está asentado en la institución. Te refieres a la crítica institucional en el capítulo “Notes towards a Transpedagogy” de tu libro, y mencionas que muchos artistas todavía trabajan con estas ideas. ¿Podrías hablar de tu relación con las instituciones y con la crítica institucional?

PH: La crítica institucional fue muy importante para mí. Con artistas como Andrea Fraser, Hans Haacke, Fred Wilson, a quienes les tengo un gran respeto y a quienes considero mis interlocutores, me ocurrió algo particular. Comencé a ver su obra cuando ya trabajaba en un museo, algo que me resultó interesante y sorprendente a la vez. Fue interesante porque sentí que, si bien me encantaba su trabajo, estaban ejerciendo una crítica al museo. ¿Pero al criticar a la institución, a quién criticaban en verdad? La conclusión lógica era, yo pensaba, que me criticaban a mí porque yo era parte de un museo. Y entonces pensé: ¿qué significaría realmente asumir esa crítica? Si soy coherente con mis propias críticas, ¿no debería

acaso renunciar y mudarme, por decir algo, a una granja en las montañas? ¿No debería empezar una revolución desde allí?

Crecí en México bajo la llamada “dictadura perfecta”, es decir, durante el mandato del Partido Revolucionario Institucional (PRI), el cual gobernó en el país por 71 años. La Revolución Mexicana constituyó un conflicto civil sumamente complejo, que trató acerca de la tierra y las clases sociales. Llegó a su fin cuando el general más poderoso de la revolución fundó un partido político y resolvió el problema del poder al crear este partido y establecer que habría elecciones cada seis años. En realidad, la elección era más una transición de poder dentro del mismo partido. El PRI nunca perdió una sola elección en 71 años. En cierta medida, no estaba dirigido por un solo individuo, sino por el mismo puñado de familias. Todo esto terminó en 2000, pero lo que resultó interesante fue que el partido se llamara Partido Revolucionario Institucional. Tan solo piensa en estas palabras; son un sinsentido. ¿Cómo puedes ser revolucionario y, al mismo tiempo, institucional? Eso fuimos durante 71 años.

Todas estas reflexiones me llevaron a pensar que no quiero mudarme a las montañas: me gusta trabajar en museos. Y, a la vez, me doy cuenta de que estas críticas también se institucionalizan, y a los museos, de hecho, les encanta que eso ocurra. Ahora mismo, la obra de Andrea Fraser por fin se ha expuesto en galerías; ¿qué significa esto?

Mi conclusión fue que la mejor manera de ser revolucionarios es aprendiendo a ser institucionales. El movimiento Occupy Museums trató de ocupar las instalaciones del MoMA. En el momento en que entraron al museo no supieron qué hacer. ¿Qué efecto tendría prenderle fuego, por ejemplo? Soy perfectamente consciente de cómo el poder apoya al arte y de cómo dependemos de ese poder, pero no soy partidario de destruir museos sin más, como ocurrió con los de Bagdad, por ejemplo. En la reciente cumbre *Creative Time*, Michael Rakowitz mostró esa imagen del saqueo del Museo de Bagdad, y fue horroroso. A nadie le pareció genial que se hubiera destruido un símbolo del poder, no; fue una enorme tragedia. Perdimos un fragmento increíblemente importante de la civilización y la cultura que nunca podremos recuperar. Se borró un capítulo de la historia, y no hay nada peor que eso.

De manera que, sí, deseo proteger el museo. No es necesario que la idea de preservar el pasado esté en conflicto con la de ser revolucionario. En vez de prender fuego a las instituciones, ¿por qué simplemente no crear algo distinto, como Buckminster Fuller solía decir? En lugar de criticar el sistema actual, instaurar uno

nuevo que vuelva superfluo o irrelevante al sistema previo. Como artistas, necesitamos construir instituciones, ser institucionales.

Por esta razón creé la Escuela Panamericana del Desasosiego. Era real en muchos sentidos. Gestionamos más programas y talleres que lo que muchos museos gestionaron en varios años. La Escuela Panamericana del Desasosiego fue mi intento por explorar o defender la idea de que estas dos cosas no eran contradictorias, mi manera de afirmar que las nociones de revolución y estabilidad podían coexistir. Quizás hacer arte sea esa combinación de revoluciones y estabilizaciones. Nada puede ser revolucionario para siempre. Es casi imposible encontrar a un artista que se haya transformado constantemente durante toda su carrera, que haya sido siempre revolucionario.

HR: Las instituciones también proporcionan cierta seguridad para este tipo de prácticas. Los departamentos de educación, por ejemplo, con frecuencia apoyan el arte socialmente comprometido. Algo en lo que suelo pensar al trabajar por fuera de las instituciones de arte es que la red de seguridad ya no existe. ¿Es esto algo que hayas experimentado con la Escuela Panamericana del Desasosiego? ¿Percibiste alguna hostilidad a tu alrededor por ser identificado como artista?

PH: Experimenté una hostilidad extraordinaria en casi todos los aspectos. No siempre por ser artista; más a menudo por venir de Nueva York. En Venezuela la gente decía que yo era pro Bush. Unos creían que era imperialista y otros que era misionero; la gente quería que resolviera su vida.

Respecto de lo que decías sobre los departamentos de educación, sí noté una gran diferencia entre el público de Norte y Sudamérica. En Norteamérica era mucho más fácil encontrar apoyos institucionales, y trabajé con organizaciones relativamente estables. En Portland, por ejemplo, el proyecto lo llevé a cabo en el Pacific Northwest College of Art (PNCA) y algunos otros lugares. Se nos proporcionó una galería muy cómoda para organizar charlas y contamos con un buen presupuesto. Yo me alojé en un lugar agradable. Esto no ocurrió en otros sitios. En las plazas debíamos tratar de que la gente no robara nuestras cosas y nos sentíamos totalmente expuestos. Muchas veces la gente creía que yo era un evangelista, y me decía: “Aquí somos católicos, no nos interesan tus ideas protestantes”. Otras personas pensaban que yo era oculista porque el símbolo de la escuela es una campana con un ojo, y se acercaban con la intención de hacerse un examen de la vista. Pese a todo, había

una ambigüedad maravillosa allí, mucho más interesante que cuando trabajaba en una institución. Cuando entras a un lugar como el MoMA y ves un proyecto, piensas: “Esto es una obra de arte”; pero cuando estás en el medio de una ciudad, en Honduras o Paraguay, no hay ninguna referencia. Es muy extraño encontrarse con este tipo de arte público allí. Me encantó la posibilidad de lo que podía uno hacer con esa ambigüedad. Fue, de cierta forma, liberador.

Lo que quiero decir es que proyectos de esta naturaleza pueden beneficiarse de los distintos contextos en que aparecen. En el contexto específico del museo, la razón por la cual los departamentos de educación parecen ser tan receptivos y apropiados es porque están diseñados para la gente. La educación está estrechamente vinculada con las personas y los visitantes; se ajustan a la porosidad de las relaciones sociales. Los departamentos de curaduría, históricamente, tienen que ver con objetos y “conocedores”. Consisten en comprender el objeto; en cómo exhibirlo, mantener su narrativa y cosas por el estilo. Estas divisiones se están erosionando cada vez más.

Entrevista originalmente publicada como “A Bad Education”, en 2012, para la página web *The Pedagogical Impulse*, un proyecto financiado por el Social Sciences and Humanities Research Council de Canadá (SSHRC), y liderado por la doctora Stephanie Springgay, University of Toronto.

La enseñanza es una actividad a la que llegué como extensión de mi obra.

La enseñanza guarda relación con la ética del conocimiento, es la creación de una estructura de pensamiento y el modelado de la sensibilidad que prevalecerá en la vida de alguien durante largo tiempo. La enfoco mediante la creación de un proceso en que el estudiante tome control pleno de ello.

Trabajo en el aprendizaje como expresión visible de una experiencia. No creo en el proceso de aprendizaje como una trasmisión de conceptos generales de conocimiento o referencias, sino como resultado de una experiencia reflexiva mediante la creación de obras de arte que generan esos debates.

En mi enseñanza, intento llevar pensamiento y no dar por sentado el papel del arte y los artistas, por lo que cada estudiante puede brindar sus propias propuestas y, luego, durante el curso, desarrollar y poner a prueba su visión de ellas.

Me interesa explorar las formas en que las cosas se hacen artísticas. Me interesa ver qué convierte en arte un momento, brindar un proceso mediante el cual los estudiantes aprendan cómo crear un contexto para su obra y fijar las reglas mediante las cuales éstas pueden ser experimentadas.

Existe una diferencia fundamental entre enseñanza y arte. La enseñanza es transmitir elementos de consenso; el arte es perturbarlos. La enseñanza es la trasmisión y memorización de elementos que nos convierten en un colectivo, y se basa en un sentido de la verdad previamente convenida antes de la entrega real de datos. El arte es un espacio que conduce a una nueva negociación de significados y que, a veces, se realiza mediante el caos o haciendo frente a un sentido establecido de la verdad. La diferencia radica en que, incluso cuando ambas son actividades ideológicas, la enseñanza tiene un objetivo claro en la construcción de una identidad definida, que guarda relación con su función en la sociedad y con las expectativas del papel del individuo y el colectivo. De algún modo, la única similitud que puedo ver entre el arte y la enseñanza es el hecho de que ambos procedimientos convencen a las personas de algo en que creemos (sean datos o ideas). En la enseñanza, la exigencia de creatividad y la de enfrentamiento a la norma parecen más bien un proceso de entrenamiento en que los estudiantes aprenden cómo comportarse y cómo crear una estructura para actuar con ella y, con suerte, cómo crear un sistema para introducir (y compartir) su punto de vista. La enseñanza brinda un terreno común para comprender un mundo común de referencias que nos hace fundamentalmente iguales (en un nivel muy básico); en el arte se le pide a uno entrar en el mundo del artista, y es responsabilidad “de uno” como público encontrar un terreno común con el artista (y convertirse en un igual). Mi objetivo como profesora de arte es la interacción y apreciación de la dinámica de ambos puntos de vista.

La excitación que produce lo “nuevo” difiere en la enseñanza y en el arte. En la primera, lo nuevo se relaciona con la excitación de encontrar algo que se comprende, que hemos comprendido. En el segundo, lo que es nuevo es descubrir lo que no sabemos, lo que no comprendemos (y, a veces, descubrir que no estamos seguros de quererlo comprender). Por tanto, en mi clase intento brindar un entorno seguro con el fin de que los estudiantes puedan probar y experimentar su relación con el conocimiento, la tecnología, la sociedad y su comunidad.

Tengo en alto concepto el modelo del artista como intelectual, y por ello les llevo el modelo en que se combinan la práctica artística y el desarrollo de habilidades críticas y de escritura.

Las escuelas pueden ser laboratorios aislados en que la seguridad de su estructura puede generar desconexión con los verdaderos desafíos del mundo profesional. Creo firmemente en el papel de las actividades extracurriculares e interdisciplinarias y en llevar al estudiante parte de ese mundo profesional para que lo examine. Esto es algo en que trabajé durante tres años como residente del Open Practice Comité (OPC).

Cátedra Arte de Conducta: Declaración

Cátedra Arte de Conducta (2002-2009) surge como una pieza de arte público dirigida a crear un espacio de formación alterna al sistema de estudios de arte en la sociedad cubana contemporánea. Es una intervención a largo plazo enfocada en la discusión y el análisis de la conducta sociopolítica y la comprensión del arte como instrumento de transformación de la ideología, mediante la activación de la acción cívica sobre su entorno. Se crea como un espacio para la práctica del *Arte de conducta*. En este proyecto se priorizan acciones que van dirigidas a transformar ciertos espacios en la sociedad a través del arte, trascendiendo la representación simbólica o la metáfora y satisfaciendo con su actividad ciertos déficits en la realidad, en la vida, a través del *Arte útil*. Esta obra *site y political-timing specific* se muestra mediante la creación de un modelo pedagógico que suple las carencias de espacios cívicos de discusión sobre la función del arte en la sociedad cubana actual y promueve nuevas generaciones de artistas e intelectuales. Esta obra propone el discurso político desde el arte, potenciando la exploración de las relaciones entre arte y contexto.

Los miembros del proyecto provienen de diferentes campos: la arquitectura, el teatro, la escritura, la ingeniería, la escenografía, la música, el cine, la sociología, las artes visuales, la historia del arte, e incluso son autodidactas. Todas las actividades generadas por la *Cátedra Arte de Conducta* son gratuitas y abiertas a todo tipo de público interesado en participar. Cada taller impartido tiene duración de una semana, y, al igual que los miembros del proyecto, los profesores invitados proceden de diversas esferas de la vida social: abogados, arquitectos, artistas visuales, *dealers* de arte, curadores, escritores, científicos, bailarines, ex reclusos, directores de teatro, guionistas, actores, antropólogos, matemáticos, etc. Debido al escaso acceso a las fuentes de información que existe en Cuba, la *Cátedra Arte de Conducta* dio los primeros pasos para la creación de un archivo especializado en arte contemporáneo internacional, con un énfasis social y performático, a través de suscripciones a revistas de arte y de sociología contemporánea y de la compra de libros de teoría de la cultura e historia del arte. El proyecto propició el intercambio entre escuelas de varios países y proyectos de arte y residencias internacionales, así como con figuras importantes del arte y la crítica cubanos de varias generaciones, estableciendo una interacción con diversos sistemas de pensamiento con los cuales los integrantes del proyecto manejan un flujo de información que les posibilita comprender y elegir su posición frente al arte y la sociedad.

La Cátedra tenía establecido desarrollar exhibiciones temáticas, por lo general referentes al contexto sociopolítico nacional, recurrentes al cabo de un período de seis meses. Sus integrantes realizaban obras para participar en los eventos que, a su vez, organizaba un curador invitado. Y la inducción a ese ejercicio creativo y crítico logró que, luego de seis años de actividad continua,

88 las obras de sus participantes hayan pasado a conformar una de las directrices más experimentales y radicales de la producción artística cubana actual.

Cátedra Arte de Conducta es la primera obra de arte y, a la vez, la primera institución centrada en crear un programa de estudios de arte de conducta y de arte político. De esta manera se ha erigido como modelo para proyectos educativos de carácter socioartístico y para proyectos artísticos enfocados en establecer alternativas de educación.

Texto publicado en www.taniabruquera.com (último acceso: septiembre de 2016).



Calce Cestería, taller de cestería por el maestro artesano Edwin Marcucci del barrio Limani de Adjuntas, Puerto Rico, 20 de marzo de 2014. Primer estudio para el desarrollo de la Escuela de Oficios, un proyecto de Jorge González. Imagen cortesía de Beta-Local.

mente a causa de la imaginación que encuentra su lugar en el arte, podemos tomar una perspectiva vertical fuera de la sociedad (↩️ note #3).

Tras haber pasado treinta años acompañada por artistas con múltiples variables de confrontación, discusión, explosión, sueños e imaginación, he identificado que el afán de crear estructuras para hacer posible la convivencia y generar complicidades colectivas ha sido un norte para mí. En M&M proyectos (↩️ note #4), un espacio de producción y talleres de artistas que fundé en 1999 y que existió hasta 2005 –ubicado en un edificio de 10.000 metros cuadrados en Fortaleza 302, San Juan, Puerto Rico–, experimenté cómo el ámbito de talleres y exhibición puede convertirse en un laboratorio pedagógico cuando el desarrollo curatorial se integra a la complicidad del artista. En Beta-Local (↩️ note #5), fundado en 2009, experimenté cómo un espacio pedagógico puede convertirse en una institución generosa que plantea estructuras de acompañamiento para pensar y hacer desde nuestra geografía. Hace poco tiempo definimos esa experiencia de esta forma:

Esto es Beta-Local, un motor a través del cual ocurren distintos tipos de trabajo. El nuestro está enfocado en generar nuevos modelos de creación artística que respondan a nuestras realidades sociales y materiales, que son un Estado endeudado, un modelo de consumo colapsado, un gobierno y una estructura económica colonial y una población que ha quedado desprovista de destrezas manuales luego de décadas de industrialización. Por esta razón, trabajamos con personas de distintos perfiles. A veces solamente implica reunir personas que quizás de otra forma no se encontrarían. Esto es suficiente para generar algo nuevo que se dirija en una dirección distinta. Así, nuestro espacio ha mutado entre un salón de clase, un puesto de verduras, un espacio de exhibición, un taller de mecánica, una estación de radio y una biblioteca. Ha albergado discusiones sobre economía, talleres de cestería y muchas cenas comunitarias.

Nos enfocamos principalmente en tres proyectos: una escuela libre que facilita intercambios de conocimiento, una residencia internacional y un programa de investigación y producción colectiva de nueve meses. Nuestro trabajo ocurre en espacios públicos, comunes, y aquellos donde la división entre artista y público, intelectual o artesano, profesional o *amateur*,

↩️ note #3: Gielen, Pascal, "Institutional Imagination: Instituting Contemporary Art Minus the Contemporary", en *Institutional Attitudes: Instituting Art in a Flat World*, Netherlands, Valiz, 2013, p. 12.

↩️ note #4: Ver <https://goo.gl/yKun5F> (último acceso: agosto de 2016).

↩️ note #5: Texto traducido del video "From Tool to Tool". Ver <https://goo.gl/M0kiQN> (último acceso: agosto de 2016).

comienza a fracturarse o simplemente no importa. Los proyectos que proponemos salen de este proceso de colaboración y encuentro que nos lleva a teorizar a partir de experiencias directas. Partimos de un interés por la propuesta de Iván Illich de crear herramientas para la convivencia. Herramientas que puedan ser utilizadas por un público amplio hacia la creación de sociedades más justas. La forma que toma Beta-Local es posible porque pensamos desde el arte y porque entendemos que éste es intrínsecamente político: habilita un espacio de proponer y ensayar alternativas. Entendemos el arte como una necesidad básica que permite búsquedas sin objetivos claros, experimentaciones abiertas al fracaso y la expresión de subjetividades partiendo de sospechas e inquietudes que no necesariamente pueden ser canalizadas dentro de una estructura lógica. Estamos comprometidos a pensar y a hacer desde estas coordenadas. Beta-Local tiene claro que esto ocurre porque existen los artistas.

En todo ese tiempo comprendí cómo se pueden aprender nuevas herramientas para resistir en medio de la tormenta, estando junto a una comunidad fértil y variada que ha decidido cambiar de lugar, lo que resulta en reconstrucciones y replanteamientos de las formas y las narrativas existentes. En definitiva, he experimentado ese espacio en donde es posible participar en conjunto con la imaginación, la teoría y la práctica desde el arte.

Me resulta urgente encontrar las fisuras que permitan generar la ebullición necesaria para compartir esos procesos. Llevar esto adelante no es tarea simple, pues el miedo encuentra su mejor aliado en los espacios de inseguridad que el proceso mismo genera. Pero es también en estos espacios donde salen a relucir combinaciones que nos permiten replantear o crear múltiples variaciones. Mis pensamientos en este punto orbitan entre esos posibles relatos compartidos, el pasado, el futuro, y, sobre todo, el momento crítico que atraviesa nuestro país; pero, especialmente, pensar el espacio del arte como uno de necesidad inminente para nuestra sobrevivencia. Palabras como *afán* y *ensimismamiento* han sido brújulas que me han ayudado a mantener mi búsqueda anclada en el *dónde*, en el *cómo* o *de qué manera* es posible *encender* algo.

No creo que sea posible explicarlo mejor que usando un fragmento de la canción “Space Oddity” (1969), de David Bowie, cuando dice:

*Ground Control to Major Tom
Take your protein pills
and put your helmet on
Ground Control to Major Tom
Commencing countdown,
engines on*

*Check ignition
 and may God's love be with you ...
 Though I'm past
 one hundred thousand miles
 I'm feeling very still
 And I think my spaceship knows which way to go
 [...]
 put your helmet on
 Check ignition
 You've really made the grade
 And the papers want to know whose shirts you wear
 Now it's time to leave the capsule if you dare*

¿Cómo asumir, continuar y potenciar nuevas pulsaciones? ¿Cómo usar pastillas de proteínas para pasar el *hangover* constante que nos presenta este momento? ¿Qué herramientas utilizamos para mantenernos alertas y despiertos sin cegarnos ante el momento que vivimos? Una herramienta que me ha funcionado es regresar a la imagen de un Rolodex/tarjetero vivo, que mediante una intervención en su eje rotatorio desestabiliza el orden o secuencia de sus tarjetas, haciendo volar algunas de ellas. En la nueva recomposición desordenada por la desestabilización, encontramos instantes para volver a mirar nombres, direcciones y enlazar conexiones que quizás estaban opacadas.

Ya no es posible dejar a un lado las condiciones ecológicas, de desigualdad, el exceso o la instrumentalización implícita en todo tipo de pensamiento. Asistimos al derrumbe de familias, comunidades, posturas, relaciones, vidas, cosas y ecosistemas. Todavía se nos hace difícil articular posibles metodologías para nuestra sobrevivencia que sean planteadas desde los espacios de formación. Creo, como dije antes, que el arte es hoy uno de los vehículos más importantes no solo para discutir sobre estas ideas, sino para jugar con ellas, moldearlas, descharlas y reformarlas. Esta forma constante de experimentar con lo cotidiano, lo subterráneo y lo utópico nos permite momentos de alumbramiento necesarios para seguir creyendo en la posibilidad de generar un cambio.

Muchos de los adjetivos, categorías y sustantivos presentados hasta ahora en este pequeño prefacio, como desigualdad, exceso, instrumentalización, cotidiano, entre otras, han sido, por un lado, el material para construir la narrativa y, por otro, la estrategia para compartir desde otro lugar el espacio filosófico que nos propone el arte. Me encuentro acompañada en las ideas del periodista y sociólogo Malcolm Gladwell cuando habla sobre el fenómeno de la idea y de cómo ésta puede viajar de la misma forma que un virus. La palabra es materia e idea. Es también herramienta cuando sus bondades materiales se activan en complicidad con sus contenidos desde las variaciones y las subjetividades.

Al afirmar que la imaginación desatada por la curiosidad es imagen y acción, lo hago desde la mesa de trabajo. A través de la práctica del hacer, pensar y volver a hacer, he visto cómo, para los artistas, la imaginación es tanto

Este país ha sufrido el experimento del capitalismo y la globalización. En la actualidad, se viene afianzando un modelo de “dictaduras legalizadas” bajo la idea de “democracia”, que esconde estrategias perversas de colonización anestesiadas bajo la lupa del consumo, la necesidad y el crecimiento. Siendo nosotros a la vez material de experimento, construcción y consecuencia, ¿qué pasos tomamos? ¿Quebrantamos los cimientos, los ocupamos, o construimos encima de ellos? ¿Cómo compartimos nuestras experiencias para que sirvan a otros, más cerca o lejos de nuestras fronteras? Es en la tensión entre lo universal y lo regional –una tensión arraigada en el contexto de relaciones informadas por la cultura local, saturada por historias, relaciones de poder e intereses particulares– como entiendo el potencial del *destello* como algo posible.

A raíz de esto, quisiera remontarme a la siguiente experiencia:

Cuando me encontraba haciendo mi práctica en educación, me asignaron a Jim y Alicia, dos profesores de noveno grado de una escuela pública. El primer día de mi práctica en ella entré en un mundo muy particular, escondido detrás de dos puertas del segundo piso del edificio. Detrás de esas puertas no había dos salones de clase tradicionales, sino un espacio común conectado por un ecosistema alucinante. En uno de ellos se concentraban todos los seres vivos (plantas, animales, alimentos); en el otro, todas las abstracciones (sueños, escritos, historia). Estos mundos, a su vez, estaban tejidos por los cuerpos que habitaban esos espacios. Al principio no estaba claro para mí cómo se organizaba el tiempo, ni cómo los grupos ocupaban el espacio. Mis horas de estar allí se multiplicaron voluntariamente por mis ganas de entender ese mundo que contradecía muchas de las teorías que la universidad me enseñaba.

Mis primeras preguntas me llevaron a indagar sobre la forma en que se llevaban a cabo los planes de estudio y los informes que demandaba el sistema. Primero me dediqué a observar, pero al cabo de un corto tiempo me incliné a participar junto con los niños en las tareas que ellos realizaban. La observación me llevó a la acción, y ésta detonó la interacción con ellos. Me interesaba saber si las dinámicas que ellos desarrollaban eran algo que se había establecido desde el inicio del semestre –en ese momento yo aún no había comenzado la práctica–. La respuesta de uno de ellos me ayudó a sincronizar con sus acciones y la cultura particular que allí se escondía.

Para aquellos que están pensando que esto es un espacio imaginario creado con el propósito del discurso, les voy a dar una descripción concreta: los profesores y estudiantes llegaron a soluciones para cumplir con las tareas mayores y con los requisitos planteados por el sistema escolar. En una esquina de cada habitación había un montón de papeles que los niños tomaban constantemente y trasladaban a una caja adyacente. A primera vista, parecían simples pilas de papel reciclado, pero, al acercarse, uno se encontraba con un método de reciclaje interno que servía, en realidad, para poner a prueba el conocimiento de cada uno sobre las diferentes disciplinas, de acuerdo con las demandas planteadas por el plan de estudios. Los alumnos podían tomar los exámenes tantas veces como quisieran; era tan simple como ir y buscarlos en las cajas que los

ser considerada como tal en el momento en el que se reconoce, para no ser vista nunca más (↔ note #8).

Cuando Édouard Glissant dice:

Y a mi forma de ver, solamente una poética de la relación, es decir, un imaginario que nos permita comprender esas fases y esas implicaciones de las situaciones de los pueblos en el mundo de hoy, nos autoriza tal vez a intentar salir del confinamiento al que estamos reducidos. Para mi forma de ver, esa propuesta significa salir de la identidad, raíz única, y entrar en la verdad de la criollización del mundo. Pienso que serán necesarias aproximaciones del pensamiento del rastro/residuo, de un “no sistema” de pensamiento que no sea denominador, ni sistemático, ni imponente, un “no sistema” intuitivo, frágil y ambiguo de pensamiento, que convenga mejor a la extraordinaria complejidad y a la extraordinaria dimensión de multiplicidades del mundo en el cual vivimos. Atravesado y sustentado por el rastro/residuo, el paisaje deja de ser un escenario conveniente y se vuelve un personaje del drama de la relación. El paisaje, dimensión cambiante y perdurable de toda mudanza y de todo cambio (↔ note #9).

2. Diccionario práctico-utópico de ficción/abstracción (selección junio 2014 - mayo 2016)

Errores ortográficos: determinan la escritura de mañana.

Memoria gustativa: una que no es ideológica.

Proceso: esta palabra de proceso. No se podría decir una palabra más, más inmensa, más, más... con más alcurnia.

Arte socialmente comprometido: lo que importa es el proceso, y éste se encuentra indefectiblemente unido a la experiencia.

Enseñanza convencional: se concentra en la legibilidad y la ortografía, lo cual solo se refiere al cómo de la escritura, sin considerar el qué.

La obra de arte: enseña y es enseñada al mismo tiempo, es sustantivo y verbo.

El arte: debería moldear todas las actividades académicas dentro de una universidad, y no ser confinado a una disciplina.

Lo nuevo en el arte: descubrir lo que no sabemos, lo que no comprendemos (y a veces descubrir que no estamos seguros de quererlo comprender).

Traducción: herramienta principal para ingresar nuevos códigos.

Educación: un campo ideológicamente fracturado en el que cada una de sus ideologías asume su propia aproximación pedagógica para aplicarse a todos los campos de conocimiento, superando toda contradicción irresoluta.

Lo difícil: la transformación de un paisaje en sentido.

Intuición: vital para establecer los límites de aplicación de la tecnología que empleamos para lograr nuestros objetivos y disminuir los efectos contraproducentes causados por la aplicación inútil de la tecnología.

La experiencia de participar de una obra de arte: un espacio esquivo pero conquistable.

Descubrimiento puro: simple afición.

Las escuelas: laboratorios aislados en que la seguridad de su estructura puede brindar desconexión con los verdaderos desafíos.

El educador de museos: eslabón perdido entre un predicador y un vendedor de enciclopedias, tratando desesperadamente de convencer a la audiencia de las verdades absolutas que la obra ofrece.

La escuela: sirve para estrangular la imaginación.

La enseñanza: es transmitir elementos de consenso.

El artista: alguien que puede construir un espacio que realmente cuestiona el límite de lo que considera realidad.

Entrenamiento puro: profesionalismo vacío.

El arte: es perturbar los elementos de consenso.

Similitud entre el arte y la enseñanza: ambos procedimientos convencen a las personas de algo en que creen (sean datos o ideas).

Lo nuevo en la enseñanza: excitación de encontrar algo que se comprende, que hemos comprendido.

Producción artística: una combinación de revoluciones y estabilizaciones.

Colapso: presión política que se ejerce desde las esferas de poder para aniquilar cualquier intento de transformación radical o, por lo menos, de construcción de pensamiento.

Arte: no es realmente "arte", sino un método para adquirir y expandir el conocimiento.

Palabras: son creadas para designar las cosas que hasta ese momento habían sido desconocidas o inenunciables.

Obra de arte: lo que ha resistido a ser una gran narrativa, una unidad autónoma que cuenta una historia única e intenta renunciar a la ambición de una historia lineal que avanza como un tren en línea recta.

Lección subterránea: estética de la conversación, del deambular, de toparse con gente y hablar, fantasear, sin rutinas avasalladoras ni exámenes de comprobación. Una educación sentimental.

Mapa: a diferencia de un trazo, su intención está orientada a la experimentación en contacto con la realidad. El mapa no reproduce un inconsciente cerrado en sí mismo, sino que construye el inconsciente.

Comunidades no programadas: comunidades en Puerto Rico que se han creado de forma espontánea o informalmente por la gente y no por el gobierno, el sistema o la empresa privada.

Pedagogía necesaria: la que incluya la especulación, el análisis, y la subversión de los convencionalismos.

Pensamiento radical: ir a la raíz (↔_{end} note #10).

¿Qué espacios creamos, apoyamos o hacemos para poder desempacar significados, rescatar y/o plantear momentos de urgencia? ¿Cuáles construyen canales para aprendizajes compartidos? El conocimiento cambia. Las disciplinas se concentran en hipótesis que, puestas a prueba, crean nuevas hipótesis. La fragmentación automatizada de un sistema busca condicionar las experiencias y el conocimiento, y limita el potencial que reside en el arte. Regresando al paisaje y tomando la libertad poética que Glissant nos presenta, me y les pregunto: ¿Qué paisaje aceptas y cuál quieres modificar? ¿Cómo podemos imaginárnoslo de forma colectiva?

Entonces,

*Let's keep dancing
put your helmet on
Check ignition
You've really made the grade
And the papers want to know whose shirts you wear
Now it's time to leave the capsule if you dare
Planet Earth is blue
And there's nothing I can do
Cause you've torn your dress
And your face is a mess
how could they know?
Ooo, ooo, so how could they know?
I said, how could they know?
Eh, eh, how could they know (↔_{end} note #11).*

↔_{end} note #10: Ver <https://goo.gl/fcrA15> (último acceso: agosto de 2016). En la introducción al vol. nº 2 de *Herramienta generosa*, comencé un ejercicio práctico-utópico de ficción-abstracción. En 2015 escribí: "Por lo pronto este conjunto lo adjudicaremos bajo la categoría de glosario, aunque lo veamos más como una relación de opiniones específicas y descripciones particulares que arrojan luz a temas de importancia para nosotros. Un intento metafórico de pensar las palabras y sus definiciones como experiencias posibles en la simultaneidad del hacer y pensar sobre las temporalidades y transiciones, las pistas y el país". Suscitado por el interés de Miguel en alguna de estas palabras, realicé un segundo ejercicio con los ensayos de esta publicación y repasé el primer glosario, añadiendo algunas palabras que me interesaba enlazar con las nuevas adquiridas: un intento de crear puentes entre tiempos y, a la vez, entre discursos. Los autores de quienes provienen las definiciones son Silvia Álvarez Curbelo, José Luis Blondet, Tania Bruguera, Luis Camnitzer, Pablo Helguera, Lucilla Marvel Fuller, Edwin Quiles, Francisco José Ramos, Myrna Renaud, Carlos "la Sombra" Torres Meléndez, Bernat Tort y Ana Rosa Valdez.

↔_{end} note #11: Fragmento tomado de la letra de "Rebel Rebel" (1974), de David Bowie.



Trabajo colaborativo del equipo del Laboratorio de Mediación del Arte.
Universidad Jorge Tadeo Lozano, Bogotá, julio de 2013. Imagen cortesía de la autora.

Talleres de voz, cuerpo e improvisación con la bailarina Juliana Atuesta,
Bogotá, agosto de 2013. Imagen cortesía de la autora.

Un puente no es un puente hasta que alguien lo cruza. Reflexiones sobre arte contemporáneo y diálogos significativos

Abrí la primera sesión de la beca de Mediación del Arte en 2013, frente a un grupo compuesto en su mayoría por artistas plásticos y docentes de plástica, educadores de museos de la ciudad de Bogotá y algunos estudiantes de maestría en museología y egresados de ciencias sociales. Inaugurábamos un espacio de laboratorio y reflexión sobre las pedagogías y debates con espectadores del arte que llevaríamos a cabo juntos durante cuatro meses. Inicié preguntándoles aquello que podíamos todos dar por sentado en esa reunión: ¿para qué el arte? Luego de dedicar años a la creación, a la enseñanza, a visitar exposiciones, ¿era siquiera relevante hacernos esta pregunta? ¿Acaso el acto de fe que nos reunía en ese laboratorio no era suficiente?

Al ahondar un poco en el tema, me di cuenta de que ninguno estaba dispuesto a abordar la pregunta, mucho menos contestarla. Unos, porque tal vez asumen que ése es el tipo de interrogante que deriva en lugares comunes, o, al contrario, en una diatriba teórica imposible; otros, porque desconfían de la posibilidad de llegar a acuerdos (es un tema casi de adscripción política, de radical desacuerdo o de orden personal), o creen que acaso *buscar un sentido* supone tener que *llegar* rápidamente a la verdad. Otros, quizá, callan porque la pregunta los retrotrae a una instancia de personal incertidumbre donde sus respuestas se articularían mejor desde el gesto visual o la acción que desde la formulación verbal. Otros, finalmente, no quisieran comprometer una respuesta y resultar equivocados, o ser interpelados por extraños más audaces, más leídos o más escépticos. Nadie pone el cuerpo y, como resultado, no hay baile.

O no lo hay más que *por dentro*. Yo no aspiraba a lograr mayor cosa con mi pregunta, es decir, no me interesaba obtener alguna respuesta particular; antes bien, aspiraba a que la reflexión y sus preguntas derivadas fueran como un ventarrón que abre puertas y ventanas... situarnos en ese lugar de incertidumbre, de inquietud, y trabajar con él. ¿Qué hace que nos hayamos acercado al arte? ¿Cómo fue ese primer acercamiento y de qué modo llegamos a sentirnos a gusto entre sus objetos, o sedientos de la experiencia de extrañamiento que nos ofrecen... incluso decepcionados cuando fallan en sorprendernos? Quise que volviéramos con el grupo –cada quien en un ejercicio personal– a las primeras experiencias del museo o galería de arte, las más tempranas, y recorriéramos los ingredientes sensoriales, emocionales, intelectuales de esa vivencia. En lo que sería el inicio de un proceso de búsqueda conjunta, traté de que rastrearan aquel momento en que el arte, de una clase o de otra, les hizo *clic*. Como un cerrojo que se traba para siempre y nos engancha a ese particular tipo de experiencia.

La siguiente cuestión, que vino a ponerse en el primer plano, preguntaba por los ingredientes de esa experiencia con el arte... qué la hacía *significativa*. Ése fue el fundamento del currículo experimental que llevamos a cabo durante los cuatro meses y que cada participante investigó en un contexto particular de intervención, con miras a la innovación pedagógica. Quisiera presentar acá algunas reflexiones que motivaron este currículo, y ciertos hallazgos con los que me encuentro desarrollando una investigación de más largo alcance.¹

1. Mediación y comunidades de interpretación

Desde cierto punto de vista, la divulgación o promoción para el acceso y la circulación masiva de la producción artística y la educación en museos prestan un servicio al campo del arte, diseminando el conocimiento sobre él, propiciando la visibilidad de los artistas y captando consumidores que el arte necesita para sobrevivir. La pregunta planteada en esta investigación recorre el camino inverso: ¿qué le aporta el arte contemporáneo a la vida de la gente común?, ¿cuál es la relevancia o el sentido que el arte cobra o puede cobrar para aquellos que no están directamente implicados en la creación y la crítica, ni en las diversas cadenas de valor del campo artístico?, ¿qué nos dice, hoy, el arte?

El arte se ha usado –defendido y atacado– históricamente con todo tipo de pretextos: desde la propaganda religiosa o la ideológica hasta la terapia. Se ha dicho que tiene el poder de corromper la moral o, al contrario, el de elevarla a las esferas más sublimes. Se justifica su necesidad en la sociedad con todo tipo de pretextos y, en respuesta, los más dedicados defensores enarbolan su pureza: en su “inutilidad” encuentran su absoluta libertad de la razón instrumental y frente al poder. Se trata, en mi opinión, de una falsa diatriba que, a fuerza de estereotipos, falla en ubicar el lugar problemático y rico en tensiones donde sucede, significa, e importa el arte. Da a priori una respuesta en lugar de investigar la pregunta. Sirva esto para dejar claro que no buscábamos en este caso establecer un poder en el arte como tal (como un sello que nos imprime un mensaje tipo *tabula rasa*). Buscábamos, en cambio, comprender lo que de hecho sucede o podría suceder en ese cruce entre la obra y sus observadores: ¿cuándo podemos verificar que algo está pasando, más allá de la mirada tipo vitrina de tienda?

Las variables de esa relación implican muchas “mediaciones”. Algunas son propicias a desplegar el potencial del arte en el mundo, otras lo neutralizan. Unas enriquecen la experiencia, otras la bloquean. Pero, desde la práctica crítica de los ejercicios de mediación del arte en galerías y museos, nos preguntamos por la diversidad de caminos que nos llevan o nos alejan de las obras, y desarro-

1. Como parte de esa investigación, coordiné para la *Revista de Artes Visuales Errata#*, en 2016, un número especial sobre *Saber y poder en espacios del arte: pedagogías / curadurías críticas*, que contó con Carmen Mörsch como editora internacional invitada.

llamos herramientas de interacción que permiten al arte contemporáneo abonar caminos de comunicación con otros (como en el ejercicio descrito al inicio). El objetivo es atravesar la piel de la experiencia visual privada, y llevar a los públicos a descubrir algo nuevo y confrontarse con su contexto local, global, interpersonal, apoyados en la particular manera que tiene el arte de sugerir, disentir, irrumpir o señalar algo más allá de la imagen, en la propia vida.

La pregunta la planteo desde la investigación empírica realizada en una galería de arte público, la Galería Santa Fe, en Bogotá (2011-2013), y una serie de experimentos posteriores en torno a la apropiación del arte contemporáneo. El Laboratorio de Mediación del Arte surge del deseo de investigar y debatir ampliamente los diálogos de doble vía entre el espacio de exhibición, el artista y su público más amplio, y una exploración sobre las interacciones significativas que pueden darse en ese marco –entre desconocidos, personas de muy variadas disciplinas y edades– cuando se provee una mediación que abra el foro de debate y el campo a la participación real.

El objeto de los departamentos de educación de los museos a lo largo del siglo XX fue con frecuencia formar públicos o educar consumidores para el arte culto, capaces de juzgarlo correctamente. Eran, en este sentido, dispositivos didácticos de *culturización* y de educación o “civilización” popular. Recientemente, el rol del educador ha sido suministrar información para documentar a los visitantes y permitirles apreciar las obras con herramientas históricas y conceptuales desde un discurso pretendidamente neutro y objetivo. Pero, históricamente, el museo es un lugar cargado con narrativas de nación tanto como de modelos de exclusión en diferentes frentes (socioeconómico, étnico, de género, educativo, etc.). Herederos de la tradición decimonónica, los actuales museos y los espacios de exposición más comerciales implican hoy 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 mismos. La simple puesta en escena de un objeto considerado obra lo reviste de un valor especial al que es difícil sustraerse.

En este sentido, es pertinente la reflexión de Duncan Cameron, en 1971, sobre el museo como *templo* o como *foro*,² donde se hace patente el doble rol que este espacio desempeña aún hoy: por una parte, su tarea coleccionista de objetos de valor cultural, artístico o histórico indiscutible para su preservación y estudio, definiendo las expectativas educativas del grueso de sus públicos. Por otra parte, desde su concepción institucional, desde 1960 ha cobrado cada vez más el carácter de foro de debate y exploración cultural y simbólica: espacio que acoge proyectos experimentales y los somete a juicio de la sociedad,

2. Cameron, Duncan F., “The Museum, a Temple or the Forum”, en Anderson, Gail (ed.), *Reinventing the Museum*, Oxford, Altamira Press, 2004, pp. 61 y ss.; Hooper-Greenhill, Eileen, *Museums and the Interpretation of Visual Culture*, London, Routledge, 2000, y Rodrigo, Javier, “Experiencias de mediación crítica y trabajo en red en museos: de las políticas de acceso a las políticas en red”, *Academia.edu*, 2013.

convirtiéndose en un territorio de reflexión sobre discursos hegemónicos y donde son posibles versiones en conflicto. Así, en una era multicultural y poscolonial, el valor del museo se ha potenciado: su tarea es sacar a la luz tensiones identitarias y políticas de una sociedad, pero también visibilizar narrativas no reconocidas tradicionalmente y *remapearlas* simbólicamente. Y aquí aparece la idea de un “posmuseo”, capaz de reescribir y confrontar las narrativas de la historia, la belleza o el valor social del arte³ y, con el tiempo, sirviendo de espacio legitimador de los experimentos estéticos y críticos, ingresarlos en el templo a medida que el campo del arte los valida.

Por mucho que los artistas, el museo y la galería repiensen el lugar del arte frente a la sociedad, hay sin embargo otro reto que deben enfrentar en el proceso de salir del marco magistral, y es el hecho de que el arte puede pretenderse horizontal y crítico, pero, así y todo, por la fuerza del hábito y los “buenos oficios” de la escuela sobre sus públicos, puede continuar leyéndose como jerárquico, excluyente y abstracto. 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*. Pero, ¿es al gusto a lo que la obra aspiraba dentro del foro?

Frecuentemente se plantea que el lenguaje plástico o visual no requiere explicaciones. Aquello que el arte busca provocar o transmitir debe poder lograrlo usando los recursos o la semántica que le son propios (los medios plásticos y visuales), sin acudir a sucedáneos o traducciones. De ahí también que sea muy poco frecuente encontrar guías o mediadores en espacios del arte contemporáneo, y que los textos de pared solo de manera indirecta o críptica revelen datos de contexto o preguntas marco para su interpretación. Tanto los artistas como los curadores y museógrafos consideran que el arte puede y debe comunicar visualmente, y que todo acompañamiento acabará por reducirlo o simplificarlo didácticamente.

Es evidente que, para muchos visitantes, conectarse con las obras requiere hoy cada vez más un acercamiento progresivo a su lenguaje. Para los artistas, a su vez, el museo y sus visitantes proveen una valiosa escuela sobre ese acontecimiento comunicativo, con palabras o sin ellas, que su obra puede catalizar. Si el acontecimiento no sucede, podríamos decir que el arte permanece invisible dentro del impoluto cubo blanco, pues “un puente, aunque se tenga el deseo de tenderlo y toda obra sea un puente desde y hacia algo, no es verdaderamente un puente mientras los hombres no lo crucen”.⁴

Quien ha estado al frente de estos espacios de circulación del arte contemporáneo ha afrontado en ese diálogo la honda brecha por franquear entre los códigos visuales del público general y los del especializado; o bien entre los *capitales culturales* de las comunidades de interpretación desde las que

3. Rodrigo, Javier, *op. cit.*, y Hooper-Greenhill, Eilean, *op. cit.*

4. Cortázar, Julio, *El libro de Manuel*, Buenos Aires, Sudamericana, 1973.

se *produce* y aquellas en las que se *recibe* el arte.⁵ El campo artístico, como comunidad de creación, provee la clave de lectura o apreciación de las obras de acuerdo con una compleja gramática en el canon del arte occidental reciente. De ahí la necesidad de explorar plataformas o modelos de interacción –mediaciones– que arrojen luz sobre la obra, inviten a cruzar el puente y faciliten apropiárselo críticamente.

Involucrarse en la observación del arte y acudir a sus espacios de exhibición son hábitos poco frecuentes en nuestro contexto, especialmente para el arte contemporáneo, que se deslinda del criterio del gusto y la estética tradicionales para adentrarse en otros terrenos y búsquedas, o que se aproxima a las estéticas populares de manera crítica o irónica (desde el pop o el *kitsch*). Además, los procesos de familiarización y educación visual temprana del público más amplio suelen restringirse a la producción de objetos decorativos y vienen deslindados de procesos de exploración personal en vínculo con temas más amplios y de una visión crítica, experimental y contextual del arte.⁶

Disfrutar, comprender, apreciar y estar en condiciones de elaborar una perspectiva propia sobre las exposiciones de arte, o debatir otras perspectivas, con frecuencia supone una educación no solo visual (experiencias previas con el arte), sino que es una disposición que se apoya en el grado de cercanía con una cultura visual crítica y amplia. La capacidad y disposición de activar personalmente este trasfondo es lo que permite ver en la imagen o el montaje en sala un entramado de relaciones biográficas, sociales, culturales, políticas, estéticas, etc., en lugar de simplemente asumirlos como modos de representación (literal) bella o impactante de ciertas situaciones.

2. Pedagogía crítica y constructivista

Abrir caminos de exploración y dar la palabra a los visitantes para destapar las diversas capas de sentido de las obras, un intercambio que active la polisemia del arte y enriquezca la experiencia de la sala con interacciones significativas, no es un trabajo de alfabetización. En realidad, es una tarea que un mediador puede hacer con públicos poco habituados a este tipo de arte, pero también con los especializados. Muchos visitantes no necesitan de ninguna ayuda en sala para aprender por sí mismos y tener una experiencia significativa o crítica; pero a menudo sí les viene bien un mediador habilidoso y conectado a fondo con la obra para ponerse a conversar entre ellos y convertir su vivencia

5. Siguiendo a Arthur Danto y a Pierre Bourdieu, nuestra pertenencia a diferentes *comunidades de interpretación*, dada por el acceso a códigos comunes, determina modos diversos de leer y valorar los productos culturales. Este “capital cultural” define en gran parte una identidad como grupo social y tiene fuertes implicaciones en términos de exclusión y segregación.

6. Camnitzer, Luis, “Art and Literacy”, en *E-flux Journal*, nº 3, febrero de 2009, y “Pensamiento crítico”, editado de su curso en el foro “Transformaciones. Arte y estética desde 1960”, en *Coloquio Errata #4. Pedagogía y educación artística*, Bogotá, 2011.

privada silenciosa en un intercambio que los exponga, los convierta en participantes activos y los enlace por un instante entre sí y con la obra.

En esta aproximación a los procesos de formación dentro de las exposiciones, la tarea a realizar es el acompañamiento de caminos interpretativos, pero también 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, propiciar encuentros y desdibujar sus límites, validando a la vez lecturas impredecibles y no especializadas. El objetivo de la investigación que hemos llevado a cabo en este terreno es ubicar dispositivos que detonen la participación significativa y el intercambio y, como resultado, abran nuevas perspectivas de lectura del arte y, a través de él, de la realidad para públicos y artistas.

Indagando en los encuentros significativos con el arte y los procesos de aprendizaje crítico, la investigación –y, como parte de ella, este laboratorio– trabaja para desarrollar modos de interacción entre el arte y su público *que procuren la construcción conjunta de narrativas y sentido*, lo que requiere una mayor implicación subjetiva y social en la apreciación y problematización de las prácticas artísticas con el público, y la exploración de las exposiciones desde diversos marcos interpretativos (su dimensión estética y poética, personal e intelectual).

Lo que confiere el carácter artístico a una práctica u objeto cultural es materia de intensas discusiones, y es parte de lo que hace interesante trabajar en procesos de mediación: poner en juego nuestras ideas sobre lo artístico y sobre el papel que debe o puede tener el arte en nuestra vida personal y social. El solo hecho de plantear este interrogante resulta novedoso para buena parte del público; entre otros motivos, porque lo invita a tomar posición y cuestionar varias ideas prefijadas que flotan en la opinión y se plantean como sin salida. Una de ellas es que el arte lo definen solo los expertos; otra, muy cercana, es que el arte hoy es “cualquier cosa”, “basura”, “hasta un niño lo puede hacer”... nacidas del desconcierto. El primer paso para explorar prácticas artísticas que generan este tipo de respuestas automáticas está en indagar con el otro sobre lo que podría ser el arte si no esperamos que sea bonito o técnicamente impresionante, o, como dice Camnitzer, si “prohibimos” aproximarnos a las obras desde el *me gusta o no me gusta*.⁷

Para abordar las brechas que separan el campo del arte contemporáneo de la comprensión de lo artístico más difundida, pero también su particular potencial crítico, quisiera aclarar que el *arte contemporáneo* que me interesa es el resultado de una búsqueda por plantear nuevas lógicas de aproximación a la realidad que no sean simple representación o formas bellas, sino que tengan el poder de confrontar al espectador y relacionarse con su vida cotidiana, al

7. Y esto no es arbitrario: contrariamente a lo que se suele pensar, el gusto no es una facultad libre y subjetiva, pues depende de numerosos factores sociales, modas y mercados (Bourdieu, Pierre, *Sociología y cultura*, México, Grijalbo, 1990, y Camnitzer, Luis, *op. cit.*, 2011).

usar los recursos simbólicos para mover su pensamiento y su acción. Como resultado, es un arte poco interesado en imitar la realidad o adornarla, o escapar de ella, y, en cambio, tiende a intervenirla, reflejar las ironías de nuestra cultura, impugnar prejuicios y discutir las ideas de belleza. Este arte cuestiona frecuentemente la posibilidad de la originalidad (pues toda creación es remezcla) y rechaza el fetichismo de la obra de arte única; cuestiona el genio del artista como origen *ex nihilo* del arte, y busca plantear prácticas creativas colaborativas y que no deriven en simple mercancía o espectáculo comercial. Es un arte que, desde la instalación o la performance, no solo innova permanentemente en los medios empleados y en su uso de imágenes efímeras, sino que reflexiona sobre el contexto y ensancha todo el tiempo lo que denomina *artístico*, incorporando la interacción y apuntando al proceso con otros más que al resultado objetual.

En este tipo de arte, los observadores son un elemento esencial. Conferir el *estatus de arte* a un objeto o práctica en concreto depende por entero de una discusión con el público: de que en las personas resuene algo, que se dé un encuentro simbólico significativo o se abra el espacio para construir una narrativa vinculante. Con todo, el énfasis no está puesto en asignarle el estatus artístico o negarlo, sino, justamente, en la construcción conjunta o las tensiones de sentido que salen a la superficie.

Al desarrollar estrategias que permitan el acercamiento del público a este tipo de arte, no planteo en primer lugar el reto de explicar sus procesos históricos y sus conceptos porque nos parezca importante un conocimiento intelectual de ellos (en muchos casos no es siquiera necesario). Estas piezas y exposiciones contemporáneas interesan porque proponen una mirada enteramente diferente sobre las prácticas artísticas, sus fines y su relación con el observador o la sociedad entera; apuntan a una relación arte-vida horizontal y mucho menos jerárquica, que respalda justamente las pedagogías críticas y constructivistas. Dicho de otro modo, el interés en investigar la mediación del arte viene *motivado por la propia forma en que el arte se traza su inserción en la vida* y su potencial para romper hábitos y preconcepciones.

Es para ayudar a cumplir esta promesa que el arte contemporáneo nos hace que planteo la pertinencia de un acompañamiento o mediación. Que el arte tenga el potencial de insertarse en el cotidiano y destapar cauces de la subjetividad y de nuestra vida o nuestro contexto es algo que se vivencia personalmente, desde luego, pero que se dispara, profundiza y multiplica en el diálogo. Tras estas experiencias que el arte es capaz de crear es que van las estrategias de mediación: en algunos casos, para detonar procesos y propiciar encuentros; en otros, para visibilizar o dejar que resuenen las reflexiones que se dan normalmente en silencio dentro de las salas.

3. El laboratorio

¿Qué tipo de interacción y participación se puede lograr en los espacios de circulación del arte hoy? ¿Qué alternativas se abren si tiramos los habituales

libretos y pensamos más bien en detonadores de intercambios? Tratar a los espectadores como turistas intelectuales es asumirlos como consumidores rasos,⁸ mientras que abrir las exposiciones a su participación directa y al debate sitúa el acontecimiento artístico en el encuentro, descentrándolo del objeto –y de la lógica de un sentido a priori y *prêt-à-porter* que se consume o recibe pasivamente, gracias al monólogo del experto–. Los diversos modos en que es posible propiciar la interacción libre entre visitantes y con la práctica artística y los artistas mismos apuntan a una experiencia mucho menos segregada y más profunda. El laboratorio realizado en 2013 quiso ser un espacio de investigación transdisciplinar, exploración y debate de las variables implicadas en estos procesos de comprensión-participación por parte de los públicos.

Si bien mediar el arte involucra el aprendizaje y la transmisión de información, el objetivo y la metodología con que asumimos este rol son muy diferentes de aquellos del tradicional guía de museos. Abrir la posibilidad de un diálogo que pueda modificar los lugares de enunciación y, por tanto, asumir al visitante como colaborador en la construcción del discurso o como parte misma de la práctica de creación supone incorporar otros lenguajes de intercambio (y cruces entre ellos). Desde una perspectiva crítica y constructivista, solo de este modo se da una real apertura al disenso y la apropiación no condicionada (no didactista) del arte; ello implica una serie de desplazamientos:

El aprendizaje se piensa como un proceso de moverse de lo familiar hacia lo ajeno o extraño, que abre caminos de interpretación en ambas direcciones (aproximación hacia lo ajeno y la obra, pero también *apropiación* según lo que resulta relevante para cada quien). Ello supone también una apertura del espacio expositivo a visibilizar y dejarse permear por esos procesos (no confiarlos a espacios residuales).

Estar atentos a romper las jerarquías sociales y de la educación tradicional entre las inteligencias verbales-matemáticas y las inteligencias corporales, musical, espacial, intrapersonal e interpersonal, y abrir canales entre ellas. Éste es el único modo de asumir radical y frontalmente la diversidad de miradas de los públicos y sus motivos para acercarse al arte.

Hacer un uso activo y constante de la capacidad de simbolización, moviéndose de ida y vuelta entre los terrenos más subjetivos a los más universales (teóricos); enlazando desde lo más personal y contextual hasta las reflexiones sobre lo global.

Lograr experiencias de participación significativa y fluida; a saber, donde numerosas capacidades (artísticas o no) del participante puedan tener

8. Atraer o formar los públicos de las exposiciones no implica entrar en la lógica mercantil de las "industrias culturales". Lejos de aumentar cifras de consumo, estas estrategias les dedican más tiempo a menos visitantes: van a contramarcha de la lógica productiva cortoplacista. El presente es un argumento a favor de la ralentización y profundización de la experiencia del museo: un *slow-art* en el sentido de la *slow-food*.

un uso activo en el proceso de aprendizaje, y los retos planteados en cada caso sean motivantes y proporcionales a las habilidades. Empoderar a los observadores requiere permitirles descubrir o hacer uso de fortalezas personales; partir de una conciencia de su capital cultural e intelectual y, desde allí, trabajar hacia zonas de desarrollo próximo.

Preguntas *divergentes*. El diálogo no procede a verificar la posesión de datos o conocimientos previos, o la adecuada comparación de imágenes (preguntas convergentes, que tienen una sola respuesta válida posible, a las que nos tienen habituados los guías y maestros convencionales), sino que disparan caminos hipotéticos de interpretación libre. Aquí la apuesta es impeler en los participantes actos de expresión/creación que, facilitados por el mediador, reconduzcan o tomen el liderazgo de la experiencia en un momento dado y, por tanto, que *construyan* una narrativa y una vivencia autónomas.

Esta serie de herramientas, entre otras, emergieron dentro del proceso de investigación desde 2011, y las he puesto en práctica y enriquecido durante el trabajo en los diversos contextos de aplicación del laboratorio (museos tradicionales, pero también espacios independientes y no convencionales en Bogotá). En el proceso de formación de los mediadores, y para su trabajo de campo, puse un especial énfasis en la construcción de estrategias de diálogo, improvisación e interacción y participación no verbal. Como resultado, el Instituto Distrital de las Artes de Bogotá publicó un libro que reúne el enfoque marco y que presenta las experiencias investigativas de los mediadores, junto con las reflexiones suscitadas por sus exploraciones pedagógicas.⁹

Las respuestas a la pregunta inicial apenas se esbozan en el curso de este proceso que, en parte, se propuso debatir y estudiar estas dinámicas en los espacios expositivos de arte, y en parte las intervino críticamente. Sin embargo, queda claro que llamamos *experiencia significativa* al tipo de vivencia del arte donde accedemos a una mirada de profundidad, donde ocurre una resonancia, pero también un empoderamiento del espectador como *especta-actor*. Se trata de experiencias que nos exigen tomar parte y no solo contemplar de lejos; que toman en serio al observador al entregarle un reto creativo, de interacción e intelectual al mismo tiempo.

La pedagogía como práctica política articula y produce quiebres en el sistema, trabaja directamente las relaciones de poder estructurales de las instituciones, señala sus puntos ciegos y relaciona discursos y disciplinas de manera transversal. Este método pedagógico relacional supone un proceso inacabado, ya que siempre implica una multiplicación y abertura hacia la diferencia. [...] un proceso abierto, en el que el conocimiento

9. Villa, María et al., *Experiencias y herramientas de mediación del arte contemporáneo*, Bogotá, Instituto Distrital de las Artes - Idartes, 2015.

del visitante y el conocimiento y la experiencia de los educadores de arte se entrecruzan y entran en conflicto entre ellos.¹⁰

Propiciada por el tipo de arte con el que trabajamos, no pocas veces esta experiencia está cruzada por todo tipo de emociones y toma los visos de una más o menos sutil confrontación ética o política. Las tensiones entre creencias, actitudes y discursos que cruzan lo personal-local-global usan ese eje hermenéutico que brinda la obra como detonador de descubrimientos, como lugar para abrir un espacio a la inquietud y el desplazamiento del sujeto, en la línea de Suel y Rolnik.

Es por esto que, en su conjunto, este ejercicio revela hasta qué punto *ver* es *interpretar*, no solo *percibir*: la significación de los objetos y obras del museo o galería es aceptada como una construcción siempre situada, conflictiva, fluida e irremediabilmente abierta. Es allí donde radica la riqueza de una exposición, que la mediación puede poner de relieve y dinamizar.

Una primera versión de este texto fue publicada en la revista *Blanco sobre Blanco. Miradas y lecturas sobre artes visuales*, Buenos Aires, mayo de 2015.

10. Rodrigo, Javier, *op. cit.*, p. 5, citando a Carmen Mörsch.

Atravesando la escena neoliberal desde la educación artística

La enseñanza del arte como fraude

Quiero comenzar esto con dos afirmaciones pedantes y negativas. Una es que el proceso de educación de los artistas en el día de hoy es un fraude. La otra, que las definiciones que se utilizan actualmente para el arte funcionan en contra de la gente y no a su favor.

La parte del fraude está en la consideración disciplinaria del arte, que lo define como un medio de producción. Esto lleva a dos errores:

El primero es la confusión de la creación con la práctica de las artesanías que le dan cuerpo. El segundo es la promesa, por implicancia, de que un diploma en arte conducirá a la posterior supervivencia económica.

La educación formal del artista sufre de las mismas nociones que imperan en las otras disciplinas: que la información técnica sirve para formar al profesional y que después de adquirir esta información uno podrá mantener una familia. En los Estados Unidos, en donde la educación no es un derecho, sino un producto comercial de consumo, esta situación es llevada al nivel de caricatura obscena. La inversión económica para recibir el diploma final de maestría, el Master of Fine Arts, en una universidad decente es de unos 200.000 dólares. Al final de este gasto, la esperanza es vender la obra producida o enseñar a las generaciones venideras. Aun si esto no es literalmente así en otros países, el concepto probablemente funciona en todo el mundo.

En los 35 años que estuve enseñando a nivel universitario en los Estados Unidos, probablemente tuve contacto con alrededor de 5.000 estudiantes. De ellos, calculo que un 10%, unos 500, tenían la esperanza de lograr el éxito a través de muestras en el circuito de galerías. Quizás una veintena de ellos lo haya logrado. Esto significa que 480 terminaron con la esperanza de vivir de la enseñanza. No sé cuántos pudieron conseguir un puesto de profesor, pero sí puedo sacar la cuenta de que si 5.000 estudiantes fueron necesarios para asegurar mi salario y, luego, mi bienvenida jubilación, esos 480 estudiantes necesitan una base estudiantil de 240.000 para sobrevivir. Y si seguimos el cálculo hacia las generaciones siguientes, rápidamente llegaremos al infinito.

La definición del arte es otro problema. Me gusta pensar que cuando se inventó el arte como la cosa que hoy aceptamos que es, no fue como un medio de producción, sino como una forma de expandir el conocimiento. Me imagino que sucedió por accidente, que alguien formalizó una experiencia fenomenal que no encajaba en ninguna categoría conocida, y que eligieron la palabra “arte” para darle un nombre.

El problema que surgió al darle un nombre al arte es que nuestra profesión fue instantáneamente reificada –convertida en un objeto que ya no se puede cambiar-. Desde ese momento en adelante, ya no pudimos formalizar nuestras experiencias de lo desconocido y, en su lugar, pasamos a intentar acomodar nuestra producción a esa palabra, la palabra *arte*. De esa manera, lo que inicial-

mente había sido “arte como una actitud” pasó a ser “arte como una disciplina” y, peor aún, “arte como una manera de producción”. La forma, que inicialmente había sido una consecuencia de la necesidad de empacar una experiencia, ahora pasó a ocupar el lugar del producto.

Hace no mucho me encontré con una cita que ilustra el problema: “Cada palabra alguna vez fue un poema”. Es de Ralph Waldo Emerson, un autor a quien nunca le había prestado la más mínima atención porque, irónicamente, pensaba que solamente trabajaba con palabras.

El mercado capitalista nos enseña que si un objeto puede ser vendido como arte, es arte. Esta descripción, culturalmente cínica, oscurece una realidad mucho más profunda. Esta realidad es que el propietario del contexto último de la obra de arte determina su destino y su función. La propiedad del contexto, que es una de las formalizaciones del poder, es un hecho político. Esa propiedad es tan fuerte que incluso las manifestaciones que son y contienen materiales subversivos son rápidamente comercializadas.

Esta comercialización subraya el hecho, aunque muchas veces negado, de que la política es una parte de la definición del arte. Y es como consecuencia de la propiedad del contexto y de esta negación que la separación de arte y política en entidades discretas no solamente es reaccionaria y una manera de limitar la libertad del artista, sino que también es una falacia teórica. De manera que sí, todo arte es político, y no, no todo el arte es lo que *entendemos* como “arte político”.

Arte político, en cierta forma, significa que subdividimos el pastel del conocimiento en tajadas de tajadas. En un número de la revista *Artforum*, la artista norteamericana Andrea Fraser enfrentó estos problemas en una forma que me gustó mucho. Definió el arte político de una manera similar a la que yo definiría todo el arte:

Una respuesta es que todo arte es político, el problema es que la mayoría (del arte) es reaccionaria, es decir, pasivamente afirmativa de las relaciones del poder bajo las cuales fue producido... Yo definiría el arte político como el arte que conscientemente se propone intervenir en las relaciones de poder (en lugar de solamente reflexionar sobre ellas), y esto significa necesariamente las relaciones de poder dentro de las cuales el arte existe. Y hay una condición más: esta intervención tiene que ser el principio organizativo de la obra de arte en todos sus aspectos, no solamente en su “forma” y su “contenido”, sino también en su forma de producción y de circulación.¹

Se puede afirmar que la enseñanza del arte se dedica fundamentalmente a la enseñanza sobre cómo hacer productos y cómo funcionar como artista, en

1. Bordowitz, Gregg, “Tactics Inside and Out”, *Artforum*, n° 9, 2004, p. 215.

lugar de cómo revelar cosas. Es como decir que enfatizamos la caligrafía por encima de los temas sobre los cuales queremos escribir, y cómo vender esas páginas caligrafiadas. Y con ello, bajo el disfraz de lo *apolítico* o de una política consumida instantáneamente, servimos a una estructura de poder que es totalmente política.

Para peor, enseñar a fabricar productos es algo fácil y cómodo, y por lo pronto una situación en la que se puede caer, quedarse y sentirse bien. Pero la información para esta enseñanza es algo existente, y es transmitida. Y los procesos de transmisión de información existente se acomodan al modelo de la pedagogía autoritaria. Como ya lo dijo Paulo Freire, el profesor es similar al banquero que tiene y distribuye el dinero de acuerdo con sus criterios. En el salón de clase, este dinero es la información. Con esta relación de poder se minimiza toda posibilidad de rebelión.

Para lubricar mejor el proceso en el campo de la enseñanza artística, se declara la imposibilidad de enseñar el cómo tener ideas. Si el alumno no tiene ideas, es culpa de él. Esta negación y culpabilización solamente son posibles si uno clasifica a la gente en dos categorías: en genios y en imbéciles. Se elimina la categoría de “normal”. En cierta forma, esto presume, en mi ejemplo de los 500 estudiantes de los cuales 20 lograron ingresar al circuito de galerías, que estos 20 son los genios y que los otros 480 que piensan en enseñar arte son imbéciles. Y esto explica por qué en los Estados Unidos las universidades tratan de contratar como profesores a las estrellas del mercado artístico, no importa cuán malos sean como enseñantes.

De hecho, la ideología de esta clasificación va mucho más allá y es bastante cínica con respecto a los resultados. La presunción verdadera que subyace en todo esto es que el arte no se puede enseñar. De acuerdo con esta idea, el proceso educacional no es más que un cedazo o filtro que sirve para identificar a los genios, los cuales, con suerte, emergen gracias a sus facultades personales. La facilitación de esta emergencia de genios era una de las intenciones de la Bauhaus cuando se diseñó el famoso curso de fundación básica. El curso fue luego adoptado por infinidad de instituciones que se consideraron progresistas y modernas. Y no era que los ejercicios fueran malos; era la ideología la que fallaba. La moraleja de todo esto es que los 200.000 dólares en los estudios, en Estados Unidos, se invierten en el derecho de ser filtrado para dejar lugar a los genios. Las mejores universidades, entonces, son las que atraen y filtran más genios. Como esos genios en realidad no necesitan de las universidades, éstas venden la fama de sus diplomas y una pedagogía haragana.

Mirando el peor de los casos, se podría justificar el proceso diciendo que aquellos que no logran pasar por el filtro por lo menos aprenden a apreciar y a consumir el arte. Cosa que significa que la carrera del arte está en la situación privilegiada de simultáneamente crear a los productores y a su mercado. Es como educar médicos, pero en donde, con la misma inversión de dinero, aquellos que no logran graduarse terminan siendo educados para enfermarse y servir de pacientes.

Enseñar a tener ideas ciertamente requiere bastante más que transmitir información. El profesor tiene que reubicarse y abandonar el monopolio del conocimiento para actuar como estímulo y catalizador, y tiene que poder escuchar y adaptarse a lo que escucha. Además, la generación de ideas y revelaciones es impredecible y, por lo tanto, corre el peligro constante de ser una actividad subversiva. Lo impredecible no siempre se acomoda al *statu quo*. Dado que últimamente los gobiernos decretaron que subversión y terrorismo son sinónimos, ya nadie quiere generar subversión. Sin embargo, la subversión es la base de la expansión del conocimiento. Al expandirlo, lo subvierte.

La función del buen arte es, justamente, la de ser subversivo. El buen arte se aventura en el campo de lo desconocido; sacude los paradigmas fosilizados y juega con especulaciones y conexiones consideradas “ilegales” en el campo del conocimiento disciplinario. El enfoque que se reduce a la fabricación de productos evita estos temas; se confirman las estructuras existentes y la sociedad permanece calma y embotada. Se genera así lo que me gusta llamar el *artevalium*.

De acuerdo con todo esto, parecería entonces que estoy proponiendo la eliminación de las escuelas de arte y que en su lugar favorezco la creación de laboratorios interdisciplinarios, los cuales, a su vez, y con suerte, incluirían el análisis político.

En cierto modo esto es verdad, pero la cosa no es tan simple. La mayoría de los laboratorios interdisciplinarios, aun si incluyeran la política, se limitan a la transmisión de información interdisciplinaria. O sea que seguimos con la transmisión de información, y no logramos una mejoría demasiado importante. En este caso tenemos una reorganización de la información, pero una que no afecta la metodología o la ideología. Si el arte fuera realmente una actitud y una manera de aproximarse al conocimiento, no importaría en qué medio ocurren las ideas y las revelaciones. Lo único que importa es que tienen lugar y que son comunicadas correctamente.

Cuando discuto arte creo en seres politizados, no en programas políticos. Así que no creo que se trate de hacer *arte político*, sino de politizar a la gente y ayudarla a hacer arte. A fines de la década del 60, Paulo Freire resumió esto al escribir que antes de leer la palabra hay que leer el mundo. En otras palabras, que hay que definir una motivación suficientemente fuerte que obligue a la adquisición de un oficio técnico que se pueda aplicar con un propósito.

El único argumento que hoy se puede esgrimir a favor de un arte que tenga su propio espacio como disciplina es el hecho de que el arte puede ser utilizado como un territorio de libertad, un lugar en el cual se puede ejercer la omnipotencia sin el peligro de ocasionar daños irreparables. Es, por lo tanto, una zona en la cual podemos experimentar y analizar los procesos de la toma de decisiones. Es una zona en la cual podemos hacer algo “ilegal” sin el peligro del castigo. Pero aun ahí, en ese campo teóricamente privado, estamos experimentando con el poder. Decidimos lo que hace el material o dejamos que el material decida lo que hacemos. Por lo tanto, aun en el campo privado seguimos estando en una situación política.

Si observamos la forma en que el poder se distribuye en nuestra sociedad, todo se reduce a una división entre las decisiones que podemos tomar nosotros y las decisiones que son tomadas en nuestro nombre. Cuando discutimos lo legal como opuesto a lo ilegal, esta división es muy clara. En lo legal a veces coincidimos con la decisión tomada. En lo ilegal, si decidiéramos hacer algo, definitivamente no coincidiríamos con la decisión tomada, una decisión que ya fue tomada por otros y codificada en leyes o proclamas.

La situación de las decisiones es menos clara cuando no hablamos de leyes y aceptamos las cosas como hechos. Recuerdo mi disgusto cuando llegué a los Estados Unidos y en los restaurantes se me servía la ensalada antes del plato principal y no al mismo tiempo, como estaba acostumbrado. Una vez comedida esa trasgresión, uno puede llegar a extremos de herejía inconcebibles. Por ejemplo, uno podría comer el postre primero y terminar la comida con un platito de paté de hígado. La experiencia me llevó a cuestionar el ritual del orden y la jerarquía de la comida. Tapé los ojos de mis alumnos con vendas y los llevé a la cafetería. Allí tuvieron que sacar los platos con comida al azar, y luego comerlos en el orden en que los habían sacado. En otro ejercicio agregamos anilinas a la comida para teñirla toda del mismo color. Se creó una disonancia casi intolerable entre lo que se veía y su gusto. El puré de papas y la carne en una gama de azules no se veían muy apetecibles.

La disonancia fue una de las guías espirituales de muchos de los ejercicios en mis clases. En uno de ellos tuvieron que entrar en una gran bolsa de plástico colocada en un gran tacho de basura lleno de agua. Se lograba así la sensación de estar sumergido y totalmente mojado, pero se salía completamente seco. No se trataba de identificar el “talento”. Lo que estaba tratando era hacerles entender la diferencia entre la percepción funcional y la percepción estética, que es otra manera de ver las diferencias en la toma y la propiedad de las decisiones.

La percepción funcional lubrica nuestras interacciones con otra gente, aquella gente que se mueve en las mismas convenciones y se comporta de acuerdo con decisiones preexistentes y reguladas. Es el sistema que nos mantiene firmemente encerrados dentro de las fronteras de lo conocido y lo predecible. En cambio, idealmente, la percepción estética es posible gracias a una distancia crítica de la percepción funcional. Con la percepción estética podemos ver las cosas como si fuera por primera vez y decidir por nosotros mismos.

Un elemento –y obstáculo– fundamental en la configuración de la toma de decisiones, particularmente cuando hablamos de arte, es el gusto. Entre los estudiantes, el gusto es considerado como un instrumento importantísimo para hacer juicios con respecto a la calidad de lo que producen. Piensan que están ejerciendo su subjetividad y no se dan cuenta de que el gusto es una construcción social totalmente sujeta a ideologías colectivas y a la influencia que ejercen sobre la experiencia personal.

Les pedí que hicieran una obra lo más “fea” posible. Trataron de hacerlo, realmente, lo mejor que pudieron. Pero, inevitablemente, los resultados no lle-

gaban a ser desagradables en sí mismos. Siempre tenían referencias a valores sociales, tales como la repulsión que causan los excrementos fecales, que fue uno de los ejemplos usados con mayor frecuencia. Lo cual, a su vez, presentaba otro tema: por qué la ingestión de comida en público es un acto de celebración, mientras que la excreción de comida en público es considerada de mal gusto. Aun si se la ejecuta vestido con un frac. Incluso hay leyes sobre esto último, y el vestirse con frac no exime del delito.

La educación de los artistas, entonces, y en mi opinión, consiste en tres pasos en los que el profesor puede actuar de guía y, más importante, de interlocutor: 1) plantear y formular un problema creativo interesante, 2) resolver el problema lo mejor posible, y 3) empacar la solución en la manera más apropiada para expresar y comunicarla.

Este orden de prioridades desmitifica un proceso que generalmente se acepta en un formato irritablemente oscurantista, especialmente cuando se enfatizan la inspiración, la intuición y la emoción. La inspiración parece ser una intuición que flota en el aire y entra por la nariz, así que nadie es culpable de ella y la podemos ignorar. La intuición, que supuestamente viene de adentro, es otra cosa. El rol de la intuición es innegable, pero en el arte su importancia no es más grande que en la filosofía, o posiblemente incluso que en la ciencia. Además, solamente intuimos qué cosa es la intuición. Nos metemos así en un proceso que puede seguir interminablemente, y que es difícil de separar de la mera asociación de ideas.

Y en cuanto a la expresión emocional, otra de las atribuciones del arte, no tiene una importancia mayor que la que pueda tener una buena confesión u otro material biográfico. Son todas cosas que no hay que descartar, pero que no se deben idolatrar o aceptar como dogmas creativos. Es esta aceptación la que permite que gente aparentemente racional declare que hacer arte no se puede enseñar. Walter Gropius, el fundador de la Bauhaus, era uno de ellos.

En todo esto, lo que importa es el nivel y la complejidad del cuestionamiento. El cuestionamiento y la percepción de complejidad se pueden enseñar. Evitar la simplificación, lograr una elegancia de las respuestas y la efectividad de cómo esas respuestas son transmitidas son todas cosas que se pueden enseñar. Lo que importa es que esa efectividad necesita del empaquetado de la obra, de la forma del envoltorio, para llegar bien al público. Esto tampoco parece algo demasiado difícil de enseñar. Y es aquí donde puede entrar el gusto, como un instrumento para ajustar la apariencia del envoltorio.

Pero enseñar solamente la parte de empacar, creer que la obra se agota mirando este envoltorio, significa que se están ignorando tanto los verdaderos problemas planteados como también las soluciones que se ofrecen. Es como limitarse a gozar de la musicalidad de mi voz mientras leo esto en voz alta, e ignorar todo lo que estoy diciendo. Cosa que quizás sea mejor. Pero es la actitud simplista y enternecedora del niño de dos años que en lugar de abrir el regalo juega con el paquete.

Se podría malentender lo que digo como que quiero una racionalización total del arte y que me gustaría que exista un programa explícito e ilustrativo, un programa capaz solamente de producir órdenes predecibles y productos muertos. Sin embargo, esa interpretación ignoraría una cantidad de cosas fundamentales que también pueden y deben ser enseñadas. La más importante probablemente sea que el arte es un lugar en donde se pueden pensar cosas que no son pensables en otros lugares. La otra es que un buen problema artístico no es agotable, que una buena solución tiene reverberaciones, y que una buena comunicación produce muchas más evocaciones que la información que transmite.

También ignoraría que los instrumentos utilizados, más allá del análisis, incluyen la empatía, la simulación, la demagogia y la explotación emocional. Y, aun más, ignoraría que la pregunta fundamental que mueve al arte es la de “¿Que pasaría sí...?”, y no “¿Qué cosa es...?”. Es en el procesamiento de las evocaciones en que, en última instancia, el arte adquiere su verdadera forma. La tarea del artista es la de crear una estrategia para administrar esas evocaciones.

Mientras que estos temas constituyen el carozo de lo que considero una segunda etapa en la formación del artista, ellos también informan los ejercicios preparatorios en una primera etapa. Por ejemplo, cuando todavía enseñaba, distribuía entre mis estudiantes pedazos de basura que encontraba en el piso del salón de clase. Les explicaba que no eran fragmentos, sino productos perfectamente terminados que tenían un uso práctico definido dentro de otra cultura. Como ya no existía la función original y verdadera del objeto dentro de nuestra vida convencional (un resto de cigarrillo arrugado, un pedazo de goma mascada, etc.), el estudiante tenía que “deducir” una nueva aplicación. De las especulaciones estaban excluidos el arte, la religión y la decoración, ya que los objetos generados en esas ramas son arbitrarios y sin funcionalidad práctica. Tampoco se podía usar la analogía del cuchillo *Swiss Army*, que contiene varias herramientas de uso diverso que se pliegan junto a la navaja. Se suponía que el objeto entregado era un diseño perfecto para una aplicación determinada. Por lo tanto la solución mejor era la que lograba utilizar más partes del objeto para una función específica.

Esta forma de ingeniería en reverso o retroactiva, o de decodificación, también refleja una manera de tratar de entender una obra de arte. Frente a una obra nos enfrentamos a una respuesta de la cual tenemos que deducir cuál fue la pregunta. Lo interesante de esta forma de ver las cosas es que a veces aparecen preguntas que corresponden mejor a esa respuesta que la pregunta original. En ese sentido, el proceso de comunicación no se limita a la transmisión estricta y fiel de un mensaje. Es un estímulo para la especulación en donde hay retroalimentación de la obra hacia el autor, y una participación creativa del público.

Pero hay otra metáfora, paralela, para el arte. Es la de considerar la obra como el resultado de un juego en el cual uno tiene que tratar de deducir las reglas que generaron la obra, para luego decidir si ésta fue producto de una buena jugada. Y la contrapartida aquí es diseñar un juego que produzca buenas

obras de arte, no importa el nivel de educación artística del jugador. La definición de este juego acepta dos extremos: 1) un juego totalmente abierto en donde las reglas podrían ser: “Usar un lápiz y una hoja de papel y dibujar cualquier cosa”; y 2), un juego totalmente cerrado en el cual las reglas son: “Tomar este dibujo con zonas numeradas y llenarlo con los colores numerados correspondientemente”.

En el primer juego, la libertad es bastante total y el resultado es impredecible, pero el porcentaje de fracaso es altísimo. En el segundo ejemplo, hay carencia de libertad, el resultado es totalmente predecible y, al mismo tiempo, la posibilidad de fracaso es prácticamente nula.

El juego mejor, aunque nunca ideal, es uno que tiene una cantidad moderada de reglas, que filtra un máximo de errores (la restricción), pero que maximiza tanto lo impredecible (la libertad) como el éxito de los resultados.

El paralelo social de todo esto es la búsqueda de un modelo de democracia verdadera, con un equilibrio entre las leyes y la libertad. Es una democracia que no permitiría la apertura total correspondiente a una anarquía individualista, libertaria y falta de ética, pero tampoco la ausencia de la libertad de decidir, tal cual la define un sistema totalitario. La descripción puede sonar a metáfora, pero no lo es. Las reglas bajo las que operan la producción del arte, su circulación y su recepción son ideológicas. Por lo tanto, las reglas que el artista crea para el juego que produce arte reflejan bastante precisamente una serie compleja de varias interacciones de poder. Son las que surgen entre el artista y la obra, entre el artista y el público, y entre la obra y el público. Es la falla de no percibir el papel que desempeña el poder en todo esto lo que permite que nuestra sociedad pueda suponer que el buen arte es apolítico y elogiarlo cuando lo es. Es esta falla la que permite ver el arte como una actividad separada de la ética. Y es ésta la razón por la cual, supuestamente, el arte tampoco puede ser didáctico.

Hace unas siete décadas, Walter Benjamin, en su “El escritor como productor”, conectó la didáctica con la calidad artística:

Un escritor que no enseña a otros escritores, no le enseña a nadie. El punto fundamental, por lo tanto, es que la producción del escritor tiene que tener la característica de un modelo: tiene que ser capaz de instruir a otros escritores en su producción y, segundo, tiene que ser capaz de poner a su disposición un aparato mejorado. Cuantos más consumidores logre poner en contacto con el proceso de producción, mejor será el aparato; en síntesis, cuantos más lectores o espectadores el aparato convierta en colaboradores.²

2. Benjamin, Walter, “The Author as a Producer”, en *Understanding Brecht*, London-New York, Verso, 2003, p. 98.

Mientras que Benjamin utiliza la relación con otros escritores como una exigencia de nivel, muchos años más tarde el artista conceptual norteamericano Joseph Kosuth, que en cierto modo parafrasea a Benjamin, llega a una conclusión elitista:

En su extremo más estricto y radical, el arte que yo llamo conceptual lo es porque se basa sobre una investigación acerca de la naturaleza del arte. De modo que no se trata solo de la actividad de construir proposiciones artísticas, sino del trabajo y la reflexión sobre todas las implicancias y todos los aspectos del concepto de “arte”. [...] El público del arte conceptual está compuesto principalmente por artistas, lo cual quiere decir que no existe un público separado de los participantes.³

En el mismo ensayo de Benjamin, éste también definió al artista como un productor. Mientras que esto parecía ideológicamente razonable para los izquierdistas de su época, lo mismo que cuando, algo más tarde, se insistió en llamar a los artistas “trabajadores de la cultura”, ambos términos sufren del peligro de la reificación. Ambos aceptan la *cosa* que tiene un mensaje como determinante de los valores con que se juzga esa *cosa*. Diría que en arte es mucho más importante hacer conexiones que generalmente se suponen no posibles, que fabricar productos.

Diría que lo primero que estamos considerando aquí no son los productos, sino los valores mismos y el proceso de juicio que los acompaña. De otro modo no estaríamos discutiendo las formas de producción y de circulación a las que se refirió Fraser en la cita que mencioné antes. De hecho, Benjamin tampoco hablaba del oficio del escritor en términos de su técnica, sino de su “compromiso”.

Para Benjamin, “compromiso” era una palabra compleja que trataba de incluir todo el peso de la conciencia social, de la militancia y de la claridad de las metas para un mejoramiento de la sociedad. Es decir, trataba de cuestionar el sistema de valores bajo el cual se juzga a los objetos, y el autor o artista como productor no era meramente un creador de productos.

Pienso que todo esto es más importante que el aprender a pintar o a hacer un video o, más en general, aprender el “cómo” hacer, que es la base de la enseñanza artesanal. Es el “qué” hacer y para “quién” se hace lo que viene primero. En uno de los ejercicios que utilicé en el primer período introductor de arte en mi universidad, traté de discutir estos temas. Le pedí a la clase que creara un humanoide que luego sería quien encargaría obras de arte. El personaje, con algunas características humanas pero arbitrarias, era creado colectivamente. En el pizarrón, cada estudiante, a su turno, agregaba una parte del cuerpo. Como

resultado, la criatura terminaba con colas, varios brazos, antenas, tres ojos, etc., generalmente reflejando los prejuicios estereotipados que el estudiantado tiene con respecto al extraterrestre. Luego analizábamos a la criatura en términos de cómo sus atribuciones físicas afectaban su percepción de la realidad (cómo se escucha un sonido con tres orejas, cómo se afectan la concepción y percepción de la perspectiva si se tienen muchos ojos, etc.). A partir de esto, tratamos de ver qué modo de interacción podía haber entre ellos como grupo, qué sociedad se podía deducir de la información que teníamos, qué cuerpo de leyes los regía, qué tipo de arquitectura les servía, etc. Más que nada, tratábamos de deducir qué valores informaban a esa sociedad: qué cosas eran positivas y cuáles negativas, qué era castigable y cómo se castigaba, y qué era recompensable y cuáles eran las recompensas. Todo este proceso era armado para lograr identificar el gusto estético básico de esa sociedad: qué colores, formas, texturas, contenidos y dimensiones tenían una carga positiva y cuáles de ellos una negativa. Y también qué función cumpliría para ellos una obra de arte satisfactoria.

Con todo esto estudiado y la clase puesta de acuerdo, los estudiantes pasaban a ser productores de arte mercenarios para esta sociedad. La iniciativa del artista estaba completamente subordinada al público elegido. Tenían que crear obras totalmente ajenas a sus gustos e intereses individuales, para solamente satisfacer los de esta sociedad formada por las nuevas criaturas. La idea de “adquisición” era muy relativa, dado que esa sociedad ni necesariamente tenía dinero ni forzosamente creía en la propiedad privada. Los medios que se elegían dependían exclusivamente del sistema sensorial del humanoide, no del artista, y la ubicación de la obra correspondía a las nociones de espacio determinadas y utilizadas por esa sociedad. Cómo y qué estímulos eran usados dependían solamente de los valores bajo los cuales operaba esa sociedad. Lo único que se daba por hecho en el ejercicio era que tanto el artista humano –un esclavo en esta sociedad– como la obra eran descartables. En caso de desagrado, y sin quebrar regla ética de ninguna especie, el artista y la obra podían ser destruidos.

En una de mis clases, una estudiante de bastante edad pidió la palabra después de terminar su proyecto. Nos contó que su marido, un pintor de paredes, había formado parte del equipo que borró el mural que Diego Rivera había hecho en el Rockefeller Center en 1934. Rivera había incluido un retrato de Lenin en el mural. Rockefeller exigió que lo borrara, y Rivera se negó. El marido de la estudiante había vuelto a su casa comentando los hechos y diciendo: “La pintura realmente no era tan mala”. Claro que se podría afirmar que Rivera no entendió que aquí no era más que un artista mercenario contratado por una sociedad de humanoides.

Pero la anécdota también sirve para discutir, en forma menos simplista, los problemas de comunicación entre el artista y su público. Rivera quiso educar a un público nuevo sin conocer o aceptar las reglas de ese público. Una de las reglas era, justamente, que el propietario del contexto último de la obra de arte determina su destino y su función, y aquí el propietario era Rockefeller.

Y Rockefeller no quiso que Rivera se pusiera en comunicación con el público que él quería, o, por lo menos, que le dijera lo que quería decirle. Y todo esto, estas relaciones y cómo discutirlos, también es enseñable.

Vuelvo entonces a mis creencias del principio: que el proceso de educación de los artistas en el día de hoy es un fraude, y que las definiciones que se utilizan hoy para el arte funcionan en contra de la gente. El error mayor en la estructura de la enseñanza del arte, entonces, parece ser la ignorancia de sus contradicciones. Existe una estructura diseñada para enseñar arte, pero el mercado es incapaz de absorber a los que se gradúan de esa enseñanza. Existe una estructura diseñada para enseñar arte, pero es una que está acompañada por la presunción de que la creación artística no es enseñable. La forma más cómoda y barata de resolver estas hipocresías sería la eliminación de la estructura y olvidarse del problema. La más difícil, cara, pero responsable y ética, es enfrentar la misión del creador en lugar de la del artesano, y educar a la sociedad para que reconozca y financie esa misión.

Conferencia pronunciada el 8 de febrero de 2007 en la Universidad de los Andes, de Bogotá. Fue incluida en la publicación *Cuadernos Grises # 4: Educar Arte / Enseñar Arte* (Bogotá, Departamento de Arte, Uniandes, abril de 2009), bajo el título "Conferencia II", y también en *[esferapública]*, 21 de marzo de 2012.

Max Hernández Calvo

Embargar la clase: expectativa, frustración, incertidumbre y poder en tres iniciativas pedagógicas de estudiantes

Siempre que enseñes, enseña a la vez a dudar de lo que enseñas.

José Ortega y Gasset

Todo proceso de aprendizaje genera expectativa y frustración. En el caso de las artes, este proceso precipita un relé entre expectativa y frustración, porque su mismo objeto –el arte– resulta esquivo a los intentos de definirlo. No en vano, la historia del arte puede ser vista como el relato de las distintas maneras de impugnar las definiciones teóricas de arte desde la práctica artística. Además, no resulta claro si lo que se aprende es a ser artista, a hacer arte o lo que es el arte. Y si la respuesta es las tres cosas, ¿cuál está primero?

Expectativa y frustración son también respuestas al reto de lo desconocido que el arte emplaza, tanto para la producción (ilustrado por la imagen cliché del artista agobiado frente al lienzo en blanco) como para la recepción (encarnado en la pregunta del espectador desconcertado: “¿Es esto arte?!”).

Si lo desconocido es un aspecto consustancial al arte –como práctica y como experiencia–, es necesario que la enseñanza de éste retenga ese núcleo, acogiendo la incertidumbre que la rutina diaria pretende exorcizar: el horario, el aula, la lista, las tareas, la nota y todo aquello que pautan nuestros roles en clase.

Una orientación a lo desconocido despertará dudas e incluso podrá frustrarnos, al dejarnos sin asideros: ¿qué contenidos deben abordarse?, ¿qué metodologías son pertinentes?, ¿qué objetivos son relevantes? Pero también nos revelará iguales –igualmente ignorantes, como mínimo–.

Orientar la educación a lo desconocido requiere someter sus procesos a la interrogación (la capacidad de interrogación ilimitada da pleno sentido a la universidad), ponerlos en tensión con los protocolos que definen sus contenidos, sus métodos y sus objetivos para otros. Es decir, reclama abrir el proceso educativo a la intervención de sus sujetos: los y las estudiantes.

¿Manos arriba, esto es un embargo?

Me planteo estas cuestiones pensando en tres iniciativas de estudiantes de la Facultad de Arte y Diseño de la Pontificia Universidad Católica del Perú, que conozco de primera mano. Una es de una alumna de mi curso “Introducción al Arte”, y las otras dos son de alumnos del “Taller de Proyecto Final Pintura 1”, que dicto en la universidad junto con otros nueve profesores.

Valentina de las Casas, estudiante de primer ciclo, usó la encuesta sobre profesores para solicitar que la materia “Dibujo y Modelado” (un taller exclusivamente práctico) incorporase un componente teórico, de cara a las mismas exigencias del curso. Enfrentada a la tarea de hacer una obra abstracta a partir de un ejercicio de modelado de figura humana, Valentina pidió que los profesores diesen una clase teórica sobre la abstracción.

Omar Castro, alumno de pintura de último año, y Viviana Balcazar (especialidad grabado) decidieron organizar un “Taller de Análisis de Proyectos” para la discusión grupal de los trabajos de los estudiantes de pintura, grabado y escultura. Usando la experiencia de este programa piloto, ambos buscaban establecer de manera regular estas sesiones de crítica grupal a lo largo del año.

Concebido en contraposición al “Taller de Proyecto Final Pintura”, donde la asesoría que reciben es individual y es dada exclusivamente por profesores de la especialidad, este “Taller de Análisis de Proyectos” busca generar una discusión “multimedio”, a decir de Omar. Esta distancia frente a la enseñanza de la universidad también se hace evidente en el hecho de que el taller se realizó fuera del horario de asesorías de profesores (éstos no asistieron), con miras a permitir un diálogo libre de jerarquías académicas.

Alfredo Bernal, estudiante de pintura de último año, y Úrsula Cogorno (especialidad escultura) están desarrollando un proyecto de fin de carrera (dentro del “Taller de Proyecto Final”) que responde a sus cuestionamientos sobre el programa de estudios y las dinámicas de la propia facultad, que consideran poco participativas y poco abiertas.

Propuesto como un ejercicio de “autocrítica institucional”, el proyecto parte de un diagnóstico de la facultad –hecho sobre la base de talleres con estudiantes y entrevistas a profesores– para intentar llenar los vacíos que detecta. Para ello, Alfredo y Úrsula han organizado eventos como almuerzos comunales, talleres, visitas a museos y charlas (en colaboración con un colectivo de alumnos y egresados de la facultad), para incentivar a los estudiantes a construir conjuntamente un espacio de intercambio en el cual discutir sobre la formación académica que reciben y sobre el campo del arte y del diseño contemporáneo.

Las “actividades antiacadémicas” que forman su programa dejan nominalmente en claro su distancia del plan de estudios oficial. Sin embargo, a pesar del nombre, también se incluyen algunas actividades en las que eventualmente colaboran profesores –por ejemplo, me han pedido dar una charla sobre arte contemporáneo, con la que inaugurarán el espacio temporal/tienda de campaña que construirán en el campus–.

Estas tres iniciativas estudiantiles buscan incidir en la educación recibida y, por ende, entrañan una apuesta por tener el control del proceso educativo, así sea de forma parcial y momentánea. Quizás lo que está en juego es un particular intento de intervención o *embargo* del poder de la clase:

1. Participando de ese poder, al introducir contenidos nuevos al currículo del curso, para ampliarlo (Valentina).

2. Encontrando un margen paralelo (y asociado) a ese poder, al organizar nuevas dinámicas pedagógicas articuladas al programa oficial, para complementarlo (Omar y Viviana).

3. Generando un campo de poder autónomo, al establecer espacios de crítica a la institución enmarcados en el programa de estudios, para transformar las dinámicas de la facultad (Alfredo y Úrsula).

Dichas tentativas de *embargo* ansían abrir la educación a la influencia de aquellos a quienes se dirige, con miras a que responda –en sus términos– a una necesidad formativa (con unos contenidos académicamente relevantes), a un contexto social, político y económico (con unos modelos didácticos adaptados a la comunidad), y a unas aspiraciones vitales, culturales y ciudadanas (brindando posibilidades de desarrollo personal y colectivo).

Aunque todo estudiante participa ineludiblemente de su proceso educativo (realiza ejercicios, responde exámenes, etc.) y cuenta con dispositivos para opinar sobre él (encuestas sobre profesores y protocolos de queja), dichos modos de participación están previstos por la dinámica de la clase; es decir, no alteran el rumbo institucionalmente trazado.

Acaso este grupo de estudiantes reclama formas de participación en su proceso educativo capaces de poner en riesgo lo que se hace, y por ello se plantean el desafío de tomar el timón del proceso pedagógico. Cabe recordar las raíces griegas del término pedagogía: *paidos*, “niño”, y *agein*, “guiar”. Las raíces de la palabra participación, en cambio, son latinas: *pars*, “partes”, y *capere*, “capacidad”. Podría decirse que estos estudiantes reclaman poder ejercer su capacidad de guiarse a sí mismos. He ahí el sentido de este embargo del poder de la clase: abrir los métodos (el cómo guiar) y los objetivos (hacia dónde guiar) a la intervención de aquellos que están siendo guiados.

Hacia un modus operandi

¿Pero cómo se *embarga* el poder? No mediante una confrontación entre estudiantes e institución. A fin de cuentas, ni los estudiantes están absolutamente desempoderizados ni la institución es un monolito que concentra el poder. Al contrario, la universidad es un entorno donde convergen agentes con intereses disímiles, cuando no opuestos, cuyas fricciones –disputas de poder– abren fisuras que facilitan estas operaciones de *embargo*. De ahí que el personal docente, administrativo y de apoyo sea un potencial aliado y no necesariamente un obstáculo para tales iniciativas estudiantiles, algo que requiere cierta flexibilidad por parte del personal en cuanto a las jerarquías institucionalmente establecidas.

No obstante, ninguno de esos agentes opera con total autonomía, pues su campo de acción está acotado burocráticamente. Esto se aplica tanto a los grupos docentes confrontados por sus ideas, metodologías o ambiciones como a los departamentos que compiten por financiamiento o por alumnos, pues ambos operan bajo lo que Pascal Gielen y Paul De Bruyne llaman el “régimen

de *catering*” de la educación: una administración neoliberal que regula minuciosamente la disponibilidad de recursos (aulas, equipos, dinero, etc.) y la asignación de tiempos de encuentro entre estudiantes y profesores (asesorías, dictado de clases, horas libres, etc.).¹

Es ahí donde emergen los límites de estos *embargos de poder*, pues injerir en la dinámica de clase, proponer actividades complementarias o generar eventos paralelos se enfrenta al control difuso de los protocolos que rigen para los distintos departamentos y agentes, que están orientados a la eficiencia y maximización (económica). Fuera de lo planeado hay “desperdicio”. Sostener la posibilidad de lo espontáneo demanda espacios, tiempos, equipos y fondos de libre disponibilidad; es decir, recursos no “explotados”, de difícil acceso para pequeñas iniciativas o experimentos estudiantiles.

Quizás por ello, los profesores recogieron el pedido de Valentina, pero en vez de dar la clase ellos mismos, dejaron como tarea escribir un breve ensayo sobre el tema. Incorporar nuevos contenidos no depende solo de la disposición de los profesores, ya que puede entrar en conflicto con un programa calendarizado que debe cumplirse dentro de los plazos estipulados.

Asimismo, aunque Omar y Viviana pretendían llevar a cabo varias ediciones del taller durante el semestre, solo lograron lanzar el piloto durante la última semana de clases. Esto se debió a la dificultad de coordinar horas disponibles entre estudiantes de distintas especialidades, en un horario libre de profesores, y hallar un aula desocupada a esas mismas horas para las presentaciones.

La inauguración del espacio temporal donde se llevarían a cabo varias actividades del proyecto de Alfredo y Úrsula se ha postergado para la semana de exámenes (después del fin de clases, cuando los estudiantes de los primeros años ya no asisten). La participación del público se verá mermada por esta decisión a la que los artistas están sujetos, pues la construcción de ese espacio, siendo parte de un proyecto de fin de carrera, necesita permisos de las autoridades de la facultad.

La dificultad fundamental que enfrentan estas iniciativas es un modelo de gestión propio del régimen de *catering*, pero ello requiere más que un profesor aliado dispuesto a enfrentarse a la burocracia institucional. Dado que dicho régimen se legitima sobre la base de discursos de eficiencia y productividad –localmente erigidos casi en “sentido común”–, la verdadera tensión ha de sostenerse frente a nosotros mismos, en la medida en que podemos reproducir las lógicas neoliberales, por asimilación de sus discursos, en cumplimiento con nuestras obligaciones o, en última instancia, en defensa de nuestros puestos de trabajo. Eso, sin mencionar la disposición protoneoliberal de las formas de subjetividad del campo artístico, sintonizadas con el emprendimiento, procli-

1. Según Pascal Gielen y Paul De Bruyne, el régimen de *catering* que opera en la educación supone una administración, distribución y sincronización de suministros de corto plazo, en tanto requiere estimados de demanda potencial, lo que lo hace “un asunto de cálculo continuo”. En *Teaching Art in the Neoliberal Realm*, Ámsterdam, Valiz, 2012, p. 3.

ves al narcisismo y cultoras de la excepcionalidad predicada en el talento individual, muchas veces en desmedro de los procesos colaborativos y el sentido de colectividad.

Sostener esa tensión interna también puede habilitar el espacio para la incertidumbre que toda colaboración conlleva, no solo con respecto a su resultado, sino al devenir de sus participantes, pues, tal como señala Judith Butler, “...nos deshacemos unos a otros. Y si no, nos estamos perdiendo algo”.² Esta autora ilustra su idea usando los ejemplos del duelo y el deseo, que evocan las dinámicas de expectativa y frustración inherentes a la incertidumbre a la que nos enfrenta el proceso educativo. Todo aquello que asumimos como esencialmente “nuestro” se torna incierto en el encuentro pedagógico, porque pone en riesgo nuestros modos de pensar, nuestro sentido de identidad (artística u otras) y nuestra idea misma de *self*.

Acaso, pues, lo realmente necesario sea reapropiarnos de nuestro propio agenciamiento semiembargado por la lógica de la eficiencia económica, la orientación a la competencia, la demanda de diferencia valorizable, la identificación con la empresa, la tendencia al cálculo del retorno y la cuantificación del beneficio; es decir, por todo el universo discursivo del neoliberalismo. Reclamando de vuelta nuestra capacidad potencial y el potencial de nuestras capacidades podremos generar la posibilidad de una transformación capaz de sorprendernos, más allá de nuestras expectativas y ajena a nuestras frustraciones.

2. Butler, Judith, *Deshacer el género*, Barcelona y Buenos Aires, Paidós, 2006, p. 38.

Eduardo Molinari

El hombre de maíz.

Entrevista por Renata Cervetto

La siguiente entrevista con Eduardo Molinari repasa, desde su rol como docente y artista, algunos sucesos clave para visualizar el panorama de la educación artística hoy en día en Buenos Aires. ¿Qué implica formar artistas desde la esfera pública? ¿Bajo qué parámetros entendemos su rol dentro de la sociedad? Molinari cuenta, a su vez, de qué forma su práctica artística interpela hechos sociales y políticos actuales, dando cuenta así de las diferencias ideológicas y metodológicas que mantiene con otras agrupaciones y colectivos que cruzan en su práctica componentes pedagógicos y comunitarios.

Renata Cervetto: Me gustaría empezar por preguntarte sobre tu rol como docente. Para las Jornadas Permanentes de Investigación, organizadas por la Universidad Nacional del Arte (UNA) en 2014,¹ hablaste de la posibilidad de investigar y crear pensamiento a partir de herramientas artísticas. Me pregunto cómo apelás a construirlas y, en este sentido, cómo dialoga tu práctica artística con tu abordaje pedagógico.

Eduardo Molinari: Ese escrito que mencionás lo hice para unas jornadas que se realizaron en la UNA,² donde la pregunta convocante era cómo pensar la investigación en o desde el arte. Para la mayoría de los docentes, con una mirada quedada en el tiempo desde mi perspectiva, la investigación en el campo del arte todavía está ligada a una cuestión muy endogámica de exploraciones cuasi científicas respecto de los pigmentos, la luz, una reflexión sobre su propio lenguaje. En mi presentación oral, intenté abrir una discusión cuando postulé que desde el arte se pueden investigar otro tipo de procesos. Mi propuesta pedagógica en lo que se refiere a la posibilidad de investigación proviene del tipo de práctica artística que llevo a cabo, una práctica situada, en contexto, que articula narrativas visuales y textuales a partir de mi interés por la historia. Creo que investigar con herramientas artísticas es una actividad que puede enfocarse sobre distintas dimensiones de la realidad circundante: la economía, la política, las relaciones con la naturaleza, etc.

1. Ver <https://goo.gl/VCOeXO>

2. El Instituto Universitario Nacional del Arte (IUNA) pasó a ser la Universidad Nacional del Arte (UNA) el 22 de octubre de 2014.

RC: De esa manera se pondría el acento sobre el *método* artístico, que, a diferencia de uno científico, apela a un proceso de investigación subjetivo basado en el cruce de medios y referencias para crear lo que denominás el “cuerpo de obra” ¿Cómo entendés este concepto, cuál es su campo de acción, y de qué forma puede incidir finalmente sobre esa realidad?

EM: Recientemente, el CONICET⁵ ha reconocido al arte como un ítem dentro de su estructura burocrática. Esto permite a un artista unirse con un historiador, con un archivista o con un arquitecto, por ejemplo, y que puedan generar un proyecto de investigación que, eventualmente, recibirá apoyo económico. En lo personal, y en respuesta a lo que vi reflejado durante esas jornadas, es un tanto anacrónico pensar que no sea posible expandir la investigación con herramientas del arte. La sola propuesta de investigar con herramientas artísticas sigue sonando extraña o ajena, cuando, en realidad, hoy en día es moneda corriente. El arte aporta instrumentos para pensar y actuar desde su especificidad; esto es, desde una capacidad de conocer el mundo circundante a partir de planos sensoriales, perceptivos e intuitivos de nuestra existencia. De lo que se trata es de correrse de la concepción de “objeto mundo-mapeado” para habitar una relación con los nuevos mundos posibles latentes en la realidad existente. Habitar una trama entre herramientas, métodos, procesos y contextos.

RC: ¿Qué modificaciones viste o viviste durante estos años en relación con las políticas educativas y los cambios que atravesó lo que hoy es la UNA?

EM: Yo estudié en la Prilidiano Pueyrredón, que en su momento era un profesorado con validez nacional. Dependía del Ministerio de Educación de la Nación, pero en 1995 se hace la reforma educativa a nivel nacional, que es la reforma que impulsó [Domingo] Cavallo, ministro de Economía en aquel momento. Dicha ley quita a los profesorados de la esfera presupuestaria nacional y los pone bajo la órbita provincial o municipal. El objetivo final era ajustar el presupuesto, ahorrar gasto estatal, y la cuestión académica aparece subordinada a ese objetivo. Hasta entonces, la Escuela Manuel Belgrano, la Pueyrredón y la De la Cárcova funcionaban como un sistema articulado. La ley 24.251,

de Educación Superior, genera un nuevo marco legal, de modo tal que nuevas instituciones, entre ellas el Instituto Universitario Nacional de las Artes (IUNA), se encuentran reguladas por la misma normativa que otras preexistentes, lo cual da origen una “comunidad académica” que agrupa instituciones con objetivos dispares, si no antagónicos. El IUNA pasa a integrar este conglomerado junto a institutos universitarios ligados a las fuerzas armadas y de seguridad, sin dudas una situación muy absurda.

RC: ¿Qué aspectos cambiaron internamente al pasar de un instituto a una universidad como es ahora? ¿Cómo se sigue desarrollando en la actualidad?

EM: Para mí ésa es la parte positiva; siempre estuve a favor de ese cambio, a pesar de que el contexto y la forma no fuesen las mejores. Creo que la Pueyrredón estaba estancada con lo que pasaba, ya desde aquel momento, en 1995. Tenías la sensación de que era una escuela que ni siquiera estaba vinculada al mundo del arte local, como una especie de utopía de los maestros y los discípulos.

Con el transcurso del tiempo, desde 2002, todo ha ido cambiando mucho. El que se comporta como docente según esa antigua modalidad, con el paso de los años creo que queda en ridículo.

RC: ¿Qué consecuencias trajo este cambio de modalidad para con los alumnos, y qué ventajas ves en cuanto a la oferta y la calidad curricular que brinda la universidad pública en relación con la privada?

EM: Al principio hubo resistencia de una parte del alumnado y profesores de la escuela anterior. Había mucha gente que estaba en contra de pasar a la estructura universitaria. Había alumnos que venían de antes, o que ingresaban al IUNA con una cierta referencia “nostálgica” de lo que era antes la Pueyrredón.

En cuanto a la UNA, estamos hablando de una formación muy específica. La formación artística universitaria (en lo que hace a las artes visuales; no me refiero a la gestión, ni a la crítica, ni a la historia del arte) en el mundo privado no sé dónde ocurre. Se da la particularidad de que en este último período existen las universidades del conurbano, algunas de las cuales tienen relación con el mundo del arte, pero no son universidades de formación de artistas ni profesores.

Una de las ambigüedades históricas de la enseñanza de la Escuela de Bellas Artes, que después se transforma en IUNA y UNA, es la pregunta sobre el perfil del egresado. Aún hoy hay resistencias desde dentro de la institución respecto de que se están formando artistas. Se dice que son “realizadores visuales”; cuesta definir el perfil de un licenciado en Artes Visuales. En ese sentido, he sido muy crítico. Me ha costado discusiones y momentos muy difíciles con otros colegas afirmar que no hay que confundir a los alumnos. Es decir, acuerdo con que nadie otorga un “diploma de artista”, pero no hay dudas de que la institución forma artistas, o sea, personas con capacidad de producir obras de arte. Los modos de nominación en verdad no me importan. Podría decir que se forman “hombres de maíz”, una imagen que a mí me gusta mucho para definir un tipo de subjetividad que tiene mucho que ver con el arte: ser muchos en uno, tener memoria y una mirada profunda. La definición oficial es que se forman “realizadores visuales”.

RC: Quizás sea porque se ve desde un lado mercantil, de realizadores de objetos o cosas que pueden ser vendidos o comprados.

EM: A eso voy; hay algo ambiguo ahí. El hecho de querer convertirse en una universidad no debería poner como prioridad hacer objetos útiles o mercancías, para eso bastaría con una tecnicatura, que de hecho la hay. Con el tiempo el IUNA tuvo que retroceder, reformularse, volvieron a otorgarse títulos intermedios, tecnicaturas y profesorados. Esto demostraba claramente que la reforma educativa de Cavallo había procurado destruir la formación artística y pedagógica. Nadie formaba docentes de arte, y eso era tremendo. Nadie formaba profesores para la secundaria, lo que resultaba en un vacío laboral enorme.

Volviendo al punto del perfil del licenciado de Artes Visuales, y más aún hoy, cuando la oferta académica incluye posgrados y un doctorado, creo que lo interesante es repensar la dificultad para definir dicho perfil, que no solamente tiene que ver con lo que sucede hacia adentro de la universidad artística pública, sino con las condiciones sociales y del campo específico profesional que supuestamente van a acoger a los egresados. ¿Qué tipo de agentes culturales son los que darán trabajo a un “licenciado”? ¿Qué sucede si un egresado no tiene como metas ni la docencia ni el mercado del arte?

RC: ¿Cuáles son las expectativas de los estudiantes que se apuntan en esta carrera? ¿Desde la salida laboral, la formación?

EM: En el período en que yo me formé, entre 1986 y 1990, aún persistía el dilema de ser docente o artista como medio de subsistencia. Aun los estudiantes más “rebeldes” tomábamos conciencia, con el paso de los años, de la importancia del título docente como herramienta laboral. Actualmente creo que, si bien las expectativas de los estudiantes siguen pasando en gran medida por adquirir oficios y técnicas que les permitan desarrollar su obra artística, el contexto contemporáneo de producción, circulación y recepción de las prácticas artísticas se ha expandido. Por un lado, existen prácticas de producción interdisciplinar, ligadas a las nuevas tecnologías y a la noción de posproducción. Por otro, hay un sinnúmero de emprendimientos protagonizados por colectivos que unen artistas con personas de otras áreas de formación y que también funcionan como “salidas laborales”: editoriales, radios comunitarias, espacios de exposición y formación, diseño de plataformas virtuales, trabajos junto a movimientos sociales, ambientales, etc. Creo que, en este sentido, es imprescindible que la universidad pública pueda pensar en incorporar a sus programas de formación la dimensión de “arte en contexto” o de “prácticas artísticas públicas” que permitirían vincular a los estudiantes y graduados con dimensiones comunitarias o ligadas al universo empresarial, según las inclinaciones de cada egresado. Por ahora, la docencia sigue siendo una herramienta profesional fundamental.

RC: Sucede algo similar en la Universidad de Buenos Aires, donde el título que se obtiene es licenciado en Historia del Arte, pero las opciones de salida laboral están, por ahora, más orientadas a la docencia o la investigación.

EM: Desde la formación artística, creo que cuesta mucho vincular la producción de pensamiento a la producción de imágenes. Cuesta porque la mayoría de los docentes no están educados o formados de esa manera, y te diría que muchos lo rechazan, no creen que sea posible, o no les interesa. Hay otra generación intermedia que sí; eso lo produjo el IUNA en las últimas décadas. Hay profesores que son adjuntos o JTP (jefes de trabajos prácticos); ellos hablan de otra manera. Pero creo que todavía no se ha producido el salto de poder ocupar posiciones que permitan reformular de un modo más interesante los contenidos, con más fluidez y mayor rapidez. Faltan concursos.

Ése es el desafío que tiene la UNA hoy. Lo que creo que no fluyó es el cambio en los paradigmas mentales que orientan a la institución, todavía no hay un cambio de brújula. La comu-

nidad educativa podría tener un vínculo muchísimo más fluido con la sociedad y no lo tiene. ¿Por qué ocurre esto? Hubo hasta ahora ausencia de biblioteca, auditorio, galería en condiciones profesionales contemporáneas, sitios para atraer a los distintos sectores sociales, traer invitados y compartir.

Este año se inauguró un edificio nuevo, en Puerto Madero. La nueva sede plantea la posibilidad de mejorar la situación antedicha, pero esto requiere un mayor compromiso de todos: autoridades, docentes, no docentes y alumnos. Y mejorar la forma de comunicar a la sociedad lo que sucede en la UNA. En la UNTREF, la UNSAM o la UMSA no podés hacer lo mismo que en la UNA; en la UBA menos. En Buenos Aires es el único lugar de formación artística pública no arancelada, que es lo que, a fin de cuentas, la torna tan valiosa, y es lo que destaco y defiendo.

El uso de la imagen y la palabra es *en contexto*

RC: ¿Cómo creés que el Archivo Caminante y el proyecto de La Dársena, que compartís con Azul Blaseotto, contribuyen a generar otro tipo de conocimiento, análisis crítico y conciencia sobre ciertos episodios históricos y políticos?

EM: El Archivo Caminante comienza a gestarse desde mediados de los años 90 y adquiere este nombre a partir de 2001. A fines de aquella década ya estaba desarrollando una recolección no sistemática de materiales documentales diversos vinculados a la historia argentina. Siempre me interesó la tradición del collage manual, y lo utilizaba de modo intermitente en mis trabajos. Pero fue la visita al Departamento Fotográfico del Archivo General de la Nación, en 1999, lo que modificó radicalmente y para siempre mi práctica artística. Ese año concurrí una vez por semana, durante casi seis meses, a ese sitio en busca de fotografías que documentaran la ceremonia del pase de mando de los presidentes argentinos. El particular orden clasificatorio existente en el archivo hizo que dejara de lado ese vector de trabajo y me sumergiera en una investigación de más largo aliento, motivada básicamente en la fascinación que me produjeron las imágenes, pero también su materialidad, su factura. Dos operaciones estéticas se incorporaron a mi práctica desde entonces: comencé a sacar fotografías y a realizar caminatas, recorridos urbanos o en la naturaleza en sitios de relevancia histórica. Estos dos ejes, sumados a mi ya existente recolección de lo que podría llamar “documentación chatarra” (el descarte de la

producción gráfica que podía encontrar en las calles: volantes, folletos, afiches, propaganda diversa, diarios, revistas, libros, etc.), dieron forma a la “nave madre” del Archivo Caminante. Puedo definirlo como un archivo visual en progreso que indaga las relaciones entre arte e historia, promoviendo el simultáneo ejercicio colectivo de trabajos de memoria y de imaginación política. El caminar como práctica estética, la investigación con herramientas artísticas y una labor colectiva interdisciplinaria están en el centro de su trabajo. Desde fines de la década del 2000 se ha incorporado otra fuente documental, un registro fotográfico que proviene de la pantalla de mi computadora. Son fragmentos y detalles de imágenes que encuentro en mis “caminatas por las redes virtuales”. De la articulación de estas cuatro fuentes documentales surgen mis instalaciones, intervenciones en el espacio público y publicaciones.

La Dársena (Plataforma de Pensamiento e Interacción Artística) es un espacio autogestionado que desde 2010 codirigimos con Azul Blaseotto, también artista visual y docente universitaria, cuyo principal objetivo es realizar procesos colectivos de arte y pensamiento crítico, situados pero habitando una dimensión “glocal”. La plataforma cuenta también con un especial interés por realizar publicaciones.

RC: Me interesa retomar lo que pensás en relación con cierta terminología en el campo artístico, como los llamados “proyectos alternativos” o los “artistas emergentes”. ¿Qué paradojas encontrás en el uso de estas palabras?

EM: Es una cuestión más política, que depende de las experiencias de cada uno en esa área. Sirven como ejemplo las de los Iconoclastas o el Errorismo, que siento afines. No sucede lo mismo con otras más lejanas a mis convicciones, como Belleza y Felicidad o la Cooperativa Guatemalteca, o ese tipo de proyectos. Mientras que estas dos últimas son emblemáticas en cuanto a la “alternatividad”, las primeras se autodefinen como resistentes y ajenas al pensamiento dominante. Las segundas, si bien son valiosas, al analizarlas con mayor profundidad no funcionan, desde mi humilde perspectiva, como ninguna alternativa. Esas experiencias arrancaron muy ligadas a la herencia de la supervivencia del más apto durante el período 1989-2001, cuando de alguna manera trabajar de modos precarios tenía un “sentido”, testimoniando los resultados de las políticas culturales públicas neoliberales. Sin embargo, como dije antes, en el marco del nuevo ciclo político (2001-2015) contribuyen a natu-

ralizar condiciones de trabajo precarias más que a exigir nuevas y más dignas formas de trabajo para los artistas. También están en juego en las categorías de “proyectos alternativos” o “artistas emergentes”, dos aspectos muy importantes: la pregunta acerca de la noción de “representación” (es decir, si uno representa o no a los actores sociales con los cuales se involucra) y la pregunta acerca de las transferencias de saberes y conocimientos; es decir, volvemos al punto de la educación o formación. Aparece aquí una asociación un tanto automática y que se ha analizado sin mucha profundidad: la vinculación de estas experiencias con la noción de “des-educación”. Reconozco el valor de la crítica a los sistemas educativos que hacen el Errorismo o los Iconoclastas; no me pasa algo similar con los otros colectivos. Hablar de des-educación en el hemisferio Norte es distinto que hacerlo aquí, por todo lo que señalamos sobre el estado de la educación pública en las preguntas anteriores.

RC: Es ser críticos, de alguna forma, con la institución que nos forma como ciudadanos...

EM: Es cierto, pero si uno es radical en la crítica con respecto a la universidad de arte pública, ¿qué está diciendo en verdad? ¿En dónde terminarían estudiando quienes no pueden pagar por esta formación? ¿Cuáles son los espacios alternativos que se proponen? Me interesa analizar una experiencia de los últimos años llevada a cabo por artistas visuales y docentes en una escuela de un asentamiento en Villa Fiorito. Es para mí un ejemplo de la complejidad de las relaciones entre arte contemporáneo, des-educación y mundos posibles, alternativos o emergentes. ¿Cómo hacer para que, desde las prácticas artísticas desarrolladas en una escuela pública de un barrio muy humilde, puedan configurarse nuevos mundos posibles? ¿Cómo hacer para que dichos mundos puedan ser habitados por la comunidad a la que dicha escuela pertenece? No creo que visitar arteBA o los talleres del programa de artistas de la Universidad Di Tella puedan ser herramientas emancipadoras para estos niños. Tampoco incorporarlos simpáticamente junto a artistas consagrados a muestras en el exterior. El desafío de construir una práctica contemporánea situada en un barrio humilde abre interrogantes respecto de las representaciones visuales de su mundo cotidiano y su itinerario existencial, pero, por sobre todo, interpela a los lugares de recepción, circulación y legitimación de ese imaginario social. ¿Cómo hacer para crear formas institucionales que contengan las propias creaciones?

¿Qué tipo de especificidades institucionales deberían tener los espacios que contengan y promuevan las visiones de dicho imaginario social? Creo que aquí es donde se empantanar muchos proyectos, en gran medida debido a la influencia hegemónica de una estética que, desde finales de los años 90, se organiza en torno a las denominadas “tecnologías de la amistad”.

Desde mi perspectiva, el problema radica, por un lado, en la escasa relación que estas “tecnologías” promueven respecto de las relaciones con el contexto y con la historia. Autoasumidas como herederas de las prácticas hegemónicas de los 90 (del arte *rosa light* rehistorizado en los años 2000 en clave “política”), adoptan desde su institución formativa emblemática (el/la CIA, Centro de Investigaciones Artísticas) procesos de subjetivación que gustan nominar a los artistas emergentes como “agentes” (de CIA). Me pregunto a qué régimen de visibilidad y sensibilidad resulta de provecho este paradigma de artista. Por último, la centralidad en sus narrativas de la ironía, la parodia, los simulacros de participación y el infantilismo evidencian una cómoda convivencia con la operación central del capitalismo semiótico a la hora de producir plusvalía, aquella que describe con extrema lucidez Franco Berardi Bifo: la mera recombinação de signos antes que la producción de sentidos o significados.



The Nursery [La guardería], Chelsea College of Arts, Londres, 2010.
Imagen cortesía de la autora.

Andrea Francke, su hijo (Oscar) y un miembro del staff de la guardería en una protesta frente al London College of Communication (LCC), 27 de mayo de 2010.
Imagen cortesía de la autora.

Escuelas de arte, maternidad y activismo.

La experiencia de Invisible Spaces of Parenthood

Invisible Spaces of Parenthood (ISP)¹ nació de una experiencia personal: un momento de rabia y enojo que, gracias a la solidaridad y el diálogo, permitió hacer visibles problemas sociales estructurales que, lamentablemente, todavía siguen siendo vistos como meramente personales. El proyecto es una investigación artística y política en torno a la práctica de la maternidad y la labor de crianza. Junto con la artista y escritora canadiense Kim Dhillon, integrante del proyecto desde 2014, hemos realizando una serie de actividades que incluyen la organización de eventos y discusiones colectivas, la reimpresión de libros infantiles publicados por las imprentas feministas en los años 60 y 70, y el diseño de juguetes en colaboración con guarderías gubernamentales, entre varias otras acciones.

Pero empezamos por el principio, por la rabia. Yo soy peruana. Nací en Lima en 1978, pero emigré con mi familia materna al Brasil a fines de los años 80. Allí estudié la carrera de Arte, y en enero de 2007 me mudé a Londres para seguir un curso de posgrado en el Chelsea College of Arts and Design. Ese año decidí también tener un hijo con mi entonces pareja.² Ya había optado por postergar el segundo año de la maestría, y Oscar nació en junio de 2008.³ Luego de ello, la decisión de volver a estudiar fue difícil en sí misma. La negociación entre mi práctica artística y mi vida personal se convirtió en una discusión más pública de lo que jamás había imaginado. Ser madre –y creo también que padre, o cualquier otra práctica de crianza– puede generar hacia nosotras formas de

1. Invisible Spaces of Parenthood puede ser traducido como “Espacios invisibles de crianza” o “Espacios invisibles de maternidad/paternidad”. Yo he optado por mantener el título en inglés en este ensayo, porque el término *parenthood* para mí tiene dos características que me interesan: carece de un género definido y, al mismo tiempo, presupone una conexión familiar. A mi entender, “crianza” es una práctica que puede ser llevada a cabo institucionalmente o profesionalmente. Si bien este proyecto se conecta con la crianza en ese sentido más amplio (es decir, con las guarderías, trabajadoras domésticas, profesores o niñeras), me parece importante dejar claro que el punto principal de origen es nuestra práctica como madres.

2. No sé por qué decidir tener un hijo. Hoy ésa es una pregunta clave para mí, para la cual me falta respuesta. De alguna forma, para nosotros, como pareja, en aquel momento, ése parecía ser el paso “natural”. No me arrepiento de tener a Oscar, pero reconozco las fuerzas sociales y culturales que me llevaron a tomar esa decisión en su momento.

3. Las personas tienen diferentes necesidades, deseos y orientaciones. Para mí, ese primer año cuidando a mi hijo fue una de las experiencias más violentas que he vivido. Me vi confrontada con una serie de ideas o comentarios que me decían, directa o indirectamente, que de pronto yo ya no existía, que no contaba como persona, que ese bebé debería ser lo único importante en mi vida. Esos comentarios aparecían como un eco constante a mi alrededor. Yo nunca me había dado cuenta de que tener un hijo o hija podía significar dejar de existir como sujeto. Por ese motivo, les tengo cierta desconfianza a las narrativas acrílicas de la maternidad que elevan a la madre y a la experiencia de maternidad por encima de cualquier otra cosa.

disciplinamiento social intensas en torno a cómo llevar adelante esa labor. De pronto escuchaba frases que juzgaban de modo autoritario mis dudas o decisiones con respecto a las maneras de retomar mi propia vida profesional, con preguntas como: “¿Tan chiquito y ya vas a regresar a trabajar?”. Mucha gente, incluso extraños, sentían que tenían el derecho de decirme que estaba haciendo algo malo al pensar en dejarlo en una guardería, que eso podría hacerle daño. Más aún, la suposición general dictaba que, debido al elevado costo de las guarderías en Londres, la opción natural era que yo dejara de trabajar y/o estudiar y me dedicara a mi hijo las veinticuatro horas del día por tiempo indefinido.⁴ Ese prejuicio era reforzado aún más considerando que no solo me iba a estudiar, sino a estudiar arte! Para todos, obviamente, había un problema en mis prioridades.

En el preciso momento en que me encontraba batallando, interna y colectivamente, con la idea de “permitirme” ser artista, me encontré con que el Chelsea College tenía una guardería. Esto fue un alivio. Así, a Oscar le dieron un sitio, y a inicios de 2009 retomé mi maestría. De hecho, lo que me hizo recobrar la confianza para decidirme volver a mis estudios en la universidad fue en gran medida la existencia de esa guardería. Yo interpreté que su presencia demostraba que la universidad reconocía que las artistas pueden ser madres y que las madres pueden ser artistas. La guardería estaba ubicada en el London College of Communication, y no solo proveía cuidado y atención para los hijos de los estudiantes, sino de todo el personal de trabajo y los profesores de las cinco universidades que comprendía la UAL, University of the Arts London (Chelsea College, London College of Communication, London College of Fashion, Camberwell School of Arts, y Central Saint Martin College of Arts and Design); se atendían alrededor de sesenta niños diariamente.

Sin embargo, poco tiempo después, el 26 de marzo, anunciaron que la guardería iba a cerrar. En ese momento, Inglaterra atravesaba severos recortes económicos a programas sociales y a instituciones educativas por parte del gobierno, los cuales persisten hasta el día de hoy. Frente a ello, los estudiantes se organizaron por todo Londres contra estas medidas. En nuestras clases, nuestros compañeros tomaban la palabra para llamarnos a participar en protestas y movilizaciones. Cuando subí al podio para sugerir que la guardería debería

4. El número de horas gratuitas en guarderías en el Reino Unido ha aumentado progresivamente en los últimos años, pero en ese momento era bastante restrictivo, y accesible solo en algunas regiones, a partir de los 3 años (quince horas por semana). Los antiguos parámetros sociales promovían la idea de que, si la madre no ganaba arriba de un determinado monto salarial, era mejor para las finanzas familiares que se dedicara integralmente a la crianza hasta la edad escolar. Con la presencia creciente del discurso feminista esa posición tradicional ha sido cuestionada, no solo en la manera en que asume los roles de género, sino también en las consecuencias para las mujeres que dejan el mercado de trabajo y perpetúan una situación de dependencia económica. Esto último es más delicado aún, porque la labor doméstica no es remunerada y, habitualmente, no es reconocida en los procesos de divorcio, o, más aún, genera reacciones como la demonización de un amplio número de madres solteras que poseen mínimos beneficios gubernamentales.

ser incluida en la lista de demandas, nunca imaginé las respuestas que recibí: “¿A nosotros qué nos importa la guardería?”. “¡Si tienen que cortar gastos, mejor eso que cualquier otra cosa!”. Y mi favorita, que de verdad dolió y dio origen a todo esto: “Tú decidiste ser madre, y todos sabemos que no se puede ser madre y artista”. Ciertamente, esa última respuesta la había oído muchas veces: decir que nosotras habíamos tomado la decisión de tener hijos y que teníamos que asumir esa labor individualmente, que el cuidado de los niños era una responsabilidad personal.

Mientras escribo y recuerdo todas las oportunidades en que escuché esas frases aquel año, todavía me lleno de rabia. Rabia, porque si bien las cosas han mejorado, yo conozco el efecto que esas palabras han tenido y siguen teniendo en muchas mujeres. Es allí donde se hace mucho más evidente cómo está estructurado el sistema de privilegios del mundo cultural, señalando las maneras desiguales en que se construyen las posibilidades para hacer arte, la preeminencia de quienes pueden hablar, el poder de quienes tienen la facultad de construir los sistemas de crítica, de representación, de ética, en los que todos nosotros vivimos. Rabia, porque deja claro lo que todos sabemos y nunca decimos: que los cuerpos a los que se les está permitido darle forma al mundo (y, en esa tarea, las artes tienen más responsabilidad de lo que solemos admitir) pertenecen habitualmente a cierto género, raza, clase social, nacionalidad, etc. Lo más violento es que mis compañeros y colegas que me respondieron eso no lo pensaron bien. Lo dijeron como quien dice una verdad, una obviedad, algo natural, algo que no se discute. Algún compañero incluso me citó tiempo después las palabras de la artista serbia Marina Abramović sobre su decisión explícita de no ser madre para dedicarse integralmente a su práctica artística, enfatizando la incompatibilidad de ambas labores.⁵ Si ella es mujer y lo dice, no solo, obviamente, debe ser la verdad, sino que debe aplicarse a todas las artistas mujeres.

Frente a la amenaza de cierre y la escasa solidaridad con nuestras demandas, el personal de la guardería y los usuarios nos organizamos.⁶ Protestamos. Alguien tuvo la idea de forzar a la UAL a hacer un estudio de impacto, algo que era una obligación legal en Inglaterra antes de poner fin a un servicio como ése. El estudio demostró que el cierre afectaría desproporcionadamente a las mujeres (algo así como un 96%). La UAL respondió que su obligación legal era llevar a cabo el estudio, pero no necesariamente seguir sus recomendaciones. EL 30 de julio de 2009 la guardería de la UAL cerró. El proceso fue abrupto, y dio como resultado que ocho trabajadores de la institución y veintidós madres/

5. Marina Abramović dijo: “Yo nunca quise... Yo nunca tuve el reloj biológico corriendo contra mí como otras mujeres. Siempre quise ser artista, y sabía que no podía dividir esta energía en nada adicional. Mirando hacia atrás, sí creo que fue la decisión correcta”. Ver Jones, Jonathan, “Marina Abramović: ‘I’m not a vampire’”, en <https://goo.gl/N89Nqr> (último acceso: 21 de junio de 2016). (Traducción de los editores).

6. En este aspecto, ellos fueron más activos que yo. Quiero dejar claro que mi rol como activista en esa parte no fue de ninguna forma de liderazgo u organizacional.

padres tuviéramos que buscar alternativas de cuidado en muy poco tiempo. La mayoría de nosotros consiguió otras soluciones atravesando serias dificultades. En Londres las guarderías tienen habitualmente listas de espera que demoran meses, incluso años, pero por lo menos existe una estructura de cuidado de los niños, aunque en términos económicos es una de las más costosas de Europa.

Puse a mi hijo en una guardería cerca de mi casa, la que lo pudo admitir a último momento, y que él todavía recuerda como la guardería a la que no le gustaba ir. Otras personas que enfrentaron la misma situación pidieron ayuda a sus familiares o, simplemente, se vieron forzadas a disminuir sus horas de trabajo o de estudio. Dos chicas negras que cursaban bachillerato, madres solteras que habían tenido a sus hijos durante su adolescencia, tuvieron que dejar de estudiar. Es importante mencionarlo, porque sería hipócrita no señalar que existe una cadena de privilegios que hace que algunos cuerpos sean siempre los más afectados y excluidos en estos procesos de precarización, producto de la reestructuración neoliberal de las instituciones educativas. Ambas habían sido las primeras dentro de sus familias en ir a la universidad, y habían luchado para poder llevar a cabo cursos en arte y diseño, que sus familias veían como banales o superfluos. “¿Quiénes se pensaban que eran? ¿Cómo se atrevían a estudiar viniendo de donde venían y siendo madres solteras?”, diría el sentido común machista sobre lo que ellas estaban haciendo. Si bien había becas para estudiantes que necesitaban ayuda con el cuidado de los niños, ellas no tenían el apoyo estructural suficiente ni el tiempo libre de organizarse para realizar los trámites. Finalmente abandonaron todos sus cursos. La universidad les dejó claro que todas las voces y los sentidos racistas y patriarcales comunes a su alrededor tenían razón, que sus posibilidades habían sido predefinidas desde hacía mucho tiempo.

Por más violento que haya sido, puedo entender mejor ahora las condiciones neoliberales que hicieron que la universidad se viera forzada a cerrar la guardería. El sistema educacional en Inglaterra (y en muchos otros lugares del mundo) camina hacia la privatización total y, claramente, el lucro corporativo no es compatible con una ética social. Sin embargo, lo que considero inadmisibles es que los estudiantes que se presumían de izquierda no vieran ni reconocieran a las madres trabajadoras, no comprendieran el abismo de desigualdad que la clausura de la guardería perpetuaba, y que no fueran capaces de solidarizarse con nosotras. Todo lo que quería en ese momento era que ellos asumieran responsabilidad por sus acciones, que entendieran las consecuencias de su manera de conceptualizar el mundo y el campo de las artes. O, si no, que fueran suficientemente honestos, que sus cuerpos confrontaran a nuestros cuerpos, que nos miraran a los ojos y nos dijeran: “Ustedes no tienen el derecho de ser artistas o profesoras. Nosotros sí”.

Fue nuevamente la rabia, como una reacción ante la falta de apoyo y consideración, la que me obligó a montar una guardería utópica temporaria como parte de nuestra exposición final de la maestría. El espacio que recibimos era bastante grande, y allí nació el primer proyecto de Invisible Spaces of Parenthood, titulado *The Nursery* [La guardería] (2010), el cual tenía como

principal objetivo hacernos a nosotros, las madres y los padres, visibles. En cuanto dinámica artística, el proyecto forzaba a reconocer aquello que había sido ignorado y borrado por los efectos de los modelos gerenciales y neoliberales que atravesaba la institución educativa.

Yo diseñé y construí todos los muebles y juguetes, con el apoyo y la colaboración de los trabajadores de la entonces clausurada guardería de la UAL, lo cual nos permitió pensar sobre las implicancias de la infraestructura y sus posibilidades en los procesos de crianza –para entonces ya había estado construyendo muebles utilizando manuales *do it yourself* de los años 70, varios de ellos para ser usados por mi hijo Oscar-. Del mismo modo, organizamos varias conversaciones con el personal de la institución y con otras madres/padres sobre qué nos gustaba de la guardería y qué cambiaríamos si pudiéramos. Conseguí algunos pocos permisos especiales para que los niños pudieran tener acceso al edificio sin restricción. Imprimí copias de textos y fotografías que documentaban la historia de la guardería y su reciente clausura en la universidad. Y en el mapa de montaje de la exposición final de la maestría, nuestro espacio era simplemente un cuarto meramente descrito como guardería, sin un destaque particular o especial.

Sin embargo, *The Nursery* nunca funcionó como una guardería normal. La exigencia de los permisos y requisitos institucionales fue mucho más de lo que jamás podría haber conseguido. Pero el espacio sí logró hacer palpable la forma en que las prácticas de crianza afectan a diferentes personas en el campus, y, además, ayudó a deshacer la invisibilidad de las maternidades y paternidades en la escuela de arte. Varias de las profesoras y de los usuarios de la guardería pasaron esa semana en el espacio conmigo; ellos querían hablar de lo que la guardería había hecho posible en sus vidas: compartir historias sobre cómo todos hemos sido criados por alguien; el impacto que tuvo su existencia en el número de profesoras activas en la universidad, o cómo los reclamos feministas por la existencia de guarderías se remontaban a los años 70. Otros visitantes, habitualmente mujeres, traían a sus hijos al espacio para mostrarles el sacrificio que ellas habían hecho por la falta de servicios para el cuidado de niños en el pasado, o por no haber podido asumir la crianza en condiciones de igualdad con su pareja. El proyecto surgió de una posición muy personal de frustración, pero reveló el impacto que este tipo de infraestructuras tienen en los mecanismos universitarios y educativos, así como en las estructuras afectivas del cuidar y compartir.

Hasta ahora, mi anécdota preferida es la de un compañero de la maestría que, al momento de referirse a *The Nursery*, les dijo a sus padres: “Esto es nada, es una alumna que protesta porque cerraron la guardería”, para ser inmediatamente arrastrado dentro de la sala por su madre, quien le explicó que ella no había tenido otra opción que abandonar su carrera para cuidarlo, porque en esa época no había suficientes guarderías en Inglaterra. A raíz del proyecto, muchos estudiantes se dieron cuenta de que varias de sus profesoras tenían hijos, y de lo difícil que había sido o era aún para ellas equilibrar la maternidad

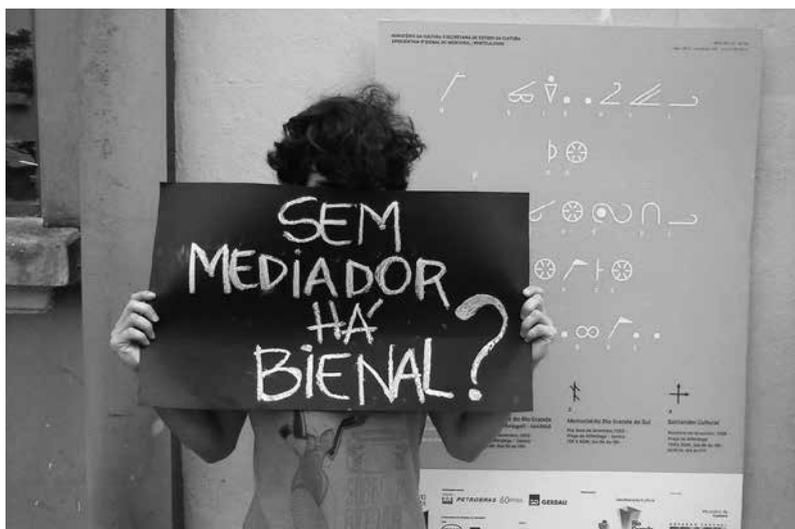
con una carrera. Muchos tomaron conciencia de que *todos* estamos implicados en el trabajo reproductivo; que se trata de una labor colectiva y no meramente individual, aunque no sea siempre evidente y no hablemos nunca de ello. Ese desconocimiento es muy problemático, y tiene que ver con las maneras en que habitualmente el conocimiento es tratado en el mundo del arte, como un producto elitista, que no se conecta con otros saberes producidos fuera de sus esferas tradicionales ni con percepciones que vienen de la experiencia cotidiana. ¿Cómo cambiaría el paisaje del mundo del arte si lográramos conseguir que construyeran guarderías en todas las escuelas de arte e instituciones? ¿Habría una transformación en los modos de valorar y entender la relación social entre niños, padres y cuidadores si se aumentara su visibilidad?

Fue después de *The Nursery* –tengo que admitir que en su momento ni siquiera tuvo un título claro o un discurso artístico demasiado profundo– cuando creé el concepto de Invisible Spaces of Parenthood (ISP), que me ha servido como una sombrilla para apariciones posteriores del proyecto, las cuales continúan indagando sobre la maternidad y el cuidado de niños en el mundo del arte. ISP ha sido una herramienta que me ha permitido seguir navegando los problemas que encontré en ese momento.⁷ Hoy en día el discurso feminista en Londres es mucho más fuerte, y la maternidad se ha vuelto un tema importante. Pero para mí, gran parte del discurso politizado sobre la maternidad repite los errores de falta de solidaridad. Considero que uno de los puntos políticos más importantes por discutir es la perpetuación de las mujeres (y son casi siempre mujeres) en la adjudicación y asignación de las labores de crianza bajo estructuras de cuidado formales o informales (niñeras, trabajadoras domésticas, abuelas, profesoras de educación infantil, trabajadoras en guarderías, etc.). Si bien existe una tradición de traspasos de afecto y amor a través del cuidado principalmente de las mujeres en casa, creo que debemos estar atentos a que los procesos de emancipación o liberación no se construyan a través de la simple transferencia de sistemas de opresión a otros grupos. En Londres, colaboro de forma habitual con Justice for Domestic Workers (J4DW), un sindicato informal de trabajadoras domésticas que se desempeñan en condiciones de esclavitud laboral. La mayor parte de sus miembros son mujeres que dejaron a sus familias en sus países de origen (en el Sur global). Su situación migratoria (una visa de trabajadora doméstica con múltiples restricciones) hace que para muchas de ellas sea imposible cambiar de empleador, lo cual genera un modo de trabajo prácticamente invisible en donde abundan casos de explotación laboral y sexual. La explotación de esas mujeres encargadas del trabajo

7. Un proyecto posterior importante fue la serie de discusiones públicas y talleres bajo el título *How to Support the Artist / Mother / Father?*, coorganizada con Martina Mullanery. Estas actividades fueron parte de una residencia en The Showroom en 2012. En esta actividad conocí a Kim Dhillon, lo cual sembró la semilla para nuestras futuras colaboraciones con ISP. Ver Francke, Andrea, *Invisible Spaces of Parenthood: A Collection of Pragmatic Propositions for a Better Future*, London, The Showroom, 2012.

de crianza de otras mujeres, mientras el poco dinero recibido lo mandan a sus países de origen para que, a su vez, sus madres o hermanas críen a sus propios hijos (que ellas dejaron atrás para poder trabajar), es una clara ilustración de lo perversas que pueden ser también las cadenas globales de las labores de crianza. Y ello señala también las varias discusiones aún pendientes en torno al cuidado de niños, las formas de aprendizaje no autoritario, los estándares de crianza históricamente establecidos como femeninos, y las posibilidades de construir justicia laboral, acceso y condiciones económicas equitativas.

Protestas, crisis y reconstrucción de los modelos educativos



Encuentro del grupo Mediación Extraintitucional, Parque Ibirapuera, San Pablo, 29 de noviembre de 2014. Foto de Ethiene Nachtigall.

Registro de la acción *Paralis(AÇÃO)*, de los mediadores de la Bienal del Mercosur, Porto Alegre, 10 de noviembre de 2013. Foto de Leonardo Barreiro.

Mônica Hoff y Cayo Honorato Mediación no es representación: una conversación

La ocupación de más de doscientas escuelas a fines de 2015 por “secundaristas” (estudiantes de secundaria) en San Pablo, así como en muchas otras ciudades del Brasil, dio inicio a un gran movimiento de protesta que se extiende hasta hoy en día frente a medidas gubernamentales que debilitan y precarizan la educación pública en el país. La autoorganización y determinación que demuestran estos estudiantes evidencian una novedosa manera de repensar modelos de enseñanza vigentes hasta el momento, dando cuenta de la educación que quieren y necesitan. En este contexto, Mônica Hoff y Cayo Honorato conversan sobre el rol social que ejercen estos estudiantes-mediadores a la hora de cuestionar la representación política y desafiar, con su ejemplo, a aquellos que operan desde la docencia y la mediación educativa y artística.

Mônica Hoff vive en Florianópolis, y Cayo Honorato en Brasilia. Esta conversación en dos partes fue llevada a cabo por Skype entre mayo y junio de 2016, y transcrita y traducida al español en ocasión de esta publicación.

Primera parte

Cayo Honorato: Desde las elecciones de 2014, el Brasil parece haberse transformado en una sociedad abiertamente conflictiva. Me parece sintomático que el presidente interino Michel Temer, en su discurso habitual, haya afirmado que es urgente “pacificar la nación y unificar el Brasil”. El conflicto no se reduce a la esfera político-partidaria. Los avances sociales y las políticas afirmativas han sido confrontados por un ascenso conservador, no necesariamente coherente, que puede asumir características neoliberales o incluso neofascistas, algo que las izquierdas en crisis no han podido doblegar, mucho menos escuchar. ¿Qué desafíos trae este escenario a la mediación, si es que los trae, considerando el papel social que desempeñan el arte y la cultura?

Mônica Hoff: Creo que este “estado de conflicto” en la sociedad brasilera comenzó antes de 2014. En junio de 2013 ya era posible ver fuertes tensiones y contiendas en las manifestaciones populares. Tenemos ahí uno de los momentos inaugurales tanto del destape político como de las ofensivas neofascistas y ultra-conservadoras que están interesadas en “pacificar” la nación. Nunca fueron solamente los R\$ 0,20 (del reajuste del pasaje de ómnibus), ni tampoco los gastos desmedidos por la Copa del Mundo, ni siquiera una reivindicación de la izquierda. Las pri-

meras manifestaciones en contra de la corrupción y de los proyectos sociales propuestos por el gobierno federal (como “Mais Médicos”, por ejemplo) comenzaron allí. Los modelos neofascistas ensayaban sus primeros pasos ya en aquel momento. Las calles fueron reconocidas como espacio público y democrático, a pesar de que muchos de los paradigmas presentados en aquel escenario reivindicasen lo contrario.

Desde entonces, y de una manera nada programada, veo que la sociedad brasilera viene alimentando una especie de gusto por el conflicto, en gran medida ejercido y comprendido como una disputa (polarización) y no como una posibilidad de debate. Podríamos identificar esta situación como una banalización del conflicto, pero tiendo a pensar que esta perspectiva es insuficiente. Concordar con ella implica considerar que las manifestaciones y divergencias no están generando ningún debate, y que, por lo tanto, no está habiendo ningún tipo de aprendizaje, algo que dudo. Más que de una trivialización, creo que se trata de una especie de reflexión colectiva en tiempo real, y por eso mismo desmesurada, en relación con los problemas sociales, políticos y éticos que sientan las bases de la sociedad brasilera en las esferas micropolíticas. Parece que al mismo tiempo que está ocurriendo un derrumbe ocurre también una restitución; el Brasil se está desmantelando y rehaciéndose a sí mismo, sin saber cómo, ya que nunca estuvo totalmente en pie. El gran desafío del momento es conseguir construir algo en oposición a los discursos dominantes y/o ultraconservadores, que no sea, sin embargo, una reproducción de lo que se ha vivido como idea de izquierda en los últimos años. Ambos modelos fallaron, y nos sentimos huérfanos. ¡Es hora de tener imaginación!

Considerando la coyuntura política y sociocultural actual veo, por lo menos, dos desafíos en cuanto a la mediación. El primero está relacionado con qué entendemos por “mediación” y “mediador”; el segundo contempla la necesidad de revisión de modelos, formatos y políticas que estructuran las instituciones culturales y, principalmente, el pensamiento institucional vinculado a la cultura en el Brasil.

Con respecto a ambos, es fundamental comenzar por el principio: la mediación de arte no es, y nunca fue (solamente), sobre obras de arte y procesos autorreferentes al campo artístico, sino sobre tomar partido por las cosas. Es decir, actuar políticamente y producir un tipo de conocimiento irregular, transversal, social, político, cultural y, en alguna medida, estético y artístico. Los mediadores no son agentes pasivos al servicio de la institución, sino su faceta más política (y deseosamente

democrática). Ellos vienen de contextos sociales, económicos, educativos y culturales distintos y son los responsables del debate directo con los públicos.

Esta necesidad de revisar los modelos, formatos y políticas institucionales podemos verla en las ocupaciones de escuelas públicas llevadas a cabo por estudiantes del ciclo secundario, en todo el Brasil, desde el segundo semestre de 2015. Por medio de asambleas abiertas, música, videos, manifiestos y clases generadas por ellos mismos, expresan lo que entienden y desean como educación. Al mismo tiempo, están reivindicando y haciendo un plan educativo en tiempo real, dando así una respuesta esperanzadora y una lección de lucha y debate público a la sociedad brasilera.

En mi opinión, considerando el desajuste ético y político que atraviesa el país, esos estudiantes de secundaria se convirtieron en los mejores mediadores. Por la frescura de su pensamiento político, por la ética incuestionable reflejada en sus acciones, por su capacidad de movilización social y cultural, y porque están, en el acto de ocupar y resistir, produciendo nuevas maneras de vivir y convivir. Este momento resulta muy potente, porque lo que estamos viviendo nos está enseñando, dejando algo. Mientras ellos luchan por la situación de la educación en nuestro país, lo que hacen es educarnos.

Espero que las instituciones culturales brasileras puedan aprender algo de los estudiantes de secundaria y sus maneras de practicar la mediación. Si hay alguna posibilidad de un “giro educativo” en las prácticas artísticas, curatoriales e institucionales del país, quizás éste sea el punto de inicio. Si “el museo es una escuela”, tal vez éstas sean escuelas a las cuales se debería prestar atención.

CH: Durante los últimos veinte años, la mediación en el Brasil parece haberse fundamentado básicamente en dos principios o prácticas: el diálogo y la provocación. Tales principios no son palabras transparentes. Ellas se vinculan, respectivamente, al trabajo de dos de las principales referencias sobre el tema en el campo de la enseñanza del arte en el Brasil: Ana Mae Barbosa y Miriam Celeste Martins. En tiempos más recientes, una interpretación de aquellos principios, aunque no necesariamente vinculada a esas autoras, ha aparecido en los ejes curatoriales del Educativo Permanente de la Bienal de San Pablo, a cargo de Stela Barbieri. Éstos son “encuentro”, “diálogo” y “experiencia”. En tu opinión, ¿qué capacidad tienen esos principios para enfrentar los desafíos que se desprenden de las problemáticas socioculturales actuales, si es que debiesen ser enfrentados?

MH: Me gustaría comenzar esta respuesta diciendo que entiendo la mediación como todo eso –encuentro, diálogo y experiencia–, lo que no implica que sea solo eso. Estas nociones pueden ser percibidas y activadas a partir de perspectivas distintas, desde puntos de vista más afirmativos o más deconstructivos. Sin embargo, en el ámbito de las instituciones, por lo general son consideradas como principios conciliatorios por parte de mediadores, educadores, curadores, artistas, investigadores y gestores. En el caso del Brasil, la mediación siempre ha sido interpretada como conciliadora, jamás divergente o transgresiva (a pesar de que se estructure sobre la base de preguntas y no de respuestas). Veo en esto dos problemáticas: en primer lugar, al convertir estas cualidades en discursos y/o enunciados, hacemos que lo que originalmente era solo perspectivas se transforme en reglas y normativas. En segundo lugar, si estas perspectivas se convierten en premisas de la mediación, éstas no tendrán otra opción que ser conciliadoras. Creo que el problema no está en ver la mediación como encuentro, diálogo o experiencia, sino en comprender estos aspectos y tomarlos (siempre) desde una óptica conciliadora y afirmativa. El conflictivo escenario que estamos atravesando nos desafía a pensar una mediación que no esté regida por estos principios.

Esto nos demuestra que la necesidad de revisar el concepto de mediación no es de hoy; hay ideas en relación con ella que se cristalizan en la labor de los propios educadores, artistas, teóricos, públicos y directores de instituciones, y que exigen ser examinadas. Lo primero a revisar, desde mi perspectiva, es la idea de que la mediación implica conciliación. Lo segundo, que la mediación del arte siempre parte y debe partir de este campo. En tercer lugar, la insistente necesidad de crear conceptos relacionados con la mediación y la necesidad obsesiva de creer en ellos (por lo general, son afirmativos, rara vez deconstructivos o anarquistas). Un cuarto aspecto a reconsiderar es que la mediación está hecha para los públicos; en consecuencia, todos los conceptos se construyen pensando en relación con ellos. En quinto lugar, que la mediación siempre tiene su objetivo final hacia afuera de la institución, y no hacia adentro. Y el sexto aspecto, que el hecho de que ella ocurra dentro de o vinculada a una institución le impide ejercer una crítica constructiva hacia el interior de ésta.

Tras una década de pensar la mediación en la práctica, y no solo atada a una institución, llego a la conclusión de que una mediación demasiado conciliadora invisibiliza al mediador. Esto se debe a que este tipo de mediación refuerza la idea de que los mediadores son “medio” o “puente” que facilita conexiones,

haciendo que ellos en sí desaparezcan en cuanto agentes y transmisores de un pensamiento crítico y autónomo.

Finalmente, ¿qué idea tenemos sobre la educación para pensar que la mediación debe ser reproductora y/o conciliadora? ¿Qué idea tenemos de la mediación para creer que el proceso creativo y de investigación de un mediador difiere significativamente del proceso de investigación de un artista, un profesor o un curador?

Me parece que llegamos a un momento de urgencia tal que, a menos que empecemos a asumir la mediación como un lugar de disenso, estamos perdidos. Ése puede ser el primer paso para un efectivo giro educativo en el arte y sus instituciones –por eso mirar al movimiento generado por los estudiantes de secundaria dentro de sus escuelas es muy importante–. Es necesario que los educadores aprendan a enseñar a las instituciones a ser instancias de mediación en las cuales se puede confiar.

CH: ¿De qué manera la mediación como disenso puede trabajar en un contexto inclinado al conflicto? ¿Cuáles serían las condiciones institucionales para ese trabajo?

MH: Considerando las problemáticas políticas, éticas y socioculturales actuales y la inclinación por el conflicto que la sociedad brasilera ha demostrado últimamente, me parece que la única manera que tiene la mediación de trabajar actualmente es, repito, por disenso. No se trata de una opción, sino de algo que no se puede evitar. Sin embargo, es importante aclarar que una mediación por disenso no implica conflicto como forma de disputa, sino que reconoce su existencia y la asume como punto de partida y elemento fundamental en la construcción del debate.

A fines de 2015, dando un taller en Madrid, me encontré con la expresión “punto de desencuentro”. La mediación como disenso *es* este punto de desencuentro; es decir, el punto en donde el encuentro se da por divergencia, desarmonía, disidencia, desacuerdo o contradicción. Ahora bien, ¿cómo trasladar esto a la realidad cotidiana de las instituciones? Una respuesta podría ser asumiendo los “ruidos” de la partitura, las impurezas, aquellos elementos que no encuentran lugar, que se hallan excluidos o que todavía no existen en aquel contexto; es decir, partiendo de cuestiones que no están dadas o asumidas. Se trata de la mediación no como un lugar de calma, sino como un espacio de crítica y autocrítica, de análisis de la propia institución.

Sucede algo curioso en las instituciones culturales y de arte: por lo general les dan gran importancia a las manifestacio-

nes artísticas de carácter crítico y político como procesos relevantes en el contexto de la historia del arte; sin embargo, nunca se sirven de estas iniciativas como impulso para rever sus propias prácticas y modos de presentación en tiempo real. En general, las instituciones evidencian y/o transforman tales procesos en objetos de representación, ilustrándolos en programas, aulas y exposiciones, dando cuenta de ellos como temáticas y no como ejercicios autocríticos. Si, por un lado, eso puede demostrar que la institución mantiene una conversación con las temáticas de su época, por otro se convierte en una especie de autoprotección que hace que ellas no necesiten mirarse a sí mismas y a sus propias prácticas, o sea, que no necesiten salir de su zona de confort.

En esta discusión, creo que una de las cuestiones cruciales es que, por lo general, las instituciones aprenden poco y enseñan de más. Hay más ofertas de habla que de escucha, y es preciso revertir esta situación. Creo que ésta es la condición más básica para que las instituciones se mantengan de pie en tiempos de conflicto.

CH: El llamado “giro educativo” en el Brasil tuvo ciertamente sus ambivalencias. Sin embargo, uno de sus momentos más emblemáticos se ve reflejado en la figura del “curador pedagógico” que apareció en 2007 en la 6ª Bienal del Mercosur (Porto Alegre), y luego se repitió en 2010 durante la 29ª Bienal de San Pablo. El hecho es que, desde el año pasado [2015], esa figura dejó de existir en esas instituciones sin haberse realizado un balance de lo que implicó su presencia. Considerando que el surgimiento de esta figura se haya correspondido con un impulso conceptual y político de la educación en esos contextos, ¿qué implica su desaparición, aunque fuese de forma temporal? ¿Acaso responde a un viraje conservador de las instituciones, que intentan contener un eventual “exceso de democracia” provocado por los equipos educativos, o bien por sus miembros?

MH: Comenzaré la respuesta de atrás para adelante. Antes de ser invitada a asumir la curaduría pedagógica de la 9ª Bienal del Mercosur [2013], tuve una conversación informal con Sofía Hernández Chong Cuy, entonces curadora en jefe de aquella edición. Sofía me preguntó por la importancia de un curador pedagógico en aquel contexto, cuáles eran mis pronósticos para su continuidad y cómo percibía aquel modelo pensándolo a futuro. Su pregunta apuntaba a reflexionar más ampliamente sobre la práctica curatorial y sobre lo que debería o podría haber dentro de ella. En otras palabras, cuáles serían los beneficios y las paradojas que

la curaduría pedagógica genera de forma específica respecto de la noción de curaduría como praxis educacional expandida.

Lo que estaba en juego era la problemática de que si, idealmente, la curaduría debiera ser concebida y accionada como una práctica educativa, la “curaduría pedagógica” puede hacer inviable este proceso, al presentar la educación como un lugar segmentado o apartado –al nombrarla como algo específico y colocándola bajo el amparo de un único responsable, que ya no es más un coordinador, sino un curador pedagógico–. Esto no es precisamente un “giro educativo”, sino una evidente paradoja. Primero, porque si, por un lado, la curaduría pedagógica puede significar un interés curatorial y/o institucional en la educación, por otro, eso no implica que este interés difiera del que se tenía antes. Es decir, la curaduría pedagógica puede ser una nueva denominación para una vieja función. En segundo lugar, porque si la creación de esta figura confiere y representa un cierto respeto por la educación, también ayuda a reforzar la idea de ésta como algo específico, impidiéndole ser considerada como un proceso inherente a todas las instancias del desarrollo de un proyecto curatorial y/o institucional.

Tal vez la clave sea pensar que la curaduría pedagógica no tiene por sola función observar a los públicos y hacia afuera de la institución, sino hacia adentro, para profundizar en sus propios procesos. Su principal misión, en cuanto estrategia de educación, es interna: consiste en “enseñar” a la institución y a la curaduría a comprenderse como instancias educativas por excelencia.

La pregunta que me hizo Sofía era muy importante. Ella no estaba mirando únicamente la curaduría pedagógica, sino que estaba preocupada en cómo pensar curatorialmente un proyecto que fuera integralmente una práctica educativa y que, en paralelo, repercutiera sobre el proceso de pensamiento y la práctica institucional de la Bienal del Mercosur. Con el fin de evidenciar este proceso, se emplearon algunas sutiles estrategias. Para comenzar, no hubo un “curador pedagógico”, sino un “curador de base” (o *ground curator/curador da terra*), lo que, bajo el contexto de la Bienal del Mercosur, reconocida como una “bienal pedagógica”, nos pareció un paso interesante. ¿Se trataba del fin de la curaduría pedagógica, o de anular ese “lugar respetable” destinado a la educación dentro un contexto de una institución de arte? ¡De ninguna manera! Había allí un gran deseo y una tentativa real de pensar en la práctica las relaciones entre curaduría y educación. Para nosotros, la educación no está solo donde aparece la palabra “educación” o el predicado

“educativo”, sino en donde tienen lugar los procesos críticos, divergentes e irregulares. Las acciones no necesitan ser referidas constantemente como “educativas”, en tanto que lo son. En consecuencia, al proyecto pedagógico lo denominamos “Redes de formación”, que incluía la formación para mediadores, educadores y curiosos.

Esta decisión estaba vinculada de forma directa a la respuesta que le di a Sofía. Yo le dije que si el trabajo educativo desarrollado por la Bienal del Mercosur fuese realmente serio (institucional y curatorialmente, para dentro y para fuera); es decir, si el discurso y la práctica fuesen una sola cosa, en un futuro próximo el fin de la curaduría pedagógica no sería una elección, sino la condición de existencia de la bienal. Precisamente, ello sería una señal de que la institución había comprendido el sentido de la educación que se venía construyendo.

Volviendo a tu pregunta, en relación con la extinción de la curaduría pedagógica en la 10^a Bienal del Mercosur [2015] (y en la 31^a Bienal de San Pablo [2014]), más que poner esta posición en jaque, lo que queda en evidencia es la precariedad institucional de ambas bienales. Incluso me animo a decir que el debate sobre la curaduría pedagógica no llegó ni a formularse; no hemos alcanzado esa etapa, ya que la hemos abandonado por la mitad. En el caso específico del Mercosur, la exclusión me pareció una total interferencia (¿fechoría?) curatorial,¹ con el aval de la institución, sobre procesos que venían siendo construidos con mucho esfuerzo desde hace una década. Los motivos detrás de esta decisión, aunque no fueron explicados públicamente, se pueden percibir en la manera en que la 10^a Bienal fue presentándose a lo largo de su desarrollo. Si bien las consecuencias de esta interferencia curatorial fueron terribles, la selección del curador sigue siendo algo transitorio, mientras que la institución no lo es. Por lo tanto, lo que queda pendiente es el esclarecimiento de una política institucional que, en este caso, se reveló como algo prácticamente inexistente. Es a esta debilidad institucional a la que debemos prestar atención, sobre todo en los tiempos que corren. Hasta que no se visualicen cambios significativos en el pensamiento institucional, y las propias instituciones se perciban a sí mismas como espacios integralmente educativos, cualquier proceso educativo será solo una mera apariencia.

1. Esta negligencia por parte de la curaduría general al principio del proyecto fue revisada posteriormente a lo largo del proceso. Dada la intervención del coordinador de educación, el programa pasó a denominarse “*Dialogante - Curador do Programa Educativo*”.

MH: ¿Cómo surgió el grupo Mediación Extrainstitucional? ¿Cómo ves su desempeño y qué repercusión ha tenido en la práctica de la mediación en el Brasil?

CH: Armé el grupo en 2013, en búsqueda de un espacio de interlocución con mediadores por fuera de la universidad. Sin embargo, previamente realicé un proyecto en el Centro Cultural São Paulo (CCSP),² en donde se tornó clara la necesidad de espacios de discusión entre mediadores por fuera de sus instituciones. Sus preguntas promovieron debates que ni la mediación institucional, ni ninguna bibliografía al respecto se habían interesado en plantear. Dos cosas se pueden elaborar a partir de esos encuentros. En primer lugar, que lo que se hace y se discute sobre mediación en la enseñanza de las artes ha sido, invariablemente, una iniciativa de las instituciones. Y en segundo lugar, que la mediación institucional padece de una “delimitación cognitiva”, que apenas le permite aprender sobre ciertos temas –o que desperdicia innumerables oportunidades de aprendizaje–. Lo extrainstitucional opera, por lo tanto, en un movimiento doble: circunscribe esa delimitación, pidiéndonos pensar qué son las instituciones; pero también abre un espacio para considerar las cuestiones que vienen siendo prohibidas, en medio de una creciente crisis de confianza en aquéllas.³

El grupo, sin embargo, es solo un grupo de Facebook,⁴ lo cual, si bien tiene potencialidades, también tiene sus límites. En este momento cuenta con más de mil miembros, entre mediadores y otros agentes de diversas zonas del Brasil. Poco más de una decena de personas participa activamente, por lo que no sé cuánta repercusión puede llegar a tener. Imagino que es considerado un espacio para temas de debate extrainstitucionales. Allí fueron discutidos, hacia fines de 2013, la huelga de mediadores de la Bienal del Mercosur⁵ o, más recientemente, la rescisión del contrato con la empresa gestora

2. Honorato, Cayo, “Mediação como [prática documentária]”. Texto de evaluación final del proyecto de mediación, enero de 2012 (<http://bit.ly/1TLHFCu>).

3. Honorato, Cayo, “Mediação extrainstitucional”, *Museologia & Interdisciplinaridade*, vol. 3, nº 6, 2014, pp. 205-220 (<http://bit.ly/1VhyX2g>).

4. Grupo en Facebook “Mediação extrainstitucional” (<http://bit.ly/1UBJ1x>).

5. Oliveira, Samir, “Mediadores da Bienal do Mercosul paralisam atividades contra organização do evento”, *Sul 21*, 10 de noviembre de 2013 (<http://bit.ly/1OTG6xQ>).

del Parque Lage realizada por el gobierno de Río de Janeiro.⁶ Además, es importante resaltar la organización de una conversación pública presencial, ocurrida el 29 de noviembre de 2014, a partir de una agenda colectiva generada dentro del grupo. Sería bueno que las cosas ocurrieran de esta forma, con mayor frecuencia; esto podría constituirse en una fuerza de negociación con el campo institucional. Pero el grupo no tiene ningún programa; es un tipo de plaza o café –sin duda, un público o una red– donde se pueden establecer algunas conversaciones, partiendo de considerar nuestros puntos de desencuentro, de reconocer que no se trata necesariamente de un diálogo entre iguales; es decir, en contraposición al concepto habermasiano de esfera pública, donde se postula un modelo idealizado de encuentro a través de una razón argumentativa común a todos. Incluso otros miembros del grupo pueden tener opiniones distintas sobre éste, pero igualmente legítimas. Es así como lo veo.

MH: ¿Visualizas alguna instancia extrainstitucional en las instituciones culturales?

CH: Me gusta pensar en la figura del ombudsman,⁷ para indicar que se trata de algo tangible. Tienes allí a un profesional contratado por la institución, pero que asume posiciones divergentes dentro de ésta. Ciertamente, si los defensores del pueblo terminan siendo críticos solo en la apariencia, eso nuevamente nos remite a la delimitación cognitiva de las instituciones. Sin embargo, lo extrainstitucional no se limita a la labor de un profesional. Se refiere más bien al grado de participación social en las instancias de toma de decisiones de las instituciones, así como al grado de participación de éstas en los procesos de transformación social. En este sentido, se caracteriza menos como un “afuera” y más como una “tensión permanente” –venga esto de afuera o de adentro– en relación con la lógica de las instituciones.

Ciertamente, hay algunas instancias, proyectos o protestas que, cada uno a su modo, pueden ser pensados como extrainstitucionales. Por ejemplo, la huelga de los mediadores

6. “Governo do Estado do Rio rescinde contrato com a Oca Lage”, *O Globo*, 2 de marzo de 2016 (<http://glo.bo/1X3nPXu>).

7. *Ombudsman* es el término sueco para referir al Defensor del Pueblo, una autoridad encargada de garantizar los derechos de los habitantes ante los abusos de los poderes políticos.

El antecedente de esta figura se localiza en los países escandinavos. (Nota de los editores).

de la 9ª Bienal del Mercosur, organizada por el Coletivo Autônomo de Mediadorxs, que reclamaba una actuación pública de la institución que ella misma no fue capaz de sostener. Existe también el Consejo Consultivo de la *documenta 12*,⁸ una tentativa de involucrar a la exposición en el tejido social de la ciudad de Kassel. Otro ejemplo es el Canteiro Aberto da Vila Itororó,⁹ que propone un centro cultural temporal en el cual diversos públicos son invitados a discutir los futuros usos del espacio. Hay también un trabajo del área de mediación comunitaria, implementado en 2013 –aunque disuelto recientemente– por la Fundación Museos de Quito, en Ecuador. En un momento dado, los mediadores pasan a investigar un mercado popular, a partir del cual se evidencian diversas luchas en contraste con los planes del propio municipio para ese sitio. En conclusión, no se trata de modelos rígidos, pero pueden sugerir un rango variado de alternativas.

MH: Dentro del contexto de las instituciones culturales brasileras, la presencia del curador pedagógico generó nuevos posicionamientos en relación con la educación. Sin embargo, a partir de 2013, vimos la extinción, en alguna medida, de ese rol. Se trata de una figura compleja y un tanto paradójica. Si, por un lado, garantiza cierto respeto por la educación dentro de la institución, por otro ratifica la idea de que el curador pedagógico es quien habla en nombre de la educación como “algo” específico dentro de la institución/curaduría y no como un enunciado institucional/curatorial. ¿Cuál es tu posición con respecto a esto?

CH: Si el curador pedagógico se extinguió, es oportuno repasar cuáles fueron esos posicionamientos. Recordemos que quienes institucionalizaron el concepto en el Brasil fueron las bienales del Mercosur y de San Pablo. De hecho, su creación reconoce que los proyectos educativos deben ser concebidos simultáneamente a las exposiciones, en vez de ser desarrollados posteriormente. De hecho, eso altera la propia concepción y organización de esas instituciones. Ambos son casos muy distintos, pero creo que esa extinción sugiere que ninguna de las bienales quería realmente conceder un lugar de importancia a la educación. Pienso que elementos decisivos para esto fueron,

8. Wieczorek, Wanda et al. (eds.), *documenta 12 Education, v. 1 - Engaging Audiences, Opening Institutions*, Berlin, Diaphanes, 2009.

9. Para más información sobre Vila Itororó. Canteiro Aberto, ver <http://vilaitororo.org.br/>

en Porto Alegre, la sublevación de los mediadores en 2013, y, en San Pablo, las divergencias asumidas entre las diferentes curadurías (artística y pedagógica) en 2014. De este modo, la extinción corresponde a una voluntad de contener los excesos democráticos asociados a la educación –a pesar del conservadurismo de lo educativo en San Pablo en aquel momento–, o, más aún, asociados a la actuación de los propios agentes públicos. Ciertamente, la fragilidad de las instituciones culturales en el Brasil es, también, algo importante para considerar, pero es inaceptable que los conflictos den lugar a reformas conservadoras.

La curaduría pedagógica me parece problemática en sí misma. ¿Por qué la educación, para ser respetada, debería ser “promovida” a curaduría? En este punto, me parece importante tener en cuenta las especificidades de cada una de estas actividades. De lo contrario, este “ascenso” puede redundar en una dilución (de la educación en la institución). Además, si esa figura sugiere, por un lado, una redistribución de poderes dentro de las instituciones, por otro, extiende la jerarquía interna de los equipos educativos. No debemos confundir la posición del curador pedagógico con la de los educadores. En conclusión, no creo que la respuesta sea reinstalar la curaduría pedagógica. Propondría, en su lugar, que las instituciones invitasen o contratasen a colectivos de mediación extrainstitucional, reconociéndolos en sus propios términos.

MH: En los últimos meses, vivimos en el Brasil una “desobediencia educativa”¹⁰ con la ocupación de las escuelas públicas por parte de los estudiantes en defensa de la enseñanza pública. En un texto publicado recientemente, el filósofo húngarobrasileño Peter Pál Pelbart afirmó que este movimiento “destapó la imaginación política en nuestro país”.¹¹ Tomando en cuenta la situación de las instituciones culturales brasileñas, ¿qué piensas que ellas pueden aprender con este movimiento?

CH: La lucha por la educación como un derecho social, entre otros, estuvo muy presente en los días de protesta de junio de

10. La frase original en portugués dice “*revirada educacional*”, haciendo un juego de palabras entre el término *virada*, que significa inversión o giro (en relación indirecta con el llamado “giro educativo” en el campo cultural y artístico de los últimos años), y el término *revirada*, que puede significar descolocado, rebelde o desobediente.

(Nota de los editores).

11. Pelbart, Peter Pál. “Carta aberta aos secundaristas” (<http://bit.ly/1Wzyecl>).

2013.¹² Esta vez, sin embargo, parte de la eficacia de las ocupaciones deriva justamente de la especificidad de sus agendas. En San Pablo, por ejemplo, la lucha era contra la Reorganización Escolar.¹³ En Goiás, contra la tercerización de las escuelas públicas.¹⁴ Otro componente de las ocupaciones pasa por la renovación de la propia forma de resistir. Me resulta interesante una diferencia establecida por la filósofa y profesora Marilena Chaui entre las ocupaciones en la Rectoría de la Universidade de São Paulo (USP) y las ocupaciones en cuestión.¹⁵ En el primer caso, las demandas eran hechas a la institución, otorgándole el rol de traer las soluciones. En el segundo caso, los estudiantes afirman que “la escuela es nuestra”, destituyendo así la propia autoridad del Estado en la gestión de esos espacios. Al asumir las escuelas como propias, en el sentido de “públicas”, los estudiantes se permiten una experiencia formativa extraordinaria.

La escuela es habitualmente pensada como un lugar de preparación para un futuro en donde sería posible actuar. Sin embargo, el futuro es cada vez más incierto, y mantenerlo a distancia hace que el aprendizaje asuma muchas veces un carácter de simulación. En las ocupaciones, los estudiantes aprenden, porque se transforman objetivamente al transformar la propia institución. Se trata de una experimentación permeada por la constitución de lazos afectivos, que las inadmisibles persecuciones actuales solo lograrán reforzar. Por lo tanto, esta “desobediencia” parece dirigir un ultimátum a las escuelas: ellas no deben seguir siendo un lugar para aprender según criterios ajenos sobre aquello que tendrá una utilidad a futuro, sino un lugar abierto a aquello que los estudiantes desean aprender ahora, ante el mundo que se les presenta actualmente. En conclusión, creo que las escuelas necesitan confiar más en la dimensión ética de esos deseos para poder así amplificarlos. La imaginación política desatada por las ocupaciones tiene,

12. Las jornadas de protesta de junio de 2013 fueron manifestaciones populares que tomaron las calles de innumerables ciudades del Brasil, al principio reclamando contra el aumento de las tarifas del transporte público, o incluso exigiendo la movilidad urbana como un derecho social. Poco después, sin embargo, pasaron a abarcar una gran variedad de asuntos, confrontando, por ejemplo, el gasto público con grandes eventos deportivos, la mala calidad de los servicios públicos en general, la corrupción de la clase política, etc.

13. Secretaria da Educação do Estado de São Paulo, “Reorganização Escolar é adiada para garantir o diálogo com comunidade escolar em 2016” (<http://bit.ly/1sFTQHE>).

14. Mazzitelli, Fábio y Scerb, Philippe, “Goiás prepara parceria inédita com setor privado para escolas públicas”, *Folha de São Paulo*, 3 de septiembre de 2015 (<http://bit.ly/1UqzCOo>).

15. Savian Filho, Juvenal y Modelli, Laís, “Sociedade brasileira: violência e autoritarismo por todos os lados”, *Cult*, año 19, nº 209, febrero de 2016 (<http://bit.ly/20Zrpkb>).

como dice Pelbart, un carácter simultáneamente disruptivo e instituyente, de ahí su potencia. Pensando en las instituciones culturales, ellas también han sido confrontadas por “prácticas distribuidas” cada vez más articuladas.¹⁶ Frente a eso, o ellas se convierten en experimentos de democracia cultural –o, por qué no, en “asambleas constituyentes contemporáneas”¹⁷–, o su relevancia sociocultural estará seriamente comprometida.

16. La expresión evoca el concepto de “redes distribuidas”, desarrollado por el ingeniero Paul Baran a inicios de los años 60, en referencia a un tipo de red comunicativa que sería posibilitada por la Internet. Cuando es aplicada al campo cultural, la expresión alude a los circuitos interdependientes que muchas veces se constituyen en las instituciones culturales hegemónicas, y que son igualmente posibilitados por la popularización de Internet y de diversos medios de producción, permitiéndonos pensar ya no únicamente en una distribución para muchos de lo que es producido por pocos (difusión o democratización cultural), sino en una articulación entre muchos de lo que es también producido por muchos (democracia cultural).

17. Mendes, Alexandre F., “Ocupações estudantis: novas assembleias constituintes diante da crise?”, *Rede Universidade Nômade*, 14 de diciembre de 2015 (<http://bit.ly/1UgHOuD>).



Intervención en la fachada de la Universidad Católica durante la marcha de la CONFECH en las movilizaciones estudiantiles, Santiago de Chile, 14 de julio de 2011.

Foto de Elquintopoder.

Participación de la CUDS en el contexto de la marcha "Revolución pingüina" de estudiantes secundarios, Santiago de Chile, 2006. Foto del Archivo CUDS.

Felipe Rivas San Martín

Una educación sexy.

Disidencia sexual y espacios estudiantiles.

Entrevista por Miguel A. López

El Colectivo Universitario de Disidencia Sexual (CUDS),¹ fundado en 2002 en Santiago de Chile, es uno de los colectivos transfeministas más activos, experimentales y provocadores que han surgido del contexto universitario en América Latina. Su producción teórica y activismo se han caracterizado por el despliegue de una variedad de expresiones creativas no normativas, las cuales han permitido politizar el género y la sexualidad dentro de los espacios educativos de este país. Desde la organización de seminarios y talleres de escritura, la performance callejera, la intervención en redes sociales, hasta apariciones clandestinas en marchas y tomas, el trabajo de la CUDS se ha caracterizado por ser siempre insolente e incómodo. En esta conversación, Felipe Rivas San Martín, uno de sus miembros fundadores, habla sobre las implicancias de lo universitario en el activismo del colectivo, las diferencias entre universidad y academia, las formas encubiertas de violencia de género en la educación y la repolitización sexual de los movimientos estudiantiles.

Miguel A. López: A veces tengo la impresión de que cuando se habla sobre las intersecciones de las demandas del feminismo y la disidencia sexual con la pedagogía muchos piensan que lo que discutimos es únicamente sobre cómo se organizan los cursos de “educación sexual” en las escuelas. Si bien eso es parte de la agenda del debate y la lucha, hay una estructura mayor naturalizada sobre la base de la reproducción de la heterosexualidad obligatoria como punto de partida para el aprendizaje: una heteropedagogía. Los aparatos educativos nunca son neutrales, sino que constituyen maneras específicas de organizar el conocimiento y de regular el cuerpo y el deseo. Ustedes, como colectivo, surgen en 2002 desde el corazón de la experiencia estudiantil. ¿Qué implicancia tiene el aparato educativo universitario para su activismo?

Felipe Rivas San Martín: La CUDS fue el primer colectivo de política sexual chileno que se posicionó de manera estratégica

1. Originalmente, la sigla CUDS significaba “Coordinadora Universitaria de Disidencia Sexual”, por lo que se usaba el artículo femenino “la” para referirse al movimiento. Después de un tiempo, “Coordinadora” fue remplazado por “Colectivo”, pero se siguió utilizando el artículo femenino. Por pedido del entrevistado, aquí mantenemos esta denominación.

en la universidad. Me parece que en esos primeros años no teníamos tan claro lo que eso iba a implicar o, más bien, podría haber implicado muchas cosas distintas. En un primer momento, la decisión de ocupar la universidad fue una táctica político-territorial. Lxs que iniciamos la CUDS veníamos del Comité de Izquierda por la Diversidad Sexual, y cuando ese grupo se disolvió, a fines de 2001, se decidió irradiar en los espacios que a cada cual le eran más cercanos. Unxs formaron el sindicato Luis Gauthier, otrxs produjeron algunos agenciamientos de barrio. Quienes estábamos entrando a la universidad nos propusimos crear un colectivo allí. Inicialmente fue entre la Universidad de Chile y la Universidad Católica, que son muy diferentes entre sí, pero coinciden en ser las más tradicionales del país.

MAL: ¿Y cómo esa condición “universitaria” de la CUDS determinó sus primeras alianzas y antagonismos? Imagino que eso implicó repensar políticamente lo que significa la idea misma de aprendizaje y de universidad.

FRSM: Sí. Lo universitario de la CUDS nos puso en una posición de diálogo con el movimiento estudiantil y, al mismo tiempo, con los espacios académicos. También ha puesto al colectivo en una relación de cercanía con la reflexión teórico-crítica. Todas esas dimensiones de “lo universitario” configuran a la universidad como un lugar político de fuerzas y tiempos contradictorios. Ese marco de contradicciones ha sido muy productivo para nosotrxs, pues no hemos rechazado ninguno de ellos a priori.

Uno de los aspectos de la universidad como proyecto es ser ella misma una especie de espacio en suspensión, una suerte de paréntesis de todo lo que es su “afuera”, es decir, la agitación contingente de lo político-social, pero también de la velocidad de flujos del mercado. La universidad, en su dimensión de interioridad y autonomía, permite e impone resguardo y distancia reflexiva. Pero existía allí el riesgo inminente de que esa suspensión se transformara en un tiempo perpetuo de desconexión absoluta con el “afuera”. En este punto, la relación con el movimiento estudiantil ha sido fundamental, precisamente porque este movimiento es uno de los actores sociales de mayor excitabilidad histórica en Chile, y particularmente en los últimos años, considerando dos hitos recientes: la revolución pingüina (2006) y el contexto de 2011. Me parece que esa contradicción, en la que hemos estado muy implicadxs, quiebra lo que podría ser una manera muy dicotómica de entender lo universitario: ya sea como un “adentro” hiperreflexivo o un “afuera” de pura contingencia.

Este asunto es un poco complejo, pero yo lo relaciono también con la cuestión de la universidad y las disciplinas académicas. Lxs activistas de la CUDS provenimos de diferentes disciplinas: del arte, la filosofía, la biología, el periodismo, el cine, el teatro y el diseño. En todos estos años ha circulado también gente de muchos otros programas universitarios diferentes. Podría entenderse que gran parte de la productividad del grupo está dada por su carácter transdisciplinario. Sin embargo, pienso que no sería correcto hablar de transdisciplinariedad para definir el activismo de la CUDS en relación con las disciplinas académicas de las que cada unx de nosotrxs proviene. Plantearía más bien la práctica de la *indisciplina*.

MAL: ¿Entienden la *indisciplina* como una manera de confrontar las marcas de autoridad de la academia, así como sus modos tradicionales de generar saberes y competencias laborales para una sociedad heteronormalizada?

FRSM: Entendemos la *indisciplina* en sus dos sentidos relacionados. En primer lugar, la indisciplina presupone la imposibilidad de poner “orden entre los miembros de un grupo”, es decir, corresponde a una práctica colectiva. En segundo lugar, es la “falta de obediencia a una disciplina”. Tiene un carácter insurreccional. En el trabajo con otros, en la colectividad de la CUDS, lo que se ha dado más bien es la posibilidad de ir perdiendo nuestras disciplinas, que significa ir perdiendo el respeto a ese direccionamiento académico profesional que impone la enseñanza universitaria, en el que las herramientas académicas tendrían un uso y un fin preestablecidos. Ese fin preestablecido es heteronormativo, en el sentido de que funciona como una máquina de reproducción (heterosexual) del sistema mismo hacia el futuro.

Si quisiéramos hacer esto muy esquemático lo diríamos así: la universidad se estructura en facultades precisamente porque pretende otorgar la facultad del ejercicio profesional en las diversas áreas. Ahí opera un disciplinamiento muy fuerte, que nos constituye y nos regula a todxs quienes pasamos por la universidad. Al mismo tiempo nos legitima y nos faculta. Es un doble juego, *nos somete y nos entrega poder*. Ejercer la disciplina tal cual nos fue enseñada, profesionalmente, es muy cómodo, provoca seguridad.

Pero uno también podría plantear que el paso por la disciplina universitaria sea precisamente eso: un estado de paso para activar formas diferentes a las previstas por el aparato

de profesionalización académico. La disciplina nos otorgaría un margen de agenciamiento, sí, pero para fines inesperados. A eso llamaríamos *indisciplina*: una traición a la disciplina y su orden facultativo heteronormado. La indisciplina no sería un abandono total ni una ruptura radical con la disciplina, sino que presupondría la disciplina como un requisito para el agenciamiento crítico.

Ha sido justamente el desorden colectivo de la CUDS lo que nos ha permitido disparar líneas de agenciamiento no profesionales e indisciplinadas. Por eso pienso que con la CUDS hemos hecho algo así como una *toma disidente* de lo universitario, una *okupa*. Por eso en nuestras acciones y proyectos pueden reconocerse ciertos fragmentos de las disciplinas: en la utilización e insistencia científico-semiótica de la imagen del feto, en los guiños ilegales al derecho y a los marcos jurídicos, en las acciones que usan las gramáticas del arte, en la reflexión teórico-crítica.²

La universidad y la academia

MAL: ¿Cómo fueron sus primeras tensiones con la institución universitaria?

FRSM: En un primer momento, las tensiones con la universidad tuvieron que ver con el carácter conservador que prevalece en estas instituciones. Cuando nosotros iniciamos el trabajo, entre 2002 y 2003, estos temas tampoco tenían resonancia ni en el movimiento estudiantil ni en el espacio académico. Eso claramente variaba dependiendo de cada universidad y de las diferentes facultades, pero tuvimos problemas en todos los espacios, incluida la Universidad de Chile, que ha sido –con todo– la más “progresista”. Recuerdo particularmente que en la Universidad Católica, que fue el lugar donde más acciones realizamos cuando surgió el colectivo, sufrimos mucha censura. Los guardias nos tenían identificadxs, nos seguían a la distancia y estaban alerta cuando pegábamos afiches, que ellos sacaban inmediatamente, por orden de las autoridades. También se nos negaron muchos espacios para realizar actividades, foros y ciclos de cine. Ocurría que a último minuto había un cambio de

2. Sobre el uso de algunas de estas estrategias en el contexto político chileno reciente, ver la entrevista a tres integrantes de la CUDS (Cristian Cabello, Jorge Díaz y Felipe Rivas San Martín), en Richard, Nelly, “Izquierda, feminismo y sexualidades críticas”, *The Clinic*, año 16, nº 587, Santiago de Chile, 26 de marzo de 2015, pp. 28-30.

planes o problemas técnicos, y las actividades se suspendían sin presentar soluciones alternativas.

Trabajar estos temas en la universidad de esos años tenía un carácter muy disruptivo, porque no se había hecho antes. Al mismo tiempo, pienso que haber irrumpido en la universidad provocando desorden también marcó un modo de relación con la institución universitaria que es importante para pensar nuestra propia política de disidencia sexual, alejada del modelo de *diversidad integrativa*. Como la universidad no nos recibió con los brazos abiertos, sino todo lo contrario, nuestra actitud hacia la institución universitaria tampoco fue celebratoria o reivindicativa, sino más bien de cierto recelo, distancia e incomodidad. Nunca hemos estado “integrads” a la universidad como institución, al menos no como CUDS. Nunca tuvimos un espacio estable de funcionamiento o algún tipo de apoyo sistemático que asegurara o sirviera de soporte y contención a la CUDS. Nuestras relaciones de alianza entre lo estudiantil y lo académico han sido flexibles, inestables y móviles.

MAL: ¿Cómo entiende la CUDS los espacios educativos que interviene?

FRSM: Existe una distinción que nos ha sido de mucha utilidad, y es la que se puede establecer entre “universidad” y “academia”. Pienso que la universidad es un espacio importante para la acción política que no debemos abandonar. Como tal, es un espacio permeable que tiene dos dimensiones interesantes para la CUDS: como espacio de producción de saberes (de su confrontación crítica) y como lugar que acoge al movimiento estudiantil. Esos dos ámbitos de intervención justifican el trabajo en la universidad.

El problema viene con la cuestión de la “academia” y su configuración contemporánea como entidad fiscalizadora, reguladora y disciplinaria de un modo de producción de pensamiento único y legítimo. Ese modo de producción de pensamiento está vinculado a un mercado del conocimiento que privilegia la utilidad capitalista y que ha venido estructurando la producción universitaria bajo rígidos formatos: el *paper*, los sistemas de citación, la indexación de las publicaciones y su monopolio en agencias internacionales, el *ranking*, el lenguaje claro y preciso, eficiente para la utilidad de mercado: sin los sobresaltos o pliegues de la duda o la vacilación crítica, sin el barroquismo afectado del lenguaje marica, obviamente. Hay un modelo *straight* de producción académica, masculino y hetero-

sexual en su forma, neoliberal en su marco, que estamos comenzando a resistir abiertamente desde modelos de reflexión crítica y disidente.

MAL: Me vienen a la mente algunas acciones tuyas, como la intervención con el lema “Educación sin cura” que realizaron en el frontis de la Universidad Católica en una marcha estudiantil en 2011. O, más aún, la acción que llevaron a cabo en 2008 en la Casa Central de la Universidad de Chile, en la cual travistieron, con plumas, lentejuelas y maquillaje, la enorme estatua de Andrés Bello, el jurista y rector fundador de esa universidad. Con estas acciones, que intervenían incluso otras protestas y tomas, ustedes estaban abriendo lugar para una sexualidad crítica y demandaban espacios de discusión sobre sexualidad en la educación pública. ¿Qué otros lenguajes han considerado usar, y cómo esas intervenciones han tenido efectos en los modos en que se han venido configurando el descontento social y la aparición de nuevos movimientos?

FRSM: Se trata de una política de la promiscuidad de los lenguajes y las estrategias, que han pretendido trastocar el conservadurismo que también prevalece en el movimiento estudiantil. La frase “Educación sin cura”, por ejemplo, tenía varios sentidos: en primer lugar, expresar el estado terminal de un modelo educativo; en segundo lugar, denunciar y cuestionar el poder católico y religioso en los colegios y universidades; y, por último, reivindicar una educación *loca*, desbordada. Por otro lado, la acción *Andrés Bello más bella que nunca* fue muy incómoda para lxs estudiantes que mantenían la toma de la Casa Central. Esxs estudiantes de izquierda podían ocupar el edificio más emblemático de la Universidad en Chile, pero les parecía una falta de respeto travestir a Andrés Bello. Así tú te das cuenta de que existen protocolos muy estrictos de la política que normalizan y encauzan las luchas sociales. Se trata de códigos normativos cuyo peso hay que enfrentar. Por eso, dentro de la CUDS y en otros grupos de disidencia sexual en Chile se apuesta por una multiplicación más experimental de las prácticas. Es el caso de los lenguajes mediáticos, tecnológicos o incluso de la farándula como posibilidad crítica. Existió en un momento el Frente Jilista, y también el caso de Josecarlo Henríquez, prostituto feminista y activista de la CUDS que ha tenido una presencia mediática muy importante en Chile, primero desde las redes sociales, llegando a permear la televisión con un discurso disidente sexual. Al mismo tiempo, luego de las movilizaciones estudiantiles de

2011, y a propósito del feminismo abortista, hemos reforzado nuestra cercanía con el movimiento estudiantil y los feminismos recientes. Hoy el movimiento estudiantil ha comenzado a demandar una “educación no sexista”, cuestión que va más allá de una simple “educación sexual” que era parte de los programas estatales. Nosotrxs, en la CUDS, estamos hablando de una *educación sexy*.

Entonces, hay una multifocalización de ámbitos de acción (del “escribir en difícil” de la práctica teórico-crítica a los lenguajes masivos de la televisión; de las redes sociales a la calle, del feminismo a la farándula). Hace un par de años, en la CUDS nos comenzamos a llamar *vecinas*: somos las vecinas de la CUDS. Ahora todo el mundo nos conoce así, y a la gente le causa mucha gracia. Ser “vecina” significa que uno comparte un barrio, un territorio de proximidad, un espacio de circulación común, ciertas prácticas y ritos que producen sentido pero que no son necesariamente coherentes entre sí. Los territorios de la disidencia sexual son espacios ambiguos de intervención intermitente y discontinua, tanteos experimentales sin rumbo predeterminado.

La movilización estudiantil

MAL: Quisiera indagar un poco más en su relación con el movimiento estudiantil. Es importante la incorporación de esas demandas sobre una enseñanza no sexista en las luchas estudiantiles contra la privatización de la educación de 2011. Han pasado ya cinco años desde ello. ¿Ustedes consideran que esas posiciones maricas y transfeministas han continuado ingresando en el debate sobre lo educativo en los espacios del movimiento social o del movimiento estudiantil?

FRSM: Sí. Esa incorporación de una educación no sexista tiene que ver con varios factores simultáneos. Por un lado, está relacionada con una cuestión coyuntural que ocurrió en 2011 y con la extensión temporal que tuvo la movilización, pues duró muchos meses y tuvo un alcance en lxs secundarixs y en lxs universitarixs.

Una de las estrategias centrales de lxs estudiantes secundarixs fue la toma de los establecimientos educativos. Lxs estudiantes secundarixs ocuparon sus liceos y colegios, salieron de sus hogares familiares y sus hábitos comunes, para habitar por muchos meses en sus liceos. Ése fue un fenómeno que ocurrió en todo Chile. El liceo o colegio se convirtió en su nuevo hogar.

Y en ese cambio de hábitat hay una cuestión clave para entender la politización feminista y disidente que ha tenido el movimiento estudiantil desde 2011 en adelante. El documental de la cineasta feminista Cecilia Barriga, *Tres instantes, un grito*, registra de forma muy potente y elocuente ese proceso. La ocupación de los liceos los transformó en espacios de vida altamente políticos. Al ser al mismo tiempo hogares y zonas de protesta, se convirtieron en emplazamientos extraños, espacios *queer/cuir* si se quiere, pues trastocaban de manera ejemplar la tradicional distinción establecida entre lo público y lo privado.

Al poco tiempo lxs estudiantes comenzaron a cuestionarse la reproducción de modelos heteronormativos y sexistas en el interior de los mismos liceos en toma: “los hombres” iban a las asambleas y “las mujeres” se dedicaban a cocinar o barrer. El documental de Barriga es interesante, precisamente, porque se escapa de la mirada heroica con la que muchas veces se visualiza al movimiento social. Lejos de eso, expone justamente las confrontaciones internas y los nudos problemáticos que nunca terminan de cerrar los procesos sociales, y que los exponen como movimientos altamente políticos y democráticos, ya que siempre va a haber conflictos *por resolver*. Estos modelos heterosexistas fueron un nudo que aquejó a la toma. Y los tráficos feministas fueron un pliegue que complejizó el petitorio estudiantil, inicialmente basado en cuestiones económicas y de acceso.

En el plano estudiantil universitario, eso tuvo un efecto muy notorio también: desde 2011 en adelante se crearon una serie de secretarías de género y sexualidad en varias universidades de distintas regiones de Chile. Estas secretarías son áreas temáticas asociadas a centros de estudiantes o federaciones. Existen de diferentes temas: cultura, deportes, dependiendo del interés de lxs estudiantes, es decir, no son taxativas, tú puedes crear una secretaría de lo que se te ocurra. Y tienen un respaldo institucional, pues están asociadas a los espacios de representación estudiantil. Entonces, las secretarías de género y sexualidad han sido una estrategia muy efectiva para desplegar discursos disidentes en el interior del movimiento estudiantil, muchas veces hegemonizado por lógicas masculinas y patriarcales de la izquierda más tradicional.

MAL: La creación de esas secretarías es significativa, porque señala una transformación real en las maneras en que el movimiento estudiantil está pensando sus formas de organización interna, pero además es una posición afirmativa del género y la sexualidad como lugares de contestación política.

FRSM: Sí. Un momento relevante de continuidad fue también la creación de la Coordinadora Feministas en Lucha en 2014, aprovechando que la presidencia de la Federación de Estudiantes de la Universidad de Chile estaba ocupada por Melissa Sepúlveda, una declarada feminista libertaria. Ese grupo aglutina a colectivos y activistas feministas y de disidencia sexual, varixs de ellxs estudiantiles, con quienes hemos estado muy involucradxs.

Entre toda esa agitación se ha planteado la educación no sexista, pues se entiende que no basta con una educación sexual, ya que la que hoy se imparte en Chile reproduce modelos heterosexistas y discriminatorios. En Chile la educación sexual choca con el principio dictatorial de libertad de enseñanza, que es un principio que funciona en beneficio de una hegemonía educativa neoconservadora que mezcla lo neoliberal con lo religioso. Se trata de un modelo donde los estudiantes son propiedad privada de sus padres, y son estos últimos quienes tienen el derecho inalienable de decidir la educación que tendrán sus hijos, aun cuando esa educación sea heterosexista y discriminatoria, porque ellos son sus padres. Al menos ha operado así y así se entiende. El avance de los colegios y liceos religiosos privados y semiprivados ha sido gigantesco. La respuesta del Ministerio de Educación fue, entonces, avalar múltiples opciones de programas de educación sexual, varios de ellos de corte conservador, para escuelas y liceos religiosos. Esos programas son explícitamente heteronormativos y discriminatorios. Por eso el giro de la “educación sexual” hacia una educación “no sexista” es muy certero, pero hay que entender que lo que se encuentra detrás de este modelo son enclaves y resabios dictatoriales, que sustentan un modelo a la vez clasista, conservador y neoliberal de la paternidad y la educación.

MAL: En un momento anterior dijiste que ustedes prefieren hablar de una *educación sexy*, ¿a qué se refieren con ello?

FRSM: Cuando en estos espacios colectivos se comenzó a hablar de educación no sexista, nosotrxs acotábamos que sería “no sexista, pero *sexy*”. Lo que está ahí presente es una alerta previa ante algunos riesgos conservadores y represores que subyacen en ciertas maneras de entender la política feminista cuando se enfrenta a la política sexual. Existen y han existido modelos conservadores de feminismo; por ejemplo, frente al tema de la prostitución o de la pornografía. El antagonismo entre el feminismo antiporno y el feminismo *pro-sex* es un ejemplo paradigmático.

También las disputas entre el feminismo más esencialista y la disidencia sexual, o los movimientos *queer/cuir*. Y los debates suscitados por las políticas antiacoso callejero.

Una educación de base no sexista, pero *sexy*, utilizaría estrategias lúdicas y desdramatizadas para confrontar las asociaciones comunes y los lugares habituales que se nos imponen en materia sexual. Entendería lo sexual no como un objeto de contención y resguardo, sino como un campo creativo de potencialidad radical, de goce y placer, de experimentación y de error.



Tertúlia, evento de poesía en EAVerão, Parque Lage, Río de Janeiro, enero de 2015.
Fotografía de Pedro Agilson.

Clase de Daniel Jablonski en el marco de la exhibición *Agora somos mais de mil*, curada por Marta Mestre, Programa Curador Visitante de Parque Lage, 2016.

Parque Lage: notas para espesar una atmósfera

Para los estudiantes, artistas, profesores y funcionarios de Parque Lage, de ayer y del futuro. Especialmente para los amigos Rosa Melo, Ulisses Carrilho y Paulo Vieira, de mi presente

La Escola de Artes Visuais (EAV) do Parque Lage fue creada en 1975 por el artista Rubens Gerchman (1942-2008), con el objetivo de sustituir el entonces Instituto de Belas Artes (IBA), donde prevalecía la práctica académica de pintura de caballete. Su surgimiento ocurrió en América Latina en plena Guerra Fría, durante un período de fuerte censura y represión militar en el Brasil. A partir de ese momento fundador que selló su horizonte discursivo, ese espacio magnético adquirió visibilidad como “escuela libre” o “jardín de la oposición”, siendo capaz de movilizar a la clase artística frente a varios episodios que amenazaron su continuidad. Esa reputación es también resultado de la síntesis explosiva de las pedagogías libertarias implantadas por Gerchman, recién llegado de pasar una temporada en Nueva York, y también por Hélio Eichbauer (un prestigioso escenógrafo que estudió con Josef Svoboda en Praga), quien organizaba talleres dirigidos a estimular la libertad corporal de los participantes por medio de experiencias de iniciación generadas durante memorables sesiones colectivas.¹

Otro de los encantos de la Escola proviene de su infraestructura, un conjunto arquitectónico y paisajístico considerado como patrimonio histórico, artístico y ambiental, ubicado en la frontera del Parque Nacional de la Tijuca. Las clases, basadas en los principios de “estructuras abiertas y multidisciplinarias”, habitualmente se realizaban dispersas en varios espacios del palacete de estilo ecléctico, sacando provecho de las áreas excéntricas para efectuar intervenciones al aire libre (terrace, piscina, jardín, gruta, torre y otros), lo cual proporcionaba una alianza extraordinaria entre arte, naturaleza y educación.² A lo largo de cuarenta años, la Escola protagonizó manifestaciones culturales significativas en la escena de Río de Janeiro, ejemplificadas en la poesía marginal (liderada por Chacal, en los años 70) o en el llamado “retorno a la pintura” promovido por la emblemática exposición *¿Cómo estás, Generación 80?* (1984).³ El espíritu asociado a la contracultura encontró en ese paisaje tropical un medio propicio para fomentar el “*desbunde*”, una expresión surgida en el Brasil a inicios de los años 70 que desafiaba las ideas marxistas.

1. Todavía no ha sido investigada la colaboración informal de la arquitecta Lina Bo Bardi durante la gestión de Gerchman, entre 1975 y 1979.

2. Determinados usos requieren permisos del Instituto de Patrimonio Histórico y Artístico Nacional y del Instituto Chico Mendes de Conservación de Biodiversidad.

3. Esta exposición, que reunió a 123 artistas, se realizó en julio de 1984 en la Escola de Artes Visuais do Parque Lage.

tas sobre temas relacionados con la sexualidad y las alteraciones psicoactivas de conciencia. Así, no es casual que la vanguardia lacaniana escogiera el Parque Lage como sede de la Escuela Freudiana del Brasil, ni que éste sirviera también de local para imprimir *Lampião*, una de las primeras revistas gays del país. Aunque pueda sonar impreciso o inconsistente, la palabra *atmósfera*, repetida por varios profesores y ex directores, resume y define mejor el espíritu del Parque Lage que una mera revisión de los *syllabus* educativos de la institución. Históricamente, la mayoría de los cursos son de naturaleza teórico-práctica, con un énfasis en discusiones suscitadas a partir de los trabajos de los alumnos.

Una escuela libre

Responder a la pregunta “¿qué es una escuela libre?” remite así a la *atmósfera* propia de esos breves ejemplos antes mencionados.⁴ La misión de una institución –sea un museo, una bienal o una escuela– generalmente es delineada a partir de cómo sus orígenes le confieren identidad. No obstante, la “escuela libre”, tal como fue formulada por sus precursores, necesita ser colocada en perspectiva, con el fin de responder al contexto histórico en que está actuando para evitar las clásicas mitificaciones. Es importante resaltar que el alto prestigio del Parque Lage en el escenario cultural es resultado de la tenacidad y la pasión de las diversas direcciones que sucedieron a Gerchman. Esto es importante considerando que la formación cultural e institucional del Brasil esconde numerosos casos de modernidades interrumpidas, es decir, proyectos que simplemente fueron discontinuados sin haber pasado por una adecuada revisión. El diseño pedagógico de Frederico Morais, director de la escuela entre 1987 y 1988, pertenece a esa extensa lista de iniciativas interrumpidas.⁵ Sin embargo, desde 2014 sus ideas vienen siendo discutidas en Parque Lage para delinear los principios generales de una institución de enseñanza insertada en un contexto de enorme atracción turística.

Este panorama ganó mayor complejidad cuando la ciudad de Río de Janeiro fue designada sede de los Juegos Olímpicos de 2016. Uno de los esfuerzos de los últimos años ha sido pensar cómo establecer un puente entre la producción interna de los estudiantes, la vocación del espacio como plataforma cultural y ese creciente movimiento vinculado a los intereses turísticos. Esta situación genera nuevos factores que se añaden a las premisas que Morais anunció inicialmente para entender la misión de una escuela de arte enclavada en el corazón del Parque Lage, los cuales son: a) su proximidad geográfica con un área de esparcimiento para la población; y b) la posibilidad de actuar como “instrumento de viabilidad de la política cultural del Estado” en cuanto ins-

4. Cf. Lagnado, Lisette (ed.), *O que é uma escola livre?*, Rio de Janeiro, Cobogó, 2015. Versión PDF disponible en la página de la EAV Parque Lage (<https://goo.gl/g91i5X>).

5. Se sabe que la imposibilidad de realizar una bienal de escultura precipitó la salida de Frederico Morais de la dirección de la escuela.

titución vinculada a la Secretaría de Cultura.⁶ A partir de estas dos premisas, Morais estructuró un programa cuyos principales puntos repercuten en la actual gestión de la escuela, a saber:

Integrar al alumno al medio cultural, preparándolo también para el momento en que abandone la institución.

Crear un área teórica fuerte (pero sin dejar de lado la práctica en talleres).

No someter la enseñanza a las modas impuestas por el mercado (o por la crítica).

Todas las áreas en funcionamiento de la escuela –educación, actividades culturales e investigación– deben converger; la educación y la investigación deben generar exposiciones, las exposiciones deben propiciar cursos y seminarios.

Explorar nuevos medios de comunicación, performances y nuevas tecnologías aplicadas al arte.

Obligatoriedad de clases teóricas gratuitas.

Estimular a los alumnos a participar de las demás actividades de la escuela.

Crear un núcleo de estudios sobre el circuito del arte para investigar las relaciones entre arte y público, incluyendo el mercado y el Estado.

Evaluar el funcionamiento de los cursos infantiles y de la atención al público de la llamada tercera edad.

Crear cursos rápidos de formación de audiencias (inclusive para nuevos coleccionistas).

Obligación de los profesores de colaborar con al menos una clase semestral para el Curso Popular de Arte, el cual debe ser creado y tendrá un carácter gratuito.

Promover eventos-discusión sobre otros oficios, más allá de los propiamente artísticos: carpintería, cerrajería, panadería, producción de juguetes, etc.

Concebido en 2015, el actual Programa Curador Visitante del Parque Lage reúne varias de las características enumeradas anteriormente, buscando fortalecer la relación entre la enseñanza y la programación de exposiciones. El desafío es evitar proyectos que no tengan vínculo con los temas debatidos por la comunidad de profesores, estudiantes, artistas e investigadores. Además de involucrar nuevos agentes, ahora con un énfasis en las prácticas curatoriales y en las raíces afrolatinas de la cultura brasileña, el Programa Curador Visitante

6. Cf. Morais, Frederico, “Notas para a elaboração de um projeto didático-cultural para a Escola de Artes Visuais do Parque Lage”, 31 de agosto de 1987. Para más información, ver <https://goo.gl/M13HCB>

fue concebido para divulgar mejor la producción de la escuela, y forma parte de la reñida agenda cultural de la ciudad.⁷ En realidad, el programa proporciona una especialización informal en términos de experiencia curatorial dentro de una institución, algo significativo considerando que todos los invitados son escogidos con un perfil joven e independiente. Son curadores con intereses diversos, sin configurar un grupo ideológico o estético unificado. Se trata de marcar una diferencia en relación con el *open call* destinado únicamente a recibir exposiciones, poniendo en marcha un programa que solo podría ocurrir dentro de una escuela experimental interesada en incentivar simultáneamente el desarrollo de artistas y curadores.

Sin embargo, además de que el Parque Lage había ingresado en la ruta del turismo global, la frágil situación financiera de Río de Janeiro determinaba la necesidad de convertir la escuela en una entidad autosustentable.⁸ Cabe decir que las asignaciones presupuestarias procedentes de la Secretaría de Cultura se han caracterizado históricamente por una continua falta de estabilidad. La naturaleza oscilante de esta subvención, subordinada al interés de los diferentes gobiernos, coloca a la escuela en una situación incierta –aunque compartida– en cuanto organización vinculada al Estado: depender de los excedentes económicos derivados del dinero obtenido por cursos y talleres o del alquiler del lugar para eventos. Aun así, tal vulnerabilidad requiere criterios mínimos que aseguren un ambiente adecuado para que los artistas hagan sus experimentaciones, usando libremente los locales para talleres y exposiciones.

Desde 2000, los “cursos libres”⁹ en museos, institutos, fundaciones y centros culturales viven un proceso de franca expansión. Me parece importante señalar que la multiplicación de plataformas de enseñanza libre disminuye uno de los atractivos del curso “abierto”, que se queda sin plazo para iniciar ni terminar –un curso que implicaba la idea de que el alumno podría diseñar su propio camino–. Del mismo modo, el concepto de una “escuela libre”, traspuesta a la época del capitalismo neoliberal, se constituye en un argumento trivial, en donde la noción de “libertad” se confunde con la famosa trampa de las “industrias creativas” subordinadas al *mainstream*. Con ese delicado telón de fondo, el gran ejercicio de la dirección de una escuela libre, hoy, consiste en disociar su

7. Hasta la fecha en que es escrito este ensayo, el Programa Curador Visitante realizó seis plataformas de exposición con sus respectivos programas públicos, los cuales fueron: Bernardo Mosqueira, *Encruzilhada*; Bernardo José de Souza, *A mão negativa*; Luisa Duarte, *Quarta-feira de cinzas*; Daniela Labra, *Depois do futuro*; Marta Mestre, *Agora somos mais de mil*; Beatriz Lemos, coordinadora de la Biblioteca y Centro de Investigación y Documentación, acogió la 10ª Feria Tijuana de Arte Impreso, invitada por Pablo León de la Barra para la Casa França-Brasil.

8. El 17 de junio de 2016, faltando menos de dos meses para el inicio de los Juegos Olímpicos, Río de Janeiro decretó el estado de emergencia.

9. El modelo de cursos libres y pagos ganó impulso en San Pablo y Río de Janeiro con las unidades de la Casa del Saber, que ofrecen conferencias y talleres de corta duración sobre filosofía, historia, ciencias sociales, psicología y artes. No es un ambiente universitario, por lo cual los conferencistas son, en su mayoría, académicos de renombre, invitados por su conocimiento especializado en los distintos temas. Ver <https://goo.gl/QLcM6c> (último acceso: 12 de junio de 2016).

“libertad” de los contenidos nostálgicos, de las apelaciones demagógicas y de un horizonte centrado en la rentabilidad de los cursos.

Sería ingenuo pensar que la disminución de la inversión pública en la educación formal –una disminución que es responsable de un entorno socio-cultural en proceso de desbaratamiento y descalificación– no tiene efectos sobre la misión de una escuela con el prestigio de Parque Lage. La degradación de los niveles de educación (tanto en la esfera pública como en la privada) no puede ser ignorada, porque incide directamente en la calidad del diálogo entre alumnos y profesores y en la expectativa de preparar personas capaces de hacer del arte un campo no solo de realización personal, sino de engrandecimiento de valores colectivos.

Estas consideraciones son mencionadas para repensar la eficacia del curso libre en cuanto valor absoluto. Así, una parte de los cursos llamados “libres” fueron reestructurados en enero de 2015, con la intención de ofrecer una formación continua y sólida, con un total de trescientas sesenta horas condensadas en un año. La apuesta de ese nuevo programa gratuito se organizó a partir de tres vectores de trabajo: Teorías del Arte y la Cultura, Investigación y Proyecto.¹⁰ La gratuidad es, sin duda, un instrumento de inclusión social, pero la escuela necesita también proponer cursos nuevos y una articulación entre las disciplinas, con objetivos claros en relación con lo que se desea (o no) para la trayectoria de un joven artista.

Precariedad e imaginación

El estado de Río de Janeiro no enfrenta una crisis económica de semejante gravedad desde 1960, cuando dejó de ser capital del país.¹¹ Sectores vitales de la sociedad, como salud, educación y seguridad, sufrieron cortes drásticos en inversiones y cuidado de su infraestructura básica. En ese contexto, ¿cómo una escuela de arte, ubicada en un barrio noble de la zona sur de la ciudad, que no cuenta con dinero para lanzar su programa de formación gratuita de 2016, consigue mantenerse “abierto” y “libre”? Como ejemplo de movilización contra la falta de implicación pública, se organizó un Seminario de Investigación de Imágenes en Movimiento con cuarenta horas, con la participación de más de diez especialistas en cine que donaron sus servicios. Sin embargo, existe innegablemente un límite al momento de convocar a los profesores para dar clases sin remuneración, ya que ello conlleva el riesgo de reforzar la precarización de las relaciones laborales. Mientras tanto, lo que la escuela ha hecho es integrar a algunos de sus estudiantes a su estructura de trabajo, mediante

10. Por ejemplo, el curso “Afrolatinidades” fue introducido por medio de ciclos de aprendizaje a través de la vivencia, que consistía en dinámicas de intercambio y también de inmersión en las comunidades afrobrasileñas en Río de Janeiro.

11. Según un artículo publicado en *Jornal do Brasil*, el Estado estaría debiendo 250 millones a solo una de las cuarenta empresas que prestan servicios al gobierno.

pasantías en cursos que requieren capacitaciones técnicas, como, por ejemplo, el Núcleo de Arte y Tecnología, y en los talleres de fotografía, escultura y grabado. Indudablemente, este trabajo funciona como práctica pedagógica, proporcionando una experiencia única a estudiantes ya formados, al inicio de su carrera. Eso permite no solo expandir la interlocución con profesores a través de intercambios horizontales (entre pares), sino también aliviar la angustia que aflige a muchos de los alumnos poco después de la finalización de sus cursos. Incluso, una de las características más singulares de la Escola de Artes Visuais se funda en los vínculos afectivos establecidos, que dilatan el tiempo de permanencia de los “estudiantes”, el cual puede durar años, en forma similar a la sensación de seguridad que brinda la casa materna.¹²

De hecho, la crisis pone de relieve la insuficiencia de modelos y la urgencia de decisiones frente a una realidad nacional que empeoró vertiginosamente con la llegada de los Juegos Olímpicos.¹³ Hay que considerar que trabajar sin planificación es una realidad cotidiana en la gestión pública de las instituciones culturales en el Brasil, lo cual convierte la improvisación en un instinto de supervivencia cultural. En palabras de la coreógrafa Lia Rodrigues, responsable de la Escola Livre de Dança da Maré, la precariedad y la imaginación son los prerrequisitos para alcanzar “el objetivo de democratizar el acceso al arte y a la danza por parte de los habitantes, articulando acciones de educación y profesionalización, formación de audiencias y prácticas socioeducativas”.¹⁴ No se trata de hacer un elogio de la precariedad, pero sí de reconocer su presencia ineludible, y la necesidad de adecuar los programas a un contexto de crisis.¹⁵

La inestabilidad, a su vez, ha sido un ambiente fértil para que la propia incertidumbre se convierta en un espacio oportuno para cuestionar ciertas normas adquiridas. ¿Una escuela puede declararse libre y sobrevivir apenas con el pago de los cursos? ¿Una escuela de arte debe capacitar a sus alumnos para ingresar al mercado? ¿Cuánto tiempo dura la formación de un artista? ¿Cómo articular educación y libertad?¹⁶

Según Gerchman, la Escola do Parque Lage debería reinventarse cada semestre; es decir, llevar adelante una revisión incesante que quiebre los *syllabus* y los grados curriculares fijos. El reto es establecer estructuras educativas abiertas en el interior de un programa históricamente reacio al academicismo. Definirse

12. Esa observación merecería un análisis más pormenorizado a la luz del fenómeno de la adolescencia prolongada en la época actual.

13. Un contrato de alquiler de sus instalaciones para el comité olímpico de Gran Bretaña obligó a la EAV a suspender sus actividades de julio a agosto. El carácter dramático del caso podría haber sido atenuado, si no fuera, de acuerdo con los profesores que participaron de la creación de la escuela, por el miedo a las amenazas de desalojo de Parque Lage en períodos anteriores, y el hecho de que en la actualidad solo funciona con cursos pagos, dado el incumplimiento del Estado para promover una política de becas.

14. Ver <https://goo.gl/7tXz5x> (último acceso: 17 de junio de 2016).

15. La ocupación de cientos de escuelas secundarias por sus propios estudiantes se convirtió en un fenómeno social que todavía está a la espera de un intenso análisis sociológico.

16. Ver Lagnado, Lisette (ed.), *op. cit.*

como laboratorio significa abrazar la posibilidad del fracaso de una hipótesis que todavía no había sido probada en el campo práctico. Un verdadero experimentalismo no puede quedar como rehén de fórmulas si quiere responder a las cuestiones urgentes de su tiempo. Si bien Parque Lage no está localizado en el Puerto Maravilla¹⁷ –el epicentro de las transformaciones urbanas de Río de Janeiro–, sí está expuesto a sufrir la política pública de *tabula rasa*, que busca destruir cualquier proyecto que provenga de la gestión anterior. Si se quiere mantener como referencia de educación libre, no se puede ignorar la agenda social.¹⁸

Finalmente, la actual reurbanización de la ciudad de Río de Janeiro es un factor propio de la difícil coyuntura del país y, en ese sentido, el Parque Lage necesita alcanzar una escala que lo obligue a operar en un doble movimiento: divulgar lo que hace a nivel interno sin dejar de asumir compromisos extramuros. Están en desarrollo varios acuerdos de cooperación técnica y cultural que buscan encarar los alcances de la escuela como un rizoma que trasciende una casa. La responsabilidad pública de una escuela de arte contemporáneo debe concentrar esfuerzos para proponer acciones colectivas en la zona portuaria, en bibliotecas de comunidades (como la Biblioteca Parque da Rocinha), en casas abandonadas, sin olvidar las áreas rurales u otros estados del país. Si, en los años 70, el “jardín de oposición” necesitaba estar concentrado en un único espacio, las preocupaciones artísticas señalan hoy un cambio de *atmósfera* –y un retorno a la movilización en las calles–. Con respecto a su proximidad con el Parque Nacional de la Tijuca, la Escola de Artes Visuais debe fomentar, cuanto antes, un laboratorio de estudios científicos y artísticos relacionado con el ecosistema en que está situado. Ésta es una de las tareas para una escuela del siglo XXI preocupada por el futuro ambiental del planeta.

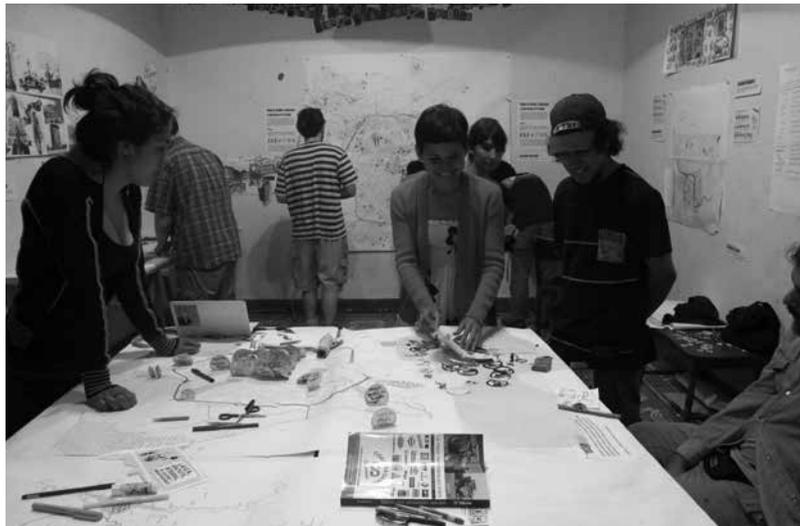
Me gustaría finalizar mencionando una clase-performance de Daniel Jablonski titulada *No dejes al artista convertirse en profesor*. A lo largo de veintiún horas continuas (entre el 11 y el 12 de junio de 2016), el artista y profesor dio de forma ininterrumpida el contenido semestral de su curso “La fotografía y sus fantasmas”. En vísperas de los Juegos Olímpicos, la acción magistral de Jablonski reunió varios ingredientes conocidos del cuento “Un artista del hambre”, de Kafka: la resistencia del circo contra la sociedad del espectáculo y la resistencia física del cuerpo del atleta.

La autora dirige la Escola de Artes Visuais do Parque Lage desde agosto de 2014, seleccionada por la organización social (gestión compartida con fondos públicos y privados) que ganó la convocatoria realizada por la Secretaría de Estado de Cultura. En abril de 2015, frente a la actual crisis y la imposibilidad del Estado de realizar los aportes financieros previstos en el contrato, la Secretaría de Cultura retomó la gestión de la escuela e invitó a su directora a permanecer en el cargo. Ver Duarte, Luisa, “Precariedade de fundo”, *Select*, n° 29, 11 de abril de 2016.

17. Sobre la reurbanización de la Plaza Mauá, ver <https://goo.gl/3d2CM4> (último acceso: 30 de junio de 2016).

18. Tal preocupación encauzó el I Seminario Internacional de Escuelas de Arte de Parque Lage, para diagnosticar carencias, *impasses* y deseos colectivos. Ocurrió el 1° y 2 de abril de 2016 en Río de Janeiro, en colaboración con Central Saint Martins, University of the Arts London.

**Dinámicas afectivas:
intercambios, colaboración,
cuerpos y contexto**



Taller de formación de mapeadores organizado por CLACALIA y ECL, Caracas, marzo de 2013.

Encuentro de mapeo con dispositivos múltiples: Esquizo-Córdoba, espacio La Casa 1234, Córdoba, noviembre de 2011.

Conocimientos colaborativos.**Entrevista por Renata Cervetto y Miguel A. López**

Los talleres de mapeo colectivo de Iconoclasistas (Julia Risler y Pablo Ares) buscan tejer las problemáticas sociales, políticas y económicas de un determinado contexto a través de mapas y cartografías, activando los vínculos afectivos y las memorias de aquellos que los generan. Su metodología, basada en la puesta en diálogo de elementos gráficos diseñados para cada taller, revela las tensiones asociadas a los procesos de representación territorial y geográfica de la propia comunidad. En la siguiente entrevista repasamos los inicios de su trabajo desde 2006, sus formas de aprendizaje y producción de conocimiento desde el hacer, así como los desafíos que han acompañado su práctica durante la última década.

Renata Cervetto: ¿Cómo surge Iconoclasistas?

Iconoclasistas: Surgimos en 2006, como un dúo de creación colaborativa que combina el arte gráfico, los talleres creativos y la investigación colectiva para producir recursos y prácticas de libre circulación, apropiación y uso. Nos definimos como un “espacio de experimentación, investigación colectiva y prácticas de colaboración”. En estos años fuimos profundizando el método, a partir de la inquietud de trabajar con organizaciones de base o la comunidad en general en la indagación y difusión de panoramas de injusticia y desigualdad social, y de impulsar con estos colectivos prácticas colaborativas de organización, resistencia y transformación. Así hemos creado imágenes y dispositivos visuales, tales como mapas, afiches y volantes, cuadernillos, libros y gran cantidad de ilustraciones, con el fin de brindar herramientas de comprensión sobre problemáticas locales y tejer redes de solidaridad y afinidad entre distintos grupos. Los recursos que subimos a la web son abiertos, por lo que pueden ser reapropiados, reproducidos y reformulados, siempre que no sea con fines comerciales. El sitio web funciona como un soporte multimedia de difusión que potencia la socialización y estimula la apropiación a través de licencias *Creative Commons*.

RC: Considerando el contexto social y político vivido en la Argentina a partir de la crisis económica y política en 2001, ¿cómo se insertó el trabajo de Iconoclasistas en este nuevo tejido?

I: Nos conocimos en 2004, y durante dos años realizamos algunas intervenciones urbanas, sobre todo en publicidades. Si bien

lo hacíamos como algo lúdico y asistemático, siempre hubo una idea política o social como sustento de la acción. Nos guiaba la búsqueda de crear herramientas para pensar nuevas estrategias de acción y resistencia en el escenario argentino poscrisis de 2001.¹ Esta inquietud creció en un contexto de fuerte experimentación, con acciones de denuncia, movilización e innovación social que incluían escraches, asambleas, piquetes; y nuevas formas de colaboración como ferias de trueque, talleres colectivos, etc. Allí percibimos la necesidad de elaborar nuevas herramientas de comunicación para la movilización y una nueva gestualidad política.

En mayo de 2006 comenzamos con un primer trabajo, el *Anuario volante*, con el cual intentamos reconstruir un panorama del país elaborado a partir de datos estadísticos, pero trabajados desde una óptica gráfica y estética. Creamos 16 flyers que brindaban una mirada general de la Argentina de 2005, y fueron impresos en talonarios en blanco y negro para facilitar su duplicación y difusión por parte de otros colectivos de trabajo. En 2008 iniciamos los talleres de mapeo colectivo, impulsando una labor colaborativa en mapas y planos cartográficos a partir del diseño y liberación de una serie de herramientas para estimular creativamente el acto de compartir saberes cotidianos y experiencias de los participantes. Las herramientas que hemos desarrollado en los talleres de mapeo colectivo se presentan con variantes en función del grupo de trabajo, el tiempo disponible y la problemática a abordar. Se trata de una instancia de investigación conjunta, en la cual, a partir del conocimiento disperso en un determinado colectivo, se construye un relato que desafía las interpretaciones hegemónicas o pone de manifiesto una realidad ignorada. Las imágenes (íconos, pictogramas y dispositivos gráficos) están diseñadas en formatos de fácil reproducción que se encuentran disponibles en el sitio web para usar en la intervención de mapas.

Miguel A. López: ¿Qué papel cumplen los talleres en su trabajo?
¿Pueden prever los resultados que acontecen?

1. La crisis económica, social, política e institucional de 2001 tuvo el lema "¡Que se vayan todos!", y fue una revuelta popular que impulsó la caída del entonces presidente de la Argentina, Fernando de la Rúa, dando lugar a un período de inestabilidad causada por una profunda recesión y una crisis de representatividad política. El desencadenante fue la imposición del "corralito", que restringía la libre disposición de dinero en efectivo, en un intento de enfrentar una recesión iniciada en 1998 y la presión de la deuda externa, siguiendo las condiciones impuestas por el Fondo Monetario Internacional (FMI) a cambio de ayudar al país.

I: Los talleres son modalidades de trabajo colectivo que permiten la elaboración articulada y consensuada de narraciones que disputan e impugnan aquellas instaladas desde diversas instancias hegemónicas (no solo políticas, sociales e institucionales, sino también las correspondientes a la opinión pública y a los medios masivos de comunicación, y aquellas asociadas al nivel de las creencias, mandatos y formas del sentido común). El taller es un espacio de reflexión colectiva desplegado con la finalidad de organizar relatos dispersos en un soporte común –el mapa–, para comunicar con mayor eficacia las necesidades de un colectivo marginalizado.

Estos talleres son muy variados; algunos tienen objetivos muy definidos y se realizan durante un período largo. Sistematizar la información, en caso de que hayamos proyectado diseñar una cartografía crítica a posteriori, implica un trabajo de cuatro a seis meses, en el que, además, hay que lograr consenso con todos los involucrados. También están los ejercicios de mapeos, que son más de agitación o activan hechos comunicacionales callejeros; por ejemplo, poner una mesa en la calle e invitar a los transeúntes a participar, o reunirnos en un barrio con los actores clave de éste y conversar con ellos señalizando sobre un mapa, es decir, dándole materialidad territorial a la palabra.

La mayoría de las veces no podemos prever los resultados, aquí la clave es llegar a esa instancia de encuentro colectivo con un marco temático de trabajo definido previamente con los organizadores, y que será dinamizado por nosotros a partir de las diversas herramientas gráficas, estéticas y lúdicas que creamos para tal fin. En algunas ocasiones esto funciona muy bien y en otras no tanto, hay multitud de variables en juego cuando se trabaja con comunidades y espacios sociales, políticos o culturales; sin embargo, creemos que es tal la potencia activadora de los mapas y la gráfica que la mayor parte de las veces el proceso es muy placentero para nosotros y eficaz en términos tácticos para los organizadores.

RC: ¿Cómo desarrollan las dinámicas de los talleres y cómo se establece el vínculo entre las personas?

I: Al comenzar el taller, y luego de las presentaciones de los participantes, realizamos una introducción a la cartografía crítica para clarificar las posibilidades que brinda el trabajo con mapas y dispositivos gráficos, y reflexionar acerca de la construcción ideológica de las representaciones hegemónicas.

Luego los participantes se dividen en pequeños grupos de mapeo, donde comparten conocimientos y vivencias y despliegan su capacidad imaginativa y de rememoración para trazar e intervenir en el mapa. No hay requisitos ni condiciones para formar parte los talleres.

Los íconos que utilizamos durante el taller son diseñados especialmente para el encuentro, y se usan para intervenir los mapas de manera lúdica; luego quedan disponibles en la página web. Las temáticas de los íconos surgen de intercambios previos con los organizadores, quienes proporcionan un marco desde el cual comenzar a conversar en el taller, donde hacemos uso de variados tipos de lenguaje –como símbolos, gráficas e íconos– para comprender y señalar el espacio. Estimulamos la creación de collages, frases, dibujos y consignas.

RC: ¿Hay un diálogo con los participantes previo al ejercicio de los talleres?

I: Los participantes ya saben que vienen al taller de mapeo colectivo a trabajar sobre una problemática en particular; es decir, nosotros no somos “paracaidistas” en el territorio, sino que vamos con elementos pensados exclusivamente para problematizar: ampliar, complejizar, develar la temática a relevar. A los organizadores –desde un movimiento social o un colectivo cultural hasta una institución universitaria o un museo– lo primero que les preguntamos es qué vamos a mapear, con quiénes, durante cuánto tiempo y para qué; es decir, nuestra propuesta se enmarca como un espacio táctico. En función de esto armamos nuestra “caja de herramientas” y la llevamos al lugar, y cuando la desplegamos frente a los participantes, ellos ya saben que vienen al taller a reflexionar sobre determinadas temáticas. A través de las herramientas gráficas, empiezan a revelar esa trama; hay discusiones y posicionamientos diferentes, y tratamos de que todo eso quede expuesto en el mapa. La idea es construir un relato colectivo que se organiza en torno a lo común y se despliega a través de la iconografía, con el fin de situar quiénes están organizados, qué hacen, dónde podemos encontrarlos, o también qué les gustaría hacer y qué pueden hacer, qué posibilidades hay, con quién pueden asociarse, etcétera. Siempre teniendo como horizonte común la construcción de alternativas de transformación.

Nuestro rol es el de dinamizadores; en general, sucede que los participantes, al principio del taller, tienen temor de equivocarse, de opinar cualquier cosa, de cortar en forma des-

prolija o incluso de escribir con mala ortografía. Así que les transmitimos que el mapa es de ellos, que se sientan libres para marcarlo, indicar zonas, borrar, tachar, porque es un trabajo que les va a quedar como puntapié inicial para desarrollar un proceso más largo.

El taller finaliza con un plenario o “puesta en común” de los mapas elaborados por los grupos. Esta última instancia –clave para relevar diferencias y constituir horizontes de abordaje y comprensión– da lugar a un espacio de discusión y creación que no pretende cerrarse sobre sí mismo, sino que busca posicionarse como un punto de partida disponible para ser retomado. De esta manera, los talleres se despliegan en dos objetivos generales: por un lado, trabajar territorialmente sobre la base de metas consensuadas con los organizadores; y, por el otro, socializar la herramienta de mapeo colectivo estimulando la apropiación y experimentación de los participantes.

Gestualidad política

MAL: Me interesa retomar lo que plantean con la idea de generar una “nueva gestualidad política”, tomando el mapa como punto de partida y herramienta principal. ¿Cómo llegaron a esta elección? ¿De qué otras maneras creen que se puede desarrollar una “cartografía crítica” o una puesta en común de las tensiones, conflictos y situaciones cotidianas que acontecen en una determinada comunidad?

I: Venimos de una tradición creativa y organizativa vinculada a la intervención urbana, el trabajo con organismos de derechos humanos, la no autoría (en el caso de Pablo), y la cultura libre, las redes P2P, la docencia y la investigación (en el de Julia). Es a partir de ese cruce de saberes, campos, experiencias e inquietudes –un cruce que no es solo político y transformador, sino que también incluye un componente afectivo clave, puesto que somos pareja, también, desde el amor–; en fin, desde ese encuentro, que fuimos modelando respuestas experimentales a esta necesidad de inventar un lenguaje comunicacional y político renovado, y en ese ínterin, crear –no desde cero, sino retomando y derivando metodologías, herramientas y recursos propios de la educación popular y las pedagogías críticas– espacios de investigación y reflexión colectiva.

En ese sentido, el mapa es una herramienta clave; nosotros entendemos el mapeo como una práctica que se activa a partir de la capacidad que todos tenemos de realizar un vuelo de pájaro

(perceptivo, sensorial, imaginario, crítico) sobre el territorio que se busca mapear. El mapa nos permite trabajar con los participantes del taller sobre una plataforma común que es muy disparadora para la intervención. Y desde el intercambio de saberes –técnicos, pero, sobre todo, cotidianos y experienciales– construir un conocimiento situado que devela aspectos no contemplados de manera previa, ni tampoco accesibles a partir de un trabajo con herramientas que apelan solo a un conocimiento racionalizado. El mapa nos posibilita la puesta en escena de otros saberes, y el efecto de ese mismo mapa, al concluir el taller, es superpotente en términos de problematización de aspectos asociados.

La posterior elaboración de lo que llamamos cartografías críticas –que incluye información ya sistematizada a partir de un consenso con los participantes– sincretiza ese proceso colaborativo en una herramienta gráfica (un impreso, que puede ser un póster, un cuadernillo, etc.), que se convierte no solo en una herramienta de comunicación que evidencia determinadas temáticas, sino también en un recurso pedagógico que funciona como punto de partida para continuar el proceso de trabajo. Hay que recordar que un mapa es una foto de un determinado momento de investigación, y el territorio, un espacio que está en continuo cambio y transformación.

RC: Un componente importante de su trabajo tiene que ver con eludir la “especialización”, apostando a que las personas puedan crear sus propias formas de hacer a través de la participación colectiva.

I: La cuestión de eludir la especialización está vinculada a la posibilidad de que los participantes de los talleres aprendan herramientas que luego pueden utilizar para problematizar de forma sencilla cuestiones específicas, señalar las relaciones de poder, visualizar los conflictos y resistencias, etc. A su vez, para participar no se necesita de un “saber técnico” o “docto”, sino que las propias personas de una comunidad puedan diagnosticar su territorio e identificar algunas líneas tácticas para transformarlo. Se genera así un conocimiento colaborativo que queda a disposición de los participantes y del público en general. Este conocimiento se comparte tanto en los espacios en los que se realizan los talleres como a través de nuestro sitio web. Asimismo, se fomenta de forma activa la apropiación de la metodología a partir de la publicación de materiales de activación y difusión. A través de conceptos y dispositivos de pedagogías críticas, impulsamos herramientas que nos permiten

reunir y sistematizar conocimientos dispersos entre un grupo de gente (ya sea una comunidad o una organización) y, a la vez, estimular su reconocimiento subjetivo como grupo que emerge de la colaboración y el concurso de muchos individuos abordando una misma temática desde sus propias experiencias.

RC: ¿Qué referentes, proyectos artísticos o políticos afines toman en cuenta para pensar estos conceptos?

I: Tenemos múltiples fuentes de inspiración: el barroco americano, los artistas latinoamericanos populares, el lenguaje del cómic y de la historieta; o sea, una mezcla entre arte y cultura popular, una suerte de antropofagia pampeana. A nivel cartográfico, el trabajo del colectivo de arte francés Bureau d'Études fue una referencia importante, y también el del artista gráfico alemán Gerd Arntzen, en la iconografía. Asimismo, la propia experiencia acumulada: Pablo participó durante los años 90 del Grupo de Arte Callejero (GAC), donde, entre otras cosas, diseñó las cartografías de escrache a los militares de la dictadura.

Del paso por la universidad rescatamos textos de filosofía, psicología y sociología y el abordaje de la comunicación comunitaria a través de la Investigación Acción Participativa (IAP). Y de los espacios de taller en distintos países de América Latina y Europa nos llevamos nuevos enfoques y herramientas, no solo de comunidades o colectivos, sino también del trabajo de redes de urbanismo participativo, patrimonio comunitario o arte político.

En fin, es muy difícil mencionar todas las fuentes de inspiración que tenemos, y que, por supuesto, son muchas más que las que estamos mencionando aquí.

Cuando decidimos arrancar con los talleres de mapeo colectivo, lo primero que hicimos fue rastrear quiénes ya estaban utilizando esta herramienta. Nos encontramos con muchas ONG, sobre todo brasileras, mexicanas y colombianas, que articulaban con diversos sectores del Estado para trabajar con comunidades desde la práctica de la cartografía social o participativa. Si bien para nosotros cartografiar y mapear son lo mismo, decidimos nominar la práctica como “mapeo colectivo”, para diferenciarla del trabajo de las ONG. Queríamos distinguir nuestra manera de abordar los territorios –por interés de una comunidad–, activar las herramientas –construir conocimiento colaborativo– y los objetivos buscados –definidos por los habitantes, en general vinculados a desarrollos de autogestión comunitaria y, fundamen-

almente, orientados a activar procesos de transformación en diversa escala-. En la Argentina fuimos los primeros en aplicar esta herramienta, y a medida que se fue popularizando aparecieron muchos grupos que la retomaron; ahora está muy instalada tanto en agrupaciones sociales como en colectivos culturales o artísticos.

Conocimientos colaborativos

MAL: Hablaron también de “construir conocimientos colaborativos”. Creo que ése es un concepto poderoso, y quisiera volver sobre ello. Algo muy valioso de las dinámicas colectivas como las de ustedes es que se posicionan críticamente frente a los modelos verticales de aprendizaje. Yo veo sus talleres y mapeos como una suerte de *pedagogía en acción*, donde el saber responde a la confluencia de múltiples voces y agentes, y que además toca o modifica la estructura sensible de aquellos que la producen. Es como decir: se aprende en el *hacer*. ¿Sus dinámicas de trabajo han sido interpeladas en relación con lo pedagógico o lo educativo?

I: Sí, totalmente. Por eso mencionamos antes que una fuente importante de aprendizaje e inspiración es la tradición de las pedagogías críticas –Paulo Freire y los zapatistas, para nombrar algunos– y la organización asamblearia, autogestiva y horizontal propia de los movimientos sociales –las experiencias pos-2001 en la Argentina o las plazas del 15M en España, por nombrar otros ejemplos–. La intención, en este “aprender haciendo”, es poner en escena otros conocimientos y habilidades que potencien una investigación colaborativa, agilicen la visualización y construcción de puntos de encuentro y reconstruyan una red de prácticas alternativas que facilite la activación de prácticas de transformación. Por otra parte, en relación con lo educativo-formativo, los talleres siempre se organizan de manera tal que los participantes aprenden –mientras experimentan– cómo desarrollar sus propios espacios de trabajo con estas herramientas. De ahí nuestra inquietud por compartir las crónicas de trabajo, los recursos que utilizamos, y, claro está, esto adquirió una institucionalidad más visible con la publicación del *Manual de mapeo colectivo* en 2013. En este momento nos encontramos trabajando en una segunda parte de ese manual.

MAL: Algo que también me gusta de sus talleres y mapeos es que el conocimiento surge de lugares insospechados. Eso es im-

portante, porque hace evidente una estructura educativa tradicionalmente normativa, que indica metodologías supuestamente legítimas de aprendizaje, conocimientos relevantes frente a conocimientos minorizados, o jerarquías en relación con qué cuerpos pueden producir conocimiento y qué cuerpos son objetos de estudio. Creo que en la escuela eso es algo evidente; allí, desde la niñez, estamos lidiando todo el tiempo con reglas ya establecidas sobre qué es lo que debemos aprender y cómo debemos aprenderlo. ¿Cómo ven este vínculo con esos conocimientos que podríamos llamar no evidentes u ocultos?

I: Es tal cual mencionás. Hay todo un trabajo de parte nuestra por instalar otros modos de producción de conocimiento –como la desestructuración del espacio de trabajo, o la utilización de instrumentos más vinculados al arte y la creación–, animar a la participación de una diversidad de miembros de la comunidad, justamente con esta idea de revalorizar el conocimiento “menor” y darle un espacio de visibilidad y articulación con otros tipos de saberes más legitimados por las instituciones hegemónicas, intentando establecer mecanismos que faciliten la participación y la organización de datos, anécdotas, sensaciones, pareceres, etc., en un soporte común de trabajo que pueda funcionar como memoria del encuentro y también como dinamizador para ser retomado en un trabajo más continuado.

MAL: Vivimos en una época donde el espíritu emprendedor neoliberal ha permeado todas las esferas de la vida; entre ellas, la educación es vista también como una forma de inversión en el mercado regida por las lógicas de la competitividad. Desde esa perspectiva, los estudiantes se ven a sí mismos como clientes, y el conocimiento como algo privatizable. ¿De qué manera sienten que el trabajo colectivo y las formas autoorganizadas de aprendizaje que se han desarrollado en su contexto, en contextos vecinos o experiencias cercanas a ustedes, han planteado una forma de oposición a ello?

I: La construcción de conocimiento colaborativo se enlaza en torno de la idea de construir tácticas del común; es decir, modos de transformación que beneficien a las mayorías sociales, ya sean de un barrio, una comunidad, un colectivo, o los miembros de un espacio. Nos parece importante mencionar que, si bien dinamizamos los talleres con los participantes en el marco de objetivos planteados por los organizadores, hay una cuestión político-experiencial nuestra que siempre está puesta en juego,

y en la cual tenemos muy presente esta cuestión de amenizar la participación de todas las voces presentes en el taller, no eludir las discusiones, sino encauzarlas de manera productiva y darles materialidad a las propuestas de cambio y compromiso que puedan surgir de esos espacios tan fructíferos de producción colectiva. Nada de esto sería posible sin la intervención de todos los actores involucrados, tanto de los organizadores como de los participantes y de nosotros mismos. En cada uno hay un rol y un aporte específico que se aúnan para poder construir la táctica y lúdica de los espacios de taller. Retomando una pregunta que nos hicieron antes, es también por eso que resulta difícil prever los resultados con anticipación.



Mónica Mayer, *Traducciones: un diálogo internacional de mujeres artistas*, 1979-1980.
Foto de Ana Victoria Jiménez.

Exposición de fin de curso del programa Feminist Studio Workshop en el Woman's Building,
Los Ángeles, 1979.

Educación artística y feminismo. Entre la educación amorosa y la educación por ósmosis

Comienzo con una confesión: soy tan floja que, a lo largo de mi vida, en lugar de tratar de hacer muchas cosas a la vez, o, como quien dice, de trabajar en lo que ahora se denomina como el femenino *multitasking*, he tratado de que cada cosa que hago sirva para muchos cometidos. Soy fan de la sinergia y me divierte la idea de desdibujar la compartimentación de la vida. Me gustan los procesos que son de ida y vuelta, como la educación, porque he descubierto que la mejor manera de aprender es enseñar. Por eso, desde hace más de treinta años, doy talleres y conferencias de arte feminista. Para mí, estas dos actividades son mi propuesta artística y mi militancia política. En ellas he unido mis grandes pasiones: el arte, el feminismo, la educación y el activismo.

En mi caso, el arte feminista siempre ha tenido que ver con la educación, quizás porque empecé a sentir y entender la necesidad del feminismo siendo estudiante en la Escuela Nacional de Artes Plásticas de la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM), Ciudad de México, a principios de los años 70, cuando me di cuenta de que las mujeres éramos invisibles: ni se mencionaba a artistas en las clases de historia del arte, ni se nos tomaba en consideración. La mayoría de los maestros nos veía como mujeres antes que como artistas¹ y, para colmo, la vida social de la escuela se llevaba a cabo en las cantinas, en las cuales estábamos vetadas por explícitos letreros que decían: “Prohibida la entrada a uniformados, menores, perros y mujeres”.

Esto me llevó a seguir mis estudios en el mítico Woman’s Building en Los Ángeles, California. Yo ya había empezado a hacer obras con ideas feministas, por lo que en 1976, al enterarme de que existía una escuela especializada en el tema, no dudé y me inscribí en el primer curso disponible, un taller de dos semanas que incluyó un módulo con Judy Chicago. Ahí me convertí en adicta a la educación de arte feminista; entre otras cosas, porque uno de sus ejes primordiales era trabajar con la experiencia personal de las participantes: lo que sentíamos era tan importante como lo que pensábamos.

La experiencia me fue tan reveladora en términos de entender que el sexismo permeaba cada rincón de mi existencia y que el arte no solo no estaba

1. El grupo Tlacuilas y Retrateras realizó una investigación para averiguar si había sexismo en el sistema artístico, la que fue publicada en el vol. IX, n° 33, de la revista *FEM*, en abril de 1984. Muchas de las respuestas a su encuesta relataban un trato sexista. Las estudiantes decían: “Difícilmente te encuentras un maestro que te tome en serio como alumna”, “...nosotras quedamos en segundo término”. Y los maestros: “Según yo, las trato igual. Lo que pasa es que sí influye el hecho de que sea mujer, o sea, su atractivo como mujer sí influye”. “Hay muchas mujeres, sí, pero a mí se me hace que la mayoría de ellas viene por un esnobismo bien descarado”.

exento de responsabilidad, sino que era un importante dispositivo de transmisión de las ideas del patriarcado, que al regresar a México quise compartir lo que había aprendido. De alguna forma me parece que los verdaderos procesos de educación, esos que nos cambian la vida, tienen una estructura de contagio que nos compele a replicarlos.

Dos de mis maestros de historia del arte, Juana Gutiérrez y Armando Torres Michúa, se convirtieron en mis cómplices y me ayudaron a dar mi primera conferencia en público. Ellos organizaron todo. Esa tarde, decoramos el auditorio con velas para crear un ambiente adecuado y los tres nos sentamos sobre el escritorio en lugar de las sillas para hacer la reunión menos formal y para romper con el orden jerárquico entre nosotros, pero también con el público. La velada empezó con breves participaciones de los maestros que contextualizaron la situación de las mujeres artistas, y después me lanzaron al ruedo. Fue un gran ejemplo de educación amorosa, que es cuando una maestra o facilitadora acompaña a su alumna en el proceso de aprendizaje que ella misma se trazó.

Ese mismo año convoqué al primer taller de arte feminista entre las militantes de la Coalición de Mujeres Feministas. Yo me había unido a uno de los dos grupos que la integraban en ese momento, porque me parecía que, si pretendía crear un arte feminista, primero era indispensable entender que de qué se trataba el feminismo. La existencia del taller consta en *Cihuahut*, el periodiquito que publicábamos en la coalición, en donde lo anuncié, y en la cronología del archivo Ana Victoria Jiménez,² en cuyos registros aparece que se llevó a cabo de febrero a octubre de 1976. Desafortunadamente, mis recuerdos son borrosos, y en esa época yo no tenía conciencia de la importancia política de guardar archivos, especialmente para quienes hemos estado excluidas de la historia.

Ese año empecé a ahorrar para asistir al Feminist Studio Workshop (FSW), el programa de dos años del Woman's Building, al que ingresé en 1978. Las facilitadoras de esa generación fueron Nancy Angelo, Vanalyn Green y Cheri Gaulke. Participaban alumnas de diferentes partes de Estados Unidos, de distintas clases sociales y niveles educativos, de varias procedencias raciales y culturales, de todas las preferencias sexuales, de distintas edades, y algunas extranjeras como yo.

En el primer año el programa consistía en realizar dinámicas, hacer lecturas, escuchar conferencias, trabajar en pequeños grupos y participar en diversos cursos, como el de crítica de arte de Arlene Raven. Por la misma diversidad del grupo, el ambiente siempre era tenso e intenso. Todas nos podíamos

2. El archivo Ana Victoria Jiménez reúne el material que esta editora, fotógrafa y feminista integró durante los años 70 y 80 sobre el movimiento feminista y otras organizaciones de mujeres, pero particularmente sobre el arte feminista, del que ella misma formó parte como miembro del grupo Tlacuilas y Retrateras. Actualmente el archivo está en proceso de catalogación, y se están organizando varias exposiciones con sus materiales.

identificar como mujeres y entender la opresión que compartíamos, pero eso no nos llevaba automáticamente a deshacernos de otros tipos de desigualdad, como el racismo, el clasismo o la homofobia. Había que trabajarlo y aceptar que, al transitar por distintos ejes de inequidad, a veces éramos oprimidas y a veces opresoras.

Recuerdo particularmente un taller sobre mujeres de color (*women of color*), porque el concepto me era totalmente ajeno. En México, desde hace por lo menos cien años, los gobiernos han construido una idea de “lo mexicano” como el mestizaje entre las culturas indígenas y la española que las conquistó en el siglo XVI. Se plantea como un punto de unión e identidad. La cultura en Estados Unidos es el *melting pot*, en el que todos viven en el mismo territorio, pero no necesariamente comparten una identidad colectiva.

Cuando empezó el taller, francamente no sabía dónde colocarme, porque el tono de mi piel es apiñonado, lo cual en lo más mínimo hace que me sienta menos mexicana o *Euro-Mexican*, como me definió alguna vez una artista chicana, haciendo que me sintiera ofendidísima. Sin embargo, pensé en quedarme con el grupo “blanco” para analizar mi propio racismo, porque la idea del mestizaje que nos han vendido en México nos une, pero también nos impide ver la enorme diversidad cultural del país, ocultando un profundo racismo del que ni siquiera se habla, y que padecen en primer lugar las culturas indígenas, pero también nuestra fuerte raíz negra. Durante el taller, una de las compañeras empezó a mencionar que se había subido a un camión en México y estaba muy contenta porque, a pesar de que eran puros mexicanos, no le había pasado nada. En ese momento entendí que yo definitivamente era una *woman of color* y me fui con las negras y las chicanas, que tenían su propia discusión a partir de una doble discriminación.

Más que compartir una experiencia personal, subrayo esta anécdota porque hoy se habla mucho de que el feminismo setentista fue blanco y “clases mediero”, pero mi experiencia en el FSW es que fue un semillero en el que todas estábamos abriendo espacios para comprender la estructura de la discriminación en contra de las mujeres y, a partir de esto, entender también el resto de las desigualdades de poder. El Woman’s Building era una institución cuyo objetivo era la redefinición de la identidad de género a través de la producción cultural y, por lógica, estos problemas se discutían a fondo. Pero sucedía lo mismo en el movimiento feminista en México con sus diversas voces. Quizá el discurso era incipiente, incluso ríspido. Quizá faltaban voces por unirse o por escucharse. Pero negar esta diversidad de planteamientos en el feminismo temprano desacredita a las feministas blancas de clase media e invisibiliza la participación del resto de las mujeres.

El segundo año nos dedicábamos a realizar y promover nuestra obra. El énfasis que hacían en la profesionalización de las artistas me era muy extraño. Hablaban de desarrollar estrategias para entrar a galerías, hacer nuestros portafolios, obtener becas, promover y vender nuestro trabajo. En mi contexto todo eso era irrelevante, empezando por el hecho de que México era (y sigue

siendo) un país en vías de desarrollo, en el que un 40% de la población vive en pobreza extrema. El mercado del arte era flaco, aunque el Estado se encargaba de promover la cultura, siempre dentro de sus propios lineamientos. No hubo un sistema nacional de becas sino hasta finales de los 80, cuando la iniciativa privada también empezó a asumir un papel más activo en la cultura y algunas galerías comenzaron a abrirse al arte contemporáneo.

Pero, además, yo venía de estudiar en México, país de grandes movimientos de arte político, como el de los muralistas, y eran de los años 70, así es que estábamos influenciados hasta el tuétano por la matanza estudiantil del 68 y la subsecuente Guerra Sucia, cuya represión fue brutal. Venía de un contexto latinoamericano de dictaduras y dictablandas.³ Para nosotros el arte era un medio de expresión, una herramienta política, una forma de defensa personal, y desdeñábamos el mercado. El reto no era cómo promover mi obra y abrirme mercado, sino cómo lograr mayor eficiencia política. Seguramente por eso me atraído inmediatamente el trabajo de Suzanne Lacy y Leslie Labowitz, integrantes del grupo Ariadne: A Social Art Network, y me metí en los cursos que ofrecían en el Woman's Building. Pero volveré al tema un poco más adelante.

Habiendo participado principalmente en métodos educativos tradicionales en los que se establece una distancia inmediata entre lo emocional y lo intelectual, al principio la educación de arte feminista me incomodó mucho. Recuerdo pasarme una tarde llorando amargamente con Nancy Angelo, porque sentía que tanta atención me empalagaba. Con los años fui entendiendo que lo difícil no había sido hablar desde mi experiencia personal, sino empezar a cuestionar todo lo que asumía como verdadero. No solo se trataba de asimilar nuevos datos e ideas, sino de ir descubriendo hasta dónde la forma en la que me veía a mí misma y la manera en la que entendía la realidad eran una construcción social.

Pero lo que más me enganchó de esta experiencia fue palpar por primera vez un método educativo "alternativo", por llamarlo de alguna manera. Durante años yo había estado leyendo compulsiva y desordenadamente sobre educación, porque entonces, como hoy, pensaba que es la mejor opción para combatir los prejuicios, trátase de género, raza, nacionalidad, religión, etc.⁴

En el Woman's Building encontré un modelo que me recordaba la educación activa en los términos de Montessori, significativa en los de Ausubel, liberadora en los de Freire, autogenerativa como la de la famosa escuela Summerhill, de Alexander Sutherland, práctica como la de John Dewey y tan empo-

3. "Dictablanda" es un término utilizado para describir dictaduras que supuestamente pretenden preservar las libertades civiles.

4. Cabe mencionar que, a principios de los 70, estudié la preparatoria (Sixth Form) en el Atlantic College, en Gales, la primera de las escuelas de los United World Colleges, que es un movimiento que promueve el entendimiento internacional a través de la educación (*international understanding through education*), y convivir con jóvenes (hombres y mujeres) de un centenar de países y de todas las razas y creencias religiosas me ayudó a ver que todo conflicto puede resolverse a través del diálogo, lo cual despertó mi interés en la educación.

deradora como lo que promovía el polémico pequeño libro rojo de la escuela de Sorne Hansen y Jesper Jensen. También veía, en la práctica, un modelo de educación y de producción artística que partía de entender cada uno de estos procesos como parte de un sistema, que es lo que había estado aprendiendo en las clases de teoría que tomaba en la escuela de arte con Juan Acha, el teórico peruano. Esto me permitió apreciar el hecho de que las artistas feministas en Los Ángeles trabajaban en equipo (historiadoras, curadoras, artistas, coleccionistas, funcionarias, etc.), pero también con activistas y personas de otras disciplinas, lo que creaba una situación peculiar y maravillosa que se da en pocas ocasiones: un momento de sincronía entre los anhelos sociales y la producción artística. En esos instantes se palpa la importancia del arte. Los constructivistas rusos y los muralistas mexicanos seguramente lo sintieron también. ¿Qué más podía pedir? Estaba deslumbrada.

Naturalmente, lo primero que hice fue preguntar qué nutría este programa y cuáles eran sus orígenes. La referencia inmediata era el Feminist Art Program que desarrollaron Judy Chicago y Miriam Shapiro en Cal Arts en 1971. Lo demás eran menciones vagas. Por ejemplo, averigüé que el “pequeño grupo” o CR (Consciousness Raising Group), que era la herramienta eje del movimiento feminista y fue ampliamente usada en la educación de arte, tenía sus orígenes en los “*Speak bitterness groups*” de la China de Mao, o que algunos ejercicios utilizados en los talleres, como las fantasías guiadas, tenían influencia de las meditaciones curativas de las religiones orientales.⁵ Yo también veía que esta extraña y efectiva mescolanza educativa tenía influencias de la amplia gama de tendencias y escuelas psicológicas y psicoanalíticas tan de moda en ese momento, desde la psicología humanista hasta propuestas como Cocounseling, formulado en los años 50 por Harvey Jackins, o EST, de Werner Erhard, porque muchas mujeres en el Woman’s Building participaban en este tipo de actividades. La educación de arte feminista angelina era un producto de su momento.

Como mencioné anteriormente, en el segundo año del FSW nos concentrábamos en sacar nuestro trabajo al mundo. Para entonces yo ya había empezado a participar en los proyectos de Ariadne: A Social Art Network, como el proyecto *Making It Safe*,⁶ y Suzanne Lacy era mi asesora de tesis, porque me había inscrito en la maestría en el Goddard College, que aceptaba como válida mi participación en el FSW. Gracias al trabajo con Suzanne, mis ideas

5. En mi tesis de maestría para el Goddard College en 1980, titulada “Feminist Art: An Effective Political Art”, le escribo una carta a Nancy Angelo preguntándole sobre este punto y me responde esos antecedentes, aceptando que “*Many of the sources are, by this time, diluted and cloudy. Many I don’t know*” [Muchas de las fuentes, en este momento, son difusas. Muchas otras las desconozco].

6. *Making It Safe* fue un proyecto de varios meses en la comunidad de Ocean Park, que tenía por objetivo reducir el nivel de violencia hacia las mujeres. Esta pieza de intervención social, o *non-audience oriented performance*, como la definían Lacy y Labowitz, estaba constituida por muchos elementos, desde sesiones de denuncia colectiva (*Speak-outs*) hasta lecturas de poesía, sesiones de volanteo, exposiciones, manifestaciones y trabajo en los medios de comunicación.

210 habían cambiado, y empecé a plantear los procesos políticos y educativos como arte, y la performance como intervención social más que como acto escénico. Por ello, mi proyecto de segundo año del FSW consistió en realizar una pieza que se llamó *Translations: An International Dialogue of Women Artists* [Traducciones: un diálogo internacional de mujeres artistas]. Era una obra basada en el diálogo, cuyo eje era la educación.

Para esta pieza traje a México a un grupo de artistas feministas de mi generación a impartir un taller y una serie de conferencias y, a su vez, llevar a Estados Unidos información sobre las artistas mexicanas. Creamos un puente.

Las conferencias, como suele suceder en este tipo de eventos de educación informal, fueron abiertas al público y se llevaron a cabo en espacios como el Museo Carrillo Gil. El taller, de dos días, fue en la casa de Cuernavaca de la dramaturga Nancy Cárdenas, e incluyó una serie de dinámicas que conducían a la realización de performances sobre nuestra experiencia como mujeres.

Algo que me resultó muy sorprendente fue que un sector de las feministas mexicanas se molestó mucho con el taller, porque querían datos duros y consideraban que nuestros ejercicios eran similares a los utilizados en los cursos motivacionales promovidos por el capitalismo para incrementar la productividad de los trabajadores y explotarlos aún más. Éste era un truco más del “imperialismo yanqui”. Armaron una bronca mayúscula. En ese momento confirmé algo que ya sabía: el primer paso para que cualquier proceso educativo funcione, quizá el más importante, es la confianza. Las feministas mexicanas desconfiaban tanto de las feministas de Estados Unidos como las mujeres del Woman’s Building de los hombres. Aprendí que si no se ponen en evidencia estos conflictos antes de empezar y, de preferencia, se resuelven, lo más probable es que todo salga mal. Baste contarles que se encendieron las pasiones y dos compañeras acabaron a los golpes.

El FSW fue muy importante para mí porque me fortaleció como mujer y como ser humano, pero en términos de entender lo que era el arte feminista en su expresión más política y militante, el aprendizaje más intenso fue colaborar en los proyectos de Lacy y Labowitz. Aprendí del ejemplo de estas extraordinarias mujeres y artistas, de su capacidad como profesionales, de la claridad con la que estaban planteando ideas que han transformado el arte y de su compromiso político y artístico. Comprendí que si el arte quiere causar una revolución social, antes que nada tiene que ser revolucionario en términos artísticos. Y lo mismo sucede con la educación. No solo se trata de modificar los contenidos, lo primero que hay que hacer es cambiar la forma. Con ellas me di cuenta de que, así como existe la educación amorosa de la que hablaba anteriormente, también está la que se da por ósmosis al trabajar con maestras que nos permiten compartir su proceso y son suficientemente abiertas a dejarnos ver sus sueños, dudas y desencantos.

Más allá de los orígenes y las especificidades de la educación de arte feminista californiana setentista, hay algunos objetivos generales que funcionaban en ese contexto y siguen siendo válidos, como crear un espacio de confianza en el que las mujeres podamos aceptar la autoridad de otras mujeres y ejercer la

propia; detectar los obstáculos personales, profesionales y/o sociales que dificultan el trabajo de las artistas y hacerse de herramientas para desarticularlos; y especificar los objetivos políticos y artísticos de nuestra obra y desarrollar estrategias para lograrlos.

El primer taller de arte feminista que impartí en México en una institución se llevó a cabo en 1982. Llena de la confianza recién adquirida en el Woman's Building, un día me le aparecí a José de Santiago, entonces director de estudios de posgrado de la ENAP, y le dije que había obtenido una maestría en sociología del arte enfocada al arte feminista y que estaba decidida a impartir un taller sobre el tema. Rematé afirmando que me gustaría darlo en la escuela, pero que si no me contrataba de todos modos lo iba a dar. Para mi sorpresa, lo aceptó de inmediato, y lo eché a andar a la brevedad, a pesar de que algunos trabajadores y maestros hicieran hasta lo imposible por boicotearnos, cerrándonos el salón con llave o enviando cartas al director en las que se quejaban de que no aceptábamos hombres, siendo que solo se habían inscrito mujeres.

El grupo de arte feminista Tlacuilas y Retrateras surgió de ese taller. Estuvo integrado, entre otras, por artistas muy jóvenes como Patricia Torres y Elizabeth Valenzuela, historiadoras del arte como Karen Cordero y Nicola Coleby, gestoras como Marcela Ramírez y militantes feministas como Ana Victoria Jiménez.

Ese primer curso lo diseñé de acuerdo con el modelo aprendido en el FSW, pero consciente de que tenía que ser flexible y dejarme guiar por el proceso. Comenzamos trabajando a partir del pequeño grupo y otras dinámicas para estimular la creatividad y definir los contenidos feministas de la obra. Desde entonces noté que, por lo menos en México, este tipo de herramientas eran muy útiles en un principio y en momentos específicos, como cuando hay que resolver un bloqueo creativo o un conflicto de grupo, pero no como estructura de trabajo cotidiana.

También empezamos a criticar la obra de cada alumna. Esto funcionó mejor una vez que se hubo establecido una buena relación entre las participantes, porque en este país fácilmente confundimos la crítica con la agresión.

Un aspecto importante del taller fue investigar sobre el trabajo de otras mujeres artistas. A la fecha esto sigue siendo necesario, porque, a pesar de la enorme bibliografía existente sobre las artistas del pasado, pocas de las escuelas de arte han incorporado dicho material a sus programas.

Un tema recurrente en este y otros talleres que he impartido es que todas hemos sentido discriminación frontal o sutil, y que al denunciarla nos han dicho que estamos exagerando. En ese primer taller, como no había ningún estudio sobre el tema, el grupo se lanzó a entrevistar a diversos maestros de arte y galeristas. También consiguió datos sobre la participación de las artistas en exposiciones o la frecuencia con la que se escribía sobre su trabajo. El sexismo era evidente, desde el galerista que negaba ser sexista, pero no representaba a ninguna mujer, hasta los maestros de las escuelas de arte que aceptaban sin empacho que les prestaban menos atención a las mujeres artistas porque era

una pérdida de tiempo. No solo no exagerábamos, sino que nos habíamos quedado cortas en nuestra apreciación de la realidad.

Al darnos cuenta de lo que sucedía en nuestro entorno, y con la consolidación del taller en grupo, empezamos a plantear un proyecto colectivo ambicioso que pretendía reflexionar a través del arte sobre un tema que a todas nos resultaba inquietante: la fiesta de quince años.

Para mí, la colaboración y el trabajo de grupo son parte fundamental del arte feminista. El mismo feminismo lo entiendo como la construcción de una visión colectiva. Pero para que el trabajo colectivo funcione, tiene que venir de una necesidad real. No se puede forzar. Yo simplemente sé que un taller está funcionando cuando surge entre las participantes la inquietud de trabajar en grupo y empezar a sacar sus ideas al mundo.

Pero volvamos a la fiesta de quince años. En México sigue siendo tradicional que, al cumplir esa edad, las jóvenes sean presentadas en sociedad, en una ceremonia que incluye un discurso tradicional del padre en el que básicamente las pone en el mercado del matrimonio. Tlacuilas y Retrateras realizó una amplia investigación que partió de nuestras experiencias personales. Aunque entendíamos las implicaciones de esta fiesta dentro de un sistema patriarcal en el que se considera a la mujer como objeto y su valor máximo es la reproducción, y algunas artistas la habían vivido como una pesadilla, porque se sintieron expuestas o acosadas, otras habían disfrutado el baile y ser el centro de atención. Algunas incluso opinaron que era mejor ese ritual que el que enfrentaban los jóvenes, que es tener que probarse como machitos visitando un prostíbulo.

Al ver la profundidad y el arraigo de esta fiesta, el taller se planteó la hipótesis de que, si bien tiene un antecedente inmediato en las culturas europeas e incluso se organizan viajes a Austria para bailar el vals de quince años en algún castillo ensoñador, seguramente hace eco con rituales de paso prehistóricos, por lo que también nos zambullimos en la historia y la antropología. También estudiamos los aspectos económicos de una celebración que produce un gran gasto. De manera natural, *La fiesta de quince años* se convirtió en un proyecto interdisciplinario.

Por otro lado, nuestro afán por entender, más que imponer, hizo que criticáramos el tradicional baile sin satanizarlo, rescatando su aspecto celebratorio. Incluso planteábamos que los hombres eran discriminados porque no les hacían fiesta. Hace poco, gracias a una alumna del taller que imparto actualmente, que está trabajando el mismo tema, me enteré de que empieza a ponerse de moda que los muchachos también tengan fiesta de quince años, lo cual me parece extraordinario, porque parecería que lo femenino por fin empieza a dejar de ser tabú para los hombres.

La fiesta de quince años fue conceptualizada como una intervención social de varios meses, parecida al proyecto *Making It Safe* en el que trabajé con Suzanne Lacy, que ella denominaba “*Non-audience oriented performance*” y en México habíamos empezado a llamar “proyectos visuales”. La pieza incluyó una exposición,

conferencias, lecturas de poesía, una obra de teatro y performances, pero el proyecto global fue una acción colectiva a la manera de una gran fiesta de quince años, con todo y su baile, para el cual cada artista diseñó su propio vestido: algunos tenían manos por todo el cuerpo, otros mostraban los genitales cosidos externamente, y no faltó el que incluía un cinturón de castidad.

La estructura de la pieza respondía a la de la fiesta de quince años: invitamos como madrina de libro a la crítica Raquel Tibol, el pintor José Luis Cuevas fungió como padre de la quinceañera y el artista Nahum B. Zenil fue padrino de la exposición y el único varón invitado a participar, para que no se nos acusara de ser discriminadoras en contra de los hombres al organizar una muestra exclusiva de mujeres artistas. Era nuestro *token male artist*. Asimismo, por la visión política del proyecto, no nos limitamos a acercarnos a la comunidad cultural. Invitamos a feministas, a los medios de comunicación y, muy especialmente, a la comunidad que vivía cerca, porque queríamos romper el aislamiento tradicional del arte y tener otro tipo de impacto. Estábamos llevando a la práctica lo que habíamos visto en el taller en la teoría.

La respuesta al evento fue apabullante en términos de público, y llegaron cerca de dos mil personas. Esto causó un caos parecido a las verdaderas fiestas de quince años. El interés nos sorprendió, pero no tanto como las severas y mal informadas críticas que nos llovieron. En ese momento la prensa y la crítica de arte ni siquiera entendían lo que era una performance, por lo que nos acusaron, por ejemplo, de ser malas actrices.

A pesar de nuestros esfuerzos, la avalancha de comentarios negativos hizo que el taller se desintegrara. Algunas artistas incluso abandonaron el arte. Tuvimos la claridad y energía para convocar a la periodista feminista Magali Tercero a escribir desde otro punto de vista para contrarrestar lo ocurrido.

A la distancia veo que la crítica realmente no fue tan severa, pero resultó desastrosa porque no estábamos preparadas. Hoy, después de tantos años de enfrentar diversos desdenes y actitudes descalificadoras, no me sorprende lo que sucedió. Incluso me parece que la virulencia con que fue recibido el evento y el hecho de que siga siendo recordado reflejan su éxito. El grupo y el proyecto fueron incluidos en el catálogo de *La era de la discrepancia*, que fue una importante exposición que recuperó los orígenes del arte actual mexicano en 2007.⁷

Sin embargo, en ese momento, en un mundo en el que todavía creíamos en utopías, éramos suficientemente ingenuas como para pensar que la sociedad cambiaría rápidamente, y ni siquiera habíamos oído de lo que era el *backlash*, como taller pensamos que lo que estábamos planteando era tan claro y tan justo que seríamos bien recibidas. Y yo, como facilitadora, no pude ver que aún no asumíamos nuestra propia autoridad con suficiente fuerza como para contrarrestar la necesidad de complacer que nos había impuesto la educación tradicional.

7. Debroise, Olivier (ed.), *La era de la discrepancia. Arte y cultura visual en México 1968-1997*, México, UNAM, 2007.

Otro de los grupos que se formó en los 80 fue Polvo de Gallina Negra, que integramos Maris Bustamante y yo.⁸ El nombre lo tomamos de un remedio contra el mal de ojo, porque considerábamos que era difícil ser artista, pero ser mujer artista y feminista constituía un verdadero reto y queríamos estar protegidas desde nuestro mismo nombre. La ironía y el humor siempre fueron nuestras mejores herramientas.

En este afán de combinar la educación, la militancia y el arte, de unir en vez de fragmentar, uno de nuestros principales proyectos fue una gira de treinta conferencias/performance por instituciones de educación media oficiales, titulada *Mujeres artistas o Se solicita esposa*, en las que hablábamos del trabajo invisible de la mujer.

Para empezar estas conferencias, nos colocábamos delantales con enormes panzas de embarazadas para resaltar que nos podíamos poner y quitar a nuestro antojo ese rol asignado por la sociedad. Para nosotras era evidente, aun en esos tiempos, que, como diría Judith Butler, género es performatividad.⁹ Inmediatamente después apagábamos las luces y Maris tiraba al suelo varios cohetes miniatura, de los que llamamos “bruja”, que truenan al estrellarlos en el piso. De manera intuitiva sabíamos que si dos mujeres queríamos obtener la atención del público y/o de los estudiantes, por un lado había que sorprenderlos y, por el otro, desarticular su resistencia a través del humor. Esa experiencia me llevó a entender que las conferencias y el trabajo educativo frente a un grupo son actos escénicos y, como tales, requieren una energía y un ritmo particulares.

En la conferencia no hablábamos de arte. Usábamos el trabajo de colegas nuestras como Magali Lara o Yolanda Andrade para referirnos a las diversas problemáticas que afectan a la mujer. Por ejemplo, las fotografías de luchadoras de Lourdes Grobet nos daban pie a hablar de la violencia intrafamiliar, puesto que algunas de ellas le habían comentado a la fotógrafa que, a pesar de su entrenamiento físico, no faltaba la que era golpeada por el marido. Algunos de los temas que tratábamos eran aborto, violación, derecho a la educación, igualdad en el trabajo, rigidez de los roles sociales, maternidad y feminismo.

Recibimos muchas sorpresas a lo largo de esta gira de conferencias por pequeños poblados o ciudades de mediano tamaño del estado de México,

8. Para más información sobre Polvo de Gallina Negra y el resto del movimiento feminista en México, puede consultarse mi artículo “De la vida y el arte como feminista” en el n° 8 de *n. paradoxa*.

9. Butler, Judith, *Your Behavior Creates Your Gender*, conferencia disponible en <https://goo.gl/2tgnPL> (último acceso: octubre de 2016). Un antecedente directo de esta propuesta es una performance de Maris Bustamante de 1982 en el Museo de Arte Moderno de la Ciudad de México, *El pene como instrumento de trabajo*, proyecto que describe de la siguiente manera: “Mandé hacer 300 máscaras con mi foto como mona-lisa con un pene en la nariz al que le colgaba una etiqueta que decía: ‘instrumento de trabajo’. La máscara tenía un suaje [troquel] en la nariz para que ésta se levantara. Mientras nos colocábamos la máscara, a través de los ojos también suajados, leíamos una traducción de la canción que oíamos, cantada por Nina Hagen, en la que decía que hubiera querido ser hombre, porque a ellos les permiten divertirse más”.

desde un presidente municipal que asistió a la conferencia y se ofendió porque ambas usábamos botas, lo que le parecía un gesto desafiante, hasta jóvenes que nos confesaban que se sentían apoyados por la disertación porque en sus casas había violencia intrafamiliar y nunca habían visto que se cuestionara públicamente. A través de nuestros gestos, las imágenes que mostrábamos y nuestras palabras, buscábamos producir una fisura cognitiva en el público, y lo logramos en algunos casos, porque a lo largo de los años se han acercado a mí personas que asistieron a alguna de esas conferencias y todavía las recuerdan como algo que les hizo abrir los ojos.

Pero tampoco faltaron los momentos graciosos. En una ocasión llegamos a una pequeña población en la tarde y nos encontramos con la sorpresa de que la electricidad bajaba a esa hora y era imposible utilizar el proyector de diapositivas. Empezamos la plática con dificultad, porque las imágenes eran el eje de nuestro discurso, pero con la ventaja de poder ver al público, porque no era necesaria la oscuridad para proyectar. Nos sorprendió que la mayoría de los asistentes fueran más jóvenes que de costumbre. Generalmente contábamos con alumnos de preparatoria, y éstos tenían como 14 o 15 años, pero no nos preocupamos, porque nuestra conferencia era coloquial y apta para todo público. Cuanto más avanzaba ésta, los rostros de los asistentes mostraban más desconcierto, por lo que paramos la conferencia para preguntarles por qué habían asistido y quién los había enviado. Cuál no sería nuestra sorpresa cuando nos dijeron que la maestra de biología los había mandado a aprender sobre las enfermedades de las gallinas! En ese momento terminamos la charla, enviamos a los jóvenes a su casa y el grupo Polvo de Gallina Negra en pleno se retiró.

A lo largo de los años he seguido realizando conferencias “performaceadas” sobre arte y feminismo, porque me parece que es un formato educativo concentrado que permite causar esa fisura cognitiva de la que hablaba anteriormente para que después la persona interesada se encargue de buscar por su cuenta otras herramientas para ahondar en el tema. También he continuado impartiendo diversos talleres de arte y género que han resultado muy enriquecedores, porque la situación ha cambiado y cada circunstancia es diferente.

Uno de los cambios importantes es que, a partir de la década de 1980, empezó el proceso de institucionalización del feminismo, aunque por muchos años ignoró a las artes visuales. En las universidades se abrieron una variedad de especializaciones y departamentos de estudios de género o estudios de la mujer, como el Programa Interdisciplinario de Estudios de la Mujer (PIEM) en el Colegio de México en 1983, o el Programa Universitario de Estudios de Género (PUEG) en la UNAM, de 1992. En los 80, estando la escritora feminista Elena Urrutia al frente del PIEM, Maris Bustamante y yo nos acercamos a ver cómo podíamos integrar las artes visuales a sus programas, pero no tuvimos éxito. No es sino hasta muy recientemente que el PUEG ha mostrado interés en el arte: la doctora Déborah Dorotinsky empezó a coordinar el seminario

“Cultura visual y género”, y también han comenzado a publicar la revista virtual *Arte, Cultura Visual y Género*.¹⁰

Por otro lado, a principios del nuevo milenio, tanto el gobierno federal como los gobiernos estatales crearon institutos de la mujer a lo largo del país. La visión de estos institutos no siempre ha incluido las manifestaciones culturales, pero han organizado algunas exposiciones y eventos académicos. Por ejemplo, el Instituto de la Mujer Oaxaqueña (IMO) llevó a cabo, en 2001, el Primer Coloquio sobre Arte y Cultura desde la Perspectiva de Género y, en 2002, el Instituto Nacional de la Mujer convocó al Coloquio “Arte y género”, al que invitaron a artistas y teóricas de diversas disciplinas a discutir la problemática y las aportaciones de las mujeres en cada uno de esos campos. El coloquio duró dos emisiones e *Inmujeres* publicó las memorias de la primera. Esto marca una de las grandes diferencias de la educación de arte feminista de principios de los 80 y la del nuevo milenio: ahora ya por lo menos hay unos cuantos libros propios de los cuales partir.¹¹ No puedo dejar de recalcar la importancia de contar con estas publicaciones, porque de otra manera nos la pasamos tratando de ver si cabemos bajo las definiciones de las teóricas de países del Primer Mundo, que cuentan con muchos más recursos humanos y económicos para realizar y publicar sus investigaciones.

En 2004, el Instituto de la Mujer Guanajuatense (IMUG) me invitó a impartir uno de los talleres de arte y género más interesantes que me han tocado. Un año antes me habían llamado del estado de Guanajuato a dar un taller intensivo que resultó muy estimulante, porque las participantes ya tenían claro cómo funcionaba el sexismo y juntas desarrollaron estrategias para visibilizar la presencia de las mujeres artistas. Me había sorprendido que Guanajuato, que tiene fama de ser un estado muy conservador, promoviera este tipo de taller, pero me dio mucho gusto. Al año siguiente me sorprendieron aún más cuando me plantearon la idea de diseñar un taller sobre arte y género para las personas que trabajaban de manera permanente en los museos y las casas de cultura, desde administradores y maestros hasta el personal de base que se encarga de labores como recibir los boletos de entrada. En esta ocasión el taller era organizado juntamente con el Instituto de Cultura del Estado y formaba parte del plan del IMUG para transversalizar su política de género a través de todas las dependencias del Estado. No querían que participaran funcionarios o directivos en el taller, porque el tiempo que permanecen en sus puestos es limitado y se buscaba un cambio a largo plazo. Su lógica era que, si se había

10. Ver <http://revista-red.pueg.unam.mx> (último acceso: agosto de 2016).

11. Hay pocas publicaciones sobre arte y género en México, pero yo, que sé lo difícil que ha sido realizarlas y lo útiles que son, no puedo sino estar orgullosa de ellas. Algunas de éstas son: *Arte feminista de los ochentas* (Araceli Barbosa); *El desnudo femenino: una visión de lo propio* (Lorena Zamora); *La imagen femenina en artistas mexicanas contemporáneas* (Gladys Villegas); *Crítica feminista en la teoría e historia del arte* (Karen Cordero e Inda Sáenz, comps.); *Rosa Chillante: Mujeres y performance en México* (Mónica Mayer), y *Desbordamientos de una periferia femenina* (Laura García).

logrado que se promulgaran leyes que promovían la igualdad de las mujeres, había que implementar programas para que los empleados públicos supieran lo que esto significaba. Ante tanto sentido común, naturalmente acepté el reto.

Lo primero que hicimos, como siempre, fue hablar de nuestras expectativas del taller. Esto me permite explicar lo que yo considero que es mi rol como facilitadora y describir el método con el que trabajaremos y sus objetivos. Me parece necesario compartir esta información porque, si bien el taller es sobre arte y género, implícitamente plantea una reflexión sobre la educación feminista. Y lo hago con la muy mala intención de que luego se replique.

Después cada cual escribió los objetivos personales que quería lograr en el taller y firmó un documento especificándolos, que guardó hasta el final del taller, cuando hicimos un cierre analizando los resultados y solicité retroalimentación sobre mi desempeño. El objetivo de esto es fomentar que cada asistente se haga responsable de su propio proceso educativo.

En esa ocasión, de la introducción pasamos directamente a definir en grupo lo que los participantes, hombres y mujeres, entendían por género y por cultura. En mi experiencia siempre es más enriquecedor cuando todos contribuyen a construir una definición común que si ésta proviene de la maestra o de un texto, tanto porque se convierte en una base que la colectividad puede asumir como propia, como por la complejidad que se logra. Ya después condimentamos el platillo con teoría e historia. El ejercicio siempre ha resultado empoderador, porque las participantes se dan cuenta de que saben más de lo que creían y que, de hecho, son expertas en cuestiones de género e identidad.

Posteriormente detectamos las situaciones que cada cual observaba en su trabajo, que iban desde el hecho de que los padres se negaban a que sus hijas tomaran clases de ballet con un maestro varón, por temor al contacto físico, hasta tener que lidiar con maridos que no les permitían a sus esposas concurrir a algún evento, especialmente en comunidades muy pequeñas cuya “casa de la cultura” era un camión que los visitaba esporádicamente. Pero el mayor reto era lograr que los hombres –especialmente los ancianos– se acercaran más a la cultura, porque consideraban que era algo femenino y se negaban la oportunidad de tomar una clase o asistir a un espectáculo. Al entender la complejidad de estas situaciones, empezaron a pensar en estrategias a largo plazo.

Me sorprendió que todos los y las participantes tuvieran una postura abiertamente a favor de los derechos de la mujer. Quisiera pensar que el feminismo ha permeado más profundamente de lo que me doy cuenta, pero la realidad me dice que no es así. En 2005, la Secretaría de Desarrollo Social publicó la Primera Encuesta Nacional sobre Discriminación en México. La mayoría de los encuestados expresó que las mujeres merecemos ser tratadas como iguales, pero 40% afirmó que debíamos limitarnos a las labores propias de nuestro sexo. En otras palabras, hemos cambiado de dientes para afuera, lo cual en sí mismo es un gran logro, porque es un pequeño avance en toda la población. Hoy es políticamente incorrecto aceptar la desigualdad de la mujer, pero, en la práctica, todavía queda mucho trabajo por hacer.

Naturalmente, los y las participantes en el taller también analizaron la forma en la que funcionaba el sexismo dentro de la estructura de la institución para la que trabajaban. Se habló de acoso sexual, de que los hombres consiguieran los puestos altos y con mejores salarios y que las mujeres tuvieran que encargarse de la mayor parte de la crianza de los hijos. Era interesante ver que eran las mismas demandas por la igualdad que las feministas habían planteado décadas antes. Hasta parecería que nada había cambiado. Pero no era así. Eran las mismas demandas, pero en un contexto totalmente diferente: ahora se presentaban dentro de un taller organizado por una institución cuyo mandato era implementarlas.

Si bien entiendo la necesidad que tenemos de reunirnos en grupos exclusivamente de mujeres cuando se empieza a hablar de género, en este caso fue muy útil que hubiera hombres y mujeres. Parecía que nunca se habían sentado a hablar. Ellas exponían problemas que ellos ni siquiera se imaginaban, y viceversa. El sistema patriarcal ha sido muy eficiente al dividirnos en géneros para vencernos.

También se designó un espacio para compartir experiencias personales, lo que resultó particularmente difícil porque era una comunidad con una historia común en la que algunos eran jefes y otros empleados. En esta ocasión traté de evitar que esto se convirtiera en un problema hablando abierta y directamente del tema.

Antes mencioné que considero que un taller está funcionando bien cuando sus participantes plantean trabajar colectivamente, pero es un éxito cuando además se tejen complicidades que permiten que el trabajo se siga desarrollando de manera independiente. Éstas pueden ser colectivas (por ejemplo, la organización de una exposición) o simplemente el que dos personas sepan que pueden recurrir una a la otra para apoyarse. Desafortunadamente, en el caso de Guanajuato nunca supe si esto había sucedido, porque cambiaron a la directora del IMUG y, como suele suceder en México, corrieron a todo el personal y eliminaron los programas que se venían desarrollando.

En septiembre de 2009 decidí abrir el Taller Permanente de Arte y Género, porque sentía que el ambiente había se había modificado. De alguna manera exposiciones como *WACK: Art and the Feminist Revolution* en Estados Unidos, o *La batalla de los géneros* en España, y la apertura del Elizabeth A. Sackler Center for Feminist Art en el Brooklyn Museum of Art habían vuelto a poner los reflectores sobre el tema y generado interés, especialmente entre las artistas más jóvenes. En esta ocasión, lo abrí de manera independiente, como “Pinto mi raya”, que es el proyecto artístico que fundamos en 1989 con mi esposo y colega, Víctor Lerma, cuyo objetivo es fortalecer el sistema artístico mexicano. A casi tres décadas de los primeros talleres de arte feminista, el panorama es diferente.

Por el lado positivo, el cambio más grande es la influencia del feminismo en la sociedad en general y también en el medio artístico. Para mí esto es evidente en varios aspectos: se ha fortalecido la presencia de mujeres en todos los campos, y en el arte esto es muy notorio en la cantidad de mujeres que estudian arte y obtienen los premios y becas otorgados a jóvenes creadores. En segundo lugar, hay materiales publicados sobre las artistas, incluso sobre el

arte feminista y todo el camino recorrido por mi generación. Aunque aún están por escribirse muchas de las historias locales o las de grupos más marginales, existe una amplia bibliografía. Por último, muchos artistas han estado y están realizando trabajos sobre identidad de género.

Por el lado negativo, el sexismo sigue fuerte y vigoroso. A veces, el *backlash* ha sido brutal, y en México ha llevado a extremos como el feminicidio. Pero también está presente de manera sutil y pernicioso. El desprestigio del feminismo es profundo, y es común encontrar a personas que dicen estar de acuerdo con la igualdad de la mujer y actúan en consecuencia, pero rechazan absolutamente la etiqueta de feminista porque piensan que es un machismo a la inversa y a las feministas nos tienen etiquetadas como odiahombreros. La diversidad y riqueza del pensamiento feminista ha permeado desde el anonimato, y el estereotipo de las feministas se ha solidificado. Esto también lleva a que muchas de las artistas jóvenes creen que las batallas del feminismo se ganaron y es un tema pasado de moda. ¡Ojalá así fuera! El problema con esto es que a ellas les es más difícil detectar el sexismo. No se dan cuenta de que, a pesar de la gran cantidad de mujeres artistas que hay, su participación en exposiciones colectivas sigue siendo menor a 20%, y hoy todavía se escriben diez veces más críticas de arte sobre artistas varones que mujeres. Ellas creen que no las invitan porque no son suficientemente buenas artistas.

Esta combinación de factores, aunada a la comunicación y difusión que facilitan las redes sociales, permitió que el taller se llenara de inmediato, e incluso lo abrí en dos turnos. La mayoría de los participantes son mujeres, pero hay un hombre inscrito de manera permanente, y varios que han venido de visita. Se incorporaron por distintos motivos. Hay artistas, historiadoras, gestoras, cineastas e investigadoras. Varias estaban realizando tesis de licenciatura, maestría o doctorado sobre aspectos de arte y género y necesitaban un espacio para intercambiar ideas, porque en la mayoría de sus instituciones habían logrado que les aceptaran el tema, pero no había especialistas para guiarlas. Otras ingresaron porque estaban realizando obra feminista de manera intuitiva y querían hacerlo con conocimiento de causa, o vinieron para entender por qué rechazan su trabajo por ser feministas. El taller es refugio y punto de encuentro. Tiene una estructura, pero no un programa. Trabajamos a partir de las necesidades e intereses de cada una de las integrantes. Es un taller permanente en el que cada cual puede participar el tiempo que lo considere necesario. Sin embargo, en Facebook tenemos un grupo abierto exclusivamente para quienes están o han estado inscritas en el taller, que sirve como plataforma de trabajo para las participantes activas, pero nos mantiene en contacto con las otras. Como estábamos recibiendo muchas solicitudes para unirse a este grupo de artistas de otras partes del país que no pueden asistir personalmente, se está empezando a trabajar en un blog abierto a todo público.¹² Hay ocasiones en que artistas de otros lugares de México mandan

12. Ver <http://de-generando.tumblr.com>

220 trabajo, lo analizamos en el grupo y les enviamos nuestras opiniones, o se da el caso de colegas de otros países que han venido a compartir sus proyectos con el grupo. Nos queda claro que es importante ir tejiendo una red con artistas de otras latitudes, y hoy es factible.

La estructura del taller es sencilla. Nos reunimos una vez a la semana durante dos horas. Leemos textos y los discutimos. En general, yo selecciono estos materiales de acuerdo con las preguntas que van surgiendo en el grupo: ¿Las artistas tenemos un lenguaje propio? ¿Hay crítica de arte feminista latinoamericana? ¿En qué se diferencia el arte feminista del arte *queer*? ¿Qué le aporta el ciberfeminismo al arte? Sin embargo, muchas veces las participantes contribuyen con materiales desde sus especialidades. Gran parte de la discusión va encaminada a plantear nuestras propias definiciones, para no depender de la crítica y la teoría que se ha producido en otros tiempos o en otras latitudes. Por otro lado, al unirse al taller, cada artista presenta su trabajo, ya sea sus obras o sus textos, y posteriormente lo hace cada vez que necesita retroalimentación. Hemos efectuado diversas dinámicas sobre cómo estamos acostumbradas a recibir la crítica y discutido lo que se pretende con estas sesiones. Eso ha permitido que las artistas, especialmente las más jóvenes, se sientan cómodas recibiendo y emitiendo críticas. La variedad de edades, niveles de experiencia y profesiones ha sido muy enriquecedora.

Un aspecto importante del grupo, aunque no tan central como lo era en el FSW, es el trabajo en pequeños equipos y las diversas dinámicas que nos permiten hacer que nuestra experiencia personal sea materia prima de nuestra obra y de nuestro análisis. Siempre he creído que lo personal es político, pero también que lo personal es artístico. Estas dinámicas también sirven para estimular los vínculos de grupo y para echar a andar cualquier proyecto colectivo. También encuentro que son muy útiles como una forma de retroalimentación activa cuando alguna de las participantes en el taller presenta su trabajo y quiere profundizar en el tema. Por ejemplo, cuando alguien está desarrollando un tema como imagen e identidad, podemos hacer una dinámica en la que compartimos nuestros primeros recuerdos de prendas de vestir que nos fueron significativas. Para mí, éste es un ejemplo de educación amorosa, en la que todas nos ponemos al servicio de la otra para ayudarla a lograr sus objetivos.

Para mi deleite, ambos grupos han realizado proyectos colectivos. El primero fue una presentación del proyecto *Las muertes chiquitas*, de la artista española Mireia Sallarès, que entrevistó a mujeres mexicanas sobre temas como la sexualidad y la violencia. Con este material realizó un video, una serie fotográfica, mesas redondas y un libro de artista. Uno de los grupos del taller decidió interpelar a Mireia a partir de los sentidos y crearon una serie de platillos sobre las frases que más les habían llamado la atención del libro de artista. El segundo se constituyó como el grupo Las Gallinas Girls (jugando con los nombres del grupo The Guerrilla Girls y Polvo de Gallina Negra), y planteó que, como el proyecto de Sallarès se había inclinado demasiado hacia la violencia, para sanarla le harían un ritual parecido a una “limpia”, que en este caso fue una

“sucia”. Este grupo ha seguido trabajando como colectivo, haciendo *stickers* y carteles feministas y vendiéndolos en ferias en las que también hacen “sucias”. En cada proyecto cambian de nombre. Actualmente ambos grupos están realizando una serie de breves videos basados en el estudio, análisis, crítica o apropiación de la obra de Pola Weiss, pionera del videoarte y la performance en México, que murió hace veinte años y cuya obra, aunque es una figura mítica del arte mexicano, es poco conocida entre las artistas jóvenes.

Al final del primer proyecto colectivo, que resultó muy divertido, yo estaba inquieta, porque la mayoría de las participantes en el taller tienen muy definido su trabajo individual, pero como colectivo habían llevado a cabo un proyecto con soluciones parecidas al feminismo setentero mexicano. Si estoy buscando que cada una fortalezca su propia voz, lo último que quiero es que se forme una escuela. Le planteé mi preocupación al grupo y me tranquilicé cuando una de las participantes más jóvenes comentó que estaba consciente de lo que había sucedido, y que para ella era una forma de asimilar otras ideas, de hacerlas propias. Me dijo que por eso mismo se había metido en el taller. Comprobé, una vez más, que la mejor manera de aprender (hasta lo que se supone que una ya sabe) es enseñar.

Ensayo publicado originalmente en inglés en la revista británica de arte feminista *n.paradoxa*, vol. 26, 2010, sobre pedagogías feministas.



Somos nosotros, trabajo colectivo, postales y video, agosto de 2015.

2ª Bienal de Arte para Escuelas Víctor Grippo, día de cierre.
Escuela N° 43, La Cava de Villa Fiorito, Lomas de Zamora, noviembre de 2016.

Proyecto Secundario Liliana Maresca

Herramientas relacionales, de cariño y de proyección.

Entrevista por Renata Cervetto y Miguel A. López

El Proyecto Secundario Liliana Maresca (PSLM) está conformado por un grupo de artistas docentes que trabaja dentro de una escuela pública, participando de la comunidad educativa y del barrio bajo las premisas de acción y experimentación. Su trabajo está dirigido a una población específica: los adolescentes. Se dan clases curriculares de 1º a 6º año, en materias como Producción y Análisis de la Imagen, Imagen y Nuevos Medios, y Proyecto y Producción en Artes Visuales, entre otros. Generar cruces entre las materias de arte y las materias tradicionales del currículo busca problematizar y renovar los contenidos y los modos de aprendizaje. En esta entrevista, tres integrantes del PSLM, Lorena Bossi, Sebastián Friedman y Leandro Tartaglia, conversan sobre las dinámicas, desafíos y transformaciones de la escuela en estos casi diez años de trabajo.

Los inicios

Miguel A. López: La idea del PSLM se remonta a 2008, cuando varios de ustedes empiezan a darle forma al proyecto en la Escuela N° 43 del barrio de La Cava de Villa Fiorito, en la provincia de Buenos Aires. En 2010, la Dirección General de Educación de la Provincia de Buenos Aires lo aprueba institucionalmente y el PSLM empieza a funcionar como una escuela secundaria superior con orientación en artes visuales. ¿Cuáles fueron los antecedentes y los pasos previos a su formación?

Lorena Bossi: Este proceso de trabajo es largo y necesita de un contexto para ser entendido. Nace en principio de dos lugares, dos esferas de la realidad que se van contaminando. Una es el campo político a nivel nacional y la transformación social que eso requirió. La otra es el azar, la suerte, el afecto de la comunidad artística comprometida. Ambas esferas están interactuando constantemente. Es bueno pensarlas como dos movimientos, dos desplazamientos de la realidad. En cuanto a la primera esfera, el campo político, podríamos explicar brevemente lo siguiente. Nuestro país sufre un cambio educativo en 1997 –uno de los peores años que tuvo la educación pública–, a través de la Ley Federal de Educación y el empobrecimiento de contenidos e instituciones en general. El poco PBI destinado a la educación y los debates sobre lo público y el valor del Estado atrave-

saron también a la escuela. El posterior estallido social frente a la crisis económica y política de 2001, en donde la escuela tuvo un fuerte rol de contención, es un ejemplo de este declive general.¹ Los docentes que pasamos por esta etapa del país sabemos que fue ahí donde los termómetros sociales reflejaron la gravedad de la situación.

Luego, con la llegada de un gobierno popular de la mano de Néstor Kirchner (2003-2007) y Cristina Fernández de Kirchner (2007-2015), se dio lugar a un reclamo que los trabajadores de la educación ya veníamos realizando. Cuando criticamos el modelo neoliberal antes de ser implementado (muchos recordarán la Carpa Blanca que instalaron los maestros frente al Congreso Nacional y el ayuno docente en 1997),² se impulsó el pensamiento de una escuela con inserción barrial, cuya calidad educativa, en cuanto a los programas, es altísima. Entre 2007 y 2008 se dio de baja la Ley Federal de Educación de los años 90 y se creó una nueva ley, por la cual el secundario es obligatorio, y eso se acompañó socialmente de una implementación educativa para garantizar su continuidad. Fue ahí donde el azar nos juntó con la artista Fernanda Laguna en una cátedra de la Facultad de Ciencias Sociales de la Universidad de Buenos Aires para hablar de nuestras experiencias dentro del campo artístico. Allí nos dimos cuenta de que ambas trabajábamos en Villa Fiorito, y decidimos comenzar a dar talleres extracurriculares en la escuela, que en ese entonces era llamada N° 44 de La Cava de Fiorito. Fernanda fue un motor muy importante de la escuela en una primera etapa; ella fue reuniendo a todos los primeros integrantes, como Mariela Scafati, Flor Cabeza, Inés Raitieri, Lola y Magdalena Jitrik, entre otros. Los proyectos recién comenzaban; no sabíamos si eso iba a durar o no, ni hasta qué punto se podría incidir en la realidad. Este proyecto fue cambiando en el tiempo, y está en continuo proceso.

1. Ver nota al pie 1 en página 194.

2. El 2 de abril de 1997, cincuenta maestros de la Confederación de Trabajadores de la Educación de la República Argentina (CTERA) levantaron frente al Congreso Nacional una Carpa Blanca, la cual se convertiría en uno de los emblemas de la lucha obrera contra las políticas neoliberales y el modelo de privatización del gobierno de Carlos Menem durante los años 90. Los docentes acompañaron la protesta con un ayuno líquido y fueron sumando paulatinamente más voces al reclamo por mejoras salariales, una Ley de Financiamiento Educativo y la derogación de la Ley Federal de Educación. La Carpa Blanca se prolongó por casi 3 años (33 meses), durante los cuales ayunaron 1.380 maestros y fue visitada por alumnos de 7.000 escuelas. La protesta fue extendiéndose, y las "carpas blancas" se fueron multiplicando en distintas provincias del país. Sobre ello, ver Bruschtein, Luis, "Luego de 1.003 días los docentes levantaron la Carpa Blanca. Clase de fin de año en Plaza Congreso", *Página/12*, Buenos Aires, 31 de diciembre de 1999.

Un día, el director de la escuela de ese entonces, Diego Llanos, nos convocó para pensar y redactar el proyecto de un secundario orientado en artes visuales. Lo presentamos, y así comenzó. El equipo se fue armando de a poco entre la comunidad de artistas. Algunos dan su apoyo y trabajan en la escuela, mientras que otros somos fijos; es decir, profesores dentro del sistema. Estar dentro de éste para algunos llevó años, y aún hoy es un embrollo de trámites burocráticos. Se fue haciendo “entrismo”, como en los años 70, tratando de insertarse en el sistema público para conformar el equipo de artistas que somos hoy, y que todavía está en permanente movimiento.³ Éste es un trabajo de mucha voluntad y resistencia. No es tocar e irse; es estar actuando desde y a partir del propio sistema, transformando y acumulando recursos y herramientas dentro de una institución pública a la que le supimos y pudimos dar una identidad.

Renata Cervetto: ¿Cómo surgió el nombre? ¿Por qué lo asocian a la figura de Liliana Maresca?⁴

Leandro Tartaglia: El trabajo de Liliana Maresca aparecía recurrentemente en las charlas que manteníamos. Lo que nos interesaba de su obra eran los procesos colectivos donde se combinan poesía, materiales reciclados, participación del público y autoría colectiva. Y nos parecía importante asociarnos a ello porque vemos nuestro trabajo como un ejemplo de cuando el Estado –y nosotros, como docentes, somos, de alguna manera, representantes del Estado– se pone del lado del pueblo y genera verdaderas transformaciones sociales. La mayoría somos docentes, pero nos desarrollamos como artistas en distintos ámbitos y producimos en paralelo nuestras obras, proyectos y acciones. Es importante para nosotros recordar el contexto que permitió que el proyecto surgiera: el kircherismo, la generación diezmada que llegó al gobierno central, que luchó y lucha por crear y defender los derechos del conjunto de la sociedad. Hoy la situación política y social es otra, pero seguimos trabajando a nuestro modo, sosteniendo la solidaridad y el trabajo colectivo.

3. El “entrismo”, en su uso metafórico, alude al ingreso paulatino de posiciones políticas progresistas dentro de una estructura institucional tradicionalmente conservadora o rígida. El término originalmente se refiere a una estrategia política usada por el troskismo que consiste en la penetración de cuadros políticos en partidos reformistas de masas, con el fin de radicalizar sus posturas y/o captar parte de su militancia para conformar organizaciones revolucionarias.

4. Liliana Maresca (Avellaneda, provincia de Buenos Aires, 1951 - Buenos Aires, 1994) fue una artista argentina cuyo trabajo se desarrolló en las décadas del 80 y el 90 en Buenos Aires.

El nombre Proyecto Secundario Liliana Maresca surgió de manera posterior al inicio del trabajo grupal. Al principio nos concentramos en la escritura de un texto para presentarlo como proyecto al Ministerio de Educación la Provincia para ser aprobado para su implementación. Luego del primer año, cuando los otros docentes, los auxiliares y los estudiantes empezaron a ver que la escuela de arte resonaba por fuera de ella, comenzamos a pensar en un nombre que no fuera consecuencia de asociar la labor artística individual de alguno de nosotros con Villa Fiorito.

Proyecto secundario fue un trabajo que llevó a cabo la artista Valentina Liernur en una escuela en 2008. Valentina vino a hacer una versión de ese proyecto en Fiorito; ya estaba en el aire, lo tomamos y le sumamos el nombre de Liliana Maresca.⁵ Así conseguimos una denominación que representa y combina nuestras identidades, como una toma de posición, al incluir el nombre de una artista contemporánea argentina clave para el desarrollo del arte expandido, entendido como conceptual, materialmente amplio, y grupal.

MAL: La actividad educativa del PSLM la realizan colectivamente. ¿Cuántas personas se desempeñan en la escuela secundaria y cómo fue su integración con el *staff* que trabaja allí? ¿Qué rol cumple la comunidad barrial dentro de las dinámicas del proyecto secundario?

LB: Somos muchos los docentes que trabajamos en la escuela. Es una escuela pública como cualquier otra; es decir, los cargos salen a concurso público y se toman. En lo personal, ya trabajaba en la institución con un cargo titular desde 2006. Bajo la figura del “entrismo” que comenté antes, varios compañeros empezaron a trabajar allí. Apenas fue aprobado el proyecto secundario orientado en artes, nos anotamos en el listado oficial, y desde ahí Leandro [Tartaglia] y Ariel [Cusnir] fueron ocupando cargos. Más tarde, Juan [Bahamonde Dupá], que trabajaba en la cocina de la escuela pero era artista y futuro profesor, tomó el cargo de ayudante de arte.

5. El *Proyecto secundario* de Valentina Liernur consistió en una serie de muestras colectivas *site-specific* para escuelas secundarias. La primera versión se realizó en el Instituto Escolar Goethe, en 2008, y la segunda en el Secundario Superior N° 49 Fiorito, en 2010. Sobre ello, ver Iglesias, Claudio, “Solo los chicos. El proyecto de Valentina Liernur en las escuelas”, *Página/12*, suplemento *Radar*, Buenos Aires, 22 de junio de 2008.

Es complejo comprender la relación entre los docentes y la comunidad si nunca trabajaste en una escuela. Pero es algo que se va instalando y construyendo a través de los años. Lo mismo pasa con los ex alumnos y el vínculo que se genera con el proyecto. Recién ahora se acercan y ven qué pueden aportar. A veces los adultos son más difíciles, pero los profesores de otras áreas en general nos apoyan y forman parte de un crecimiento y una identidad colectiva de una escuela de arte.

RC: ¿Cómo es una semana en la escuela? ¿Qué materias o talleres desarrollan de forma específica y qué tipo de metodología emplean para su puesta en práctica?

LT: Respecto del currículum específico de la orientación en artes visuales, tomamos los contenidos oficiales y los sistematizamos pensando un proyecto entre 1º y 6º año. Como solo algunos de nosotros tenemos título y concursamos en acto público, y por tal motivo no cubrimos todas las horas de la orientación que hay en la institución, presentamos a la dirección los programas que sirven para que los docentes que toman esas otras horas estén informados del proyecto en términos curriculares. Si bien es útil, no concebimos el marco curricular como una mera transmisión de contenidos, sino como una herramienta para ver, pensar y generar el trabajo colectivo. Por eso entendemos que lo que se produce en la escuela no tiene que ser solamente para la escuela, y comenzamos a trabajar con los estudiantes en proyectos de intervención del barrio: murales, jardines, formas de recuperar transformando el lugar donde ellos viven. La escuela es del barrio y para el barrio, en términos sociales y materiales.

LB: Contamos con un aula-taller de arte, que es un espacio instituido. Lo logramos después de mucho tiempo de luchar para que el resto de los profesores y directivos entendieran que era algo ultranecesario para que la orientación del secundario en artes visuales se desarrollara adecuadamente. Ahí damos clases entre varios profesores de arte; es decir, convive una clase de grabado con otra de escultura o dibujo, se van entrecruzando contenidos, los chicos se levantan, agarran las cosas, las utilizan, es un taller en funcionamiento. A veces en la escuela se siente el contraste de cómo en algunas materias “no pasa nada” y en el taller se labura a *full*. Los chicos quieren entrar al taller, saben que ahí se trabaja.

MAL: El programa de formación que han desarrollado concibe el arte contemporáneo como una experiencia educativa. Según su propia declaración de intenciones, el Proyecto Secundario Liliana Maresca se presenta “como un proyecto colectivo, móvil y flexible que propone pensar la escuela como un proceso continuo de acción transformadora de las prácticas artísticas y educativas”. ¿Cómo cruzan en esta orientación las artes visuales y las demandas pedagógicas de los currículos tradicionales? ¿Ustedes sienten que forman “artistas”?

Sebastián Friedman: Partimos de entender el arte como una forma de habitar nuestra experiencia vital en el mundo; digamos que es una forma de vivir, y eso incluye todos los campos de nuestra sensibilidad, nuestras relaciones, nuestro trabajo, nuestra alimentación, etcétera. A partir de esto ya no hace falta una separación para pensar las prácticas tanto artísticas como educativas. Sí hay una práctica vital inundada de procesos de pensamiento crítico, y, al pensarlo así, el arte indisciplinado, como forma del buen vivir, atraviesa-habita-constituye todos los procesos de aprendizaje que puedan darse, sin importar la materia o la disciplina. No formamos artistas, no formamos nada que pueda encerrarse en una categoría; participamos activamente en un proceso de despliegue de las sensibilidades individuales para pensar-se dentro de una comunidad como un siempre posible.

MAL: Es muy significativa esa idea sobre el borramiento de la brecha entre prácticas artísticas y educativas, al ser entendidas desde una práctica vital. En los últimos años, ha habido un incremento de experiencias de educación crítica desde las artes en América Latina que han buscado ofrecer alternativas a cierta obsolescencia de la academia tradicional y que apuestan a producir conocimientos y formas de aprendizaje políticamente situados. ¿Qué experiencias que combinan lo artístico y lo pedagógico, sean locales o foráneas, consideran ustedes como referentes o interlocutores para el trabajo que realizan?

LT: Hay algunas experiencias locales con las que hacemos un trabajo en conjunto: Proyecto Anda, Belleza y Felicidad Fiorito, y Bachillerato Popular Chilavert. La dinámica diaria a veces no permite profundizar en la búsqueda de una producción conjunta, pero es muy curioso, porque sin buscarlo igualmente

sucede. Y eso nos pone en sintonía con esos proyectos que, en un punto, buscan lo mismo: el empoderamiento del pueblo.

LB: No todas las intervenciones exitosas en un territorio deben estar relacionadas con la idea de alternativo o innovador; muchas veces una intervención efectiva en un contexto es intentar cumplir con lo que una institución debe hacer. De la escuela se esperan muchas cosas, y ya es, en sí mismo, un lugar desdibujado a nivel social y cultural. Hoy en día se convive en un mundo de experiencias cruzadas, enmarañadas. Potenciar su caudal de contaminación puede ser un caos o ser algo creativo. Nosotros trabajamos en una escuela pública normal, deteriorada y empobrecida como cualquiera del conurbano bonaerense, en un contexto de precariedad socioeconómica que viene de décadas; no es un proyecto *hippie*, ni una escuela Waldorf. A veces, izar una bandera en un acto genera una pertenencia y un encuadre en contextos muy desarmados. Acá no se opta siempre por romper estructuras; a veces lo mejor es armarlas, sostenerlas y, sobre la base de eso, generar las condiciones para el diálogo entre lo instituido y lo instituyente de cada espacio.

En lo personal, tengo dieciocho años de docencia y vengo de la experiencia de coordinar talleres de arte en institutos de menores de régimen cerrado de Capital Federal, en un proyecto de Madres de Plaza de Mayo Línea Fundadora y la Secretaría de Niñez, Adolescencia y Familia (SeNAF). Ahí di clases y coordiné a más de treinta docentes de arte; tuve la suerte de trabajar con Raquel Robles –escritora y militante fundadora de H.I.J.O.S– y otras personas muy valiosas. En ese espacio fue donde aprendí que si partimos de sujetos ya vulnerados, la solución no es seguir desarmando todas las estructuras. Es decir, a un niño de escasos recursos que no tuvo infancia y no sabe qué es vivir con un mínimo orden –por ejemplo, levantarse, desayunar, lavarse los dientes, ir a la escuela, tener un cuaderno que cuidar, adultos que lo protegen, jugar, etc–; a un niño que tiene toda su vida trastocada, como docente tenés que darle estructuras. A menudo una no les da importancia a esas estructuras porque ya las tuvo, y desea romperlas. Creer que todos tuvimos o tenemos la mismas oportunidades es un error. A veces hace falta escuchar y situarse; sin lectura de situación política no hay intervención posible.

Hay proyectos bienintencionados de educadores que leyeron y vieron mucha teoría que fracasan o duran muy poco en el territorio, mayoritariamente porque aterrizan sin mirar dónde lo hacen. En otros casos, porque no hacen una lectura

sociocultural; muchos artistas crean proyectos para sí mismos, y no para la comunidad en donde se insertan, y eso dura poco, se agota. La lástima es que no se pregunten por qué no funcionó. Para que algo funcione es importante evaluar lo que hacemos.

Las experiencias educativas que rescato no suelen ser programáticas, y vienen de diversos lados: el colectivo Pi en San Pablo, Brasil, cuyos integrantes son amigos y colegas que vienen del activismo político-artístico, como es mi caso, y que hoy sostienen prácticas pedagógicas en su cruce con el arte en territorios. La experiencia de Marcos Luczkow en el proyecto La Estrella, en la ciudad de Merlo, y la de Diego Posadas y Julia Masvernat en la Villa 31 de Retiro, ambas en la provincia de Buenos Aires, creo que son interesantes.

A veces me enseña mucho gente muy joven que recién comienza en la docencia y que viene superembalada, que ni tiene aún su título, pero da clases con ganas. Hay algunas frases del pensamiento del arte político que son aplicables en Fiorito, y que me repito como un mantra contra la mediocridad, como la de [Gérard] Paris-Clavel: “A los símbolos de la miseria, no les sumemos la miseria de los símbolos”.

MAL: Vivimos en una época donde la educación viene siendo fuertemente privatizada. En países como Chile o el Brasil, una serie reciente de huelgas, movilizaciones estudiantiles y ocupaciones de escuelas han confrontado la extrema precariedad de la enseñanza y la reducción del gasto público en materia de educación. El peligro es que la enseñanza quede atrapada bajo las lógicas del lucro y de la competitividad. Desde la visión neoliberal, a las escuelas y universidades se les pide que sean proveedoras de profesionales útiles para el mercado. ¿Cómo se da este debate en la Argentina desde su perspectiva, y cómo lidian desde el PSLM con las demandas conservadoras que exigen transmitir conocimientos pragmáticos que sirvan para una salida laboral rápida? Esto debe de ser complejo, porque muchos de los chicos que asisten a la escuela tienen la responsabilidad de trabajar de manera informal para apoyar a sus familias.

LB: La realidad argentina actual, con sus representantes políticos que vienen de los sectores más reaccionarios y neoliberales, no dista mucho del resto del continente que se ha reconfigurado en este último tiempo. Estas políticas de mercantilización de la educación encuentran en la Argentina un fuerte movimiento de resistencia estudiantil y de trabajadores

de la educación: una comunidad que defiende la gratuidad, las políticas educativas progresistas y de ampliación de derechos. Junto a estos movimientos, son casi todos los intelectuales, las personalidades del arte, de la literatura, la ciencia y el pensamiento quienes apoyan políticas progresistas. Es decir, nuestro país carece de intelectuales de derecha con el suficiente peso e idoneidad para contrarrestar las luchas en el plano de la calle y en el del debate hacia dentro de las instituciones. El sistema secundario, primario e inicial es parte de esto, con una mayor cantidad de déficits por los roles y precariedades que sufrió a lo largo de estos años.

LT: El arte es una herramienta de autoconocimiento y de conocimiento del otro, del barrio, de la historia. Buscamos que los jóvenes de la escuela puedan conectarse con una idea de proyecto, de futuro, de colaboración; con un rol docente que ellos también pueden desempeñar. Acompañar a veces es mejor que enseñar. Generamos condiciones, ámbitos de discusión, producción y debate. Ésos son los valores que podemos crear de forma mucho más sólida a la hora de pensar en una formación para la escuela.

RC: ¿Cuáles sienten que han sido los principales desafíos y problemas en estos años de trabajo?

LT: Parte del trabajo es lograr transmitir que la escuela no es un espacio del otro, sino que le pertenece a toda la comunidad, en la cual un padre o una madre contribuye a su sostenibilidad y fortalecimiento, y en donde el docente lo hace en su condición de representante del Estado. Lamentablemente, el sistema educativo no fomenta la pertenencia de los docentes en las escuelas; les pasa a muchos docentes de cualquier materia que, como tienen pocas horas por semana, se dificulta el trabajo colectivo de cada institución. Todo el tiempo hay tensiones y negociaciones, es parte de la dinámica que se genera dentro de una institución donde no todos son tus amigos.

LB: Un desafío que sigue siendo importante es el reconocimiento y el trabajo con nuestros pares docentes y no docentes. Creo que siempre lo va a ser; a veces cuesta incorporar ideas nuevas o romper esquemas. Es un déficit propio el no amoldarse. Hay un trabajo, un ejercicio permanente entre empatía y cohesión, que debe darse en cada acto. Gestionar y coordinar tiene un poco de cada cosa.

RC: En 2012 egresó la primera promoción con el título de bachiller especializado en Artes Visuales. ¿Hacen un seguimiento de los chicos al terminar los estudios?

LT: Con algunos tenemos contacto, con otros no, ya sea porque se mudaron o porque simplemente entendieron que terminó una etapa en sus vidas. Creo que las herramientas no son exclusivamente artísticas, sino relacionales, de cariño, de proyección: poder pensar el futuro de manera más esperanzadora en un contexto de vida muy duro. En ese sentido, es difícil para nosotros el seguimiento de todos los casos. Sin embargo, buscamos generar una relación de continuidad con los egresados. Por ejemplo, el año pasado comenzamos con los trámites para crear un profesorado en Artes Visuales, una etapa más en la formación y en la elección de una carrera y un trabajo. Todo lleva su tiempo; por eso, paciencia y firmeza son las dos condiciones más importantes para cualquier tipo de militancia.

MAL: En octubre y noviembre de 2014 organizaron la 1ª Bienal de Arte para Escuelas Liliana Maresca, que tuvo como curadoras invitadas a Almendra Vilela (hija de Liliana Maresca), la historiadora del arte Ana Longoni y la artista Carolina Golder. La bienal fue una invitación a otras escuelas a trabajar a partir de obras de artistas argentinos. ¿Cómo surge esa iniciativa y cómo evalúan aquella experiencia?

LT: Un antecedente podría ser 2013, cuando presentamos un trabajo surgido del PSLM en la 13ª Bienal de Estambul.⁶ La invitación que nos hicieron tuvo como condición que pudieran viajar al menos dos estudiantes. Nos interesa mostrar el proyecto de PSLM en otros circuitos, pero solo si esto tiene un correlato en la dinámica diaria de la escuela. El trabajo que decidimos hacer ante esa invitación fue un mapeo del barrio que realizó el 6º año del secundario, el cual consistió en imaginar distintas visualizaciones sobre el pasado, el presente y el futuro, además de una acción específica: nombrar calles y pasillos, así como confeccionar los carteles y colocarlos. Viajar para llevar ese trabajo fue una experiencia muy importante

6. La curaduría de la 13ª Bienal de Estambul estuvo a cargo de Fulya Erdemci. Tuvo como título general *Mom, I Am a Barbarian?*, y se centró en la ciudad y la posibilidad de entender el espacio público como un foro político.

para los chicos, porque asumieron un rol de representación de su escuela, su curso, su barrio, su país.

Ese formato de bienal como exposición colectiva acompañada de un concepto general nos llevó a proponer a las autoridades locales (directivos de la escuela e inspectores distritales) la posibilidad de crear una “bienal de escuelas” que articulara y permitiera una conversación con la historia del arte contemporáneo argentino. El formato que finalmente le dimos a esa bienal es parte del diálogo institucional interescolas sobre el cual también trabajamos. Porque la labor no es solo con los estudiantes y colegas en la escuela, sino también con el barrio y la comunidad en general, y también, muy importante, con otras instancias de la educación pública.

RC: ¿Qué herramientas sienten que les dejan los proyectos y experimentos creativos que realizan, a diferencia de un secundario normal?

LT: Las herramientas que creamos son materiales, pero también sociales. Por ejemplo, la Bienal de Arte para Escuelas apunta a que artistas contemporáneos argentinos decisivos en nuestra historia entren en el imaginario del trabajo de las escuelas, sean o no de arte. Porque todo secundario tiene la materia “plástica” en los tres primeros años, en el secundario básico. Sin embargo, tener la oportunidad de trabajar a partir de la obra de Liliana Maresca o Víctor Grippo no solo ofrece un ejercicio material, sino también de memoria, de reconocimiento, de identidad. Por otro lado, la bienal, como herramienta, permite crear vínculos entre instituciones y entre docentes. Un vínculo que, en muchos casos, por la dinámica laboral –estar dos horas en una escuela y dos horas en otra– se da más en el ámbito de lo burocrático que en el de la reflexión y los contenidos.

Otra estrategia que se va consolidando con el tiempo y de acuerdo con las posibilidades materiales es la visita permanente de artistas, escritores, músicos que dictan talleres cortos o comparten alguna clase con algún docente. Esto vuelve más dinámicas las clases (no solo de arte) y los estudiantes se relacionan con personas que no ven a diario.

MAL: El año pasado, entre septiembre y noviembre de 2015, realizaron la exposición titulada *Proyecto Secundario Liliana Maresca*, en el Centro Cultural Haroldo Conti (ex ESMA). Si bien ya se habían presentado antes proyectos de PSLM en muestras colectivas –como la 13ª Bienal de Estambul (2013)–, el “exhibir”

el trabajo de la escuela supone otros retos. ¿Cuáles son las dificultades que encontraron al pasar a un formato “expositivo” un proyecto que es básicamente experiencial y procesual?

LT: El formato expositivo para socializar la labor del PSLM es también un ejercicio. Cada actividad que realizamos fuera de la escuela o del barrio, buscamos que genere algún aprendizaje para los alumnos, y también para nosotros como grupo. La muestra en el Centro Cultural Haroldo Conti nos sirvió para editar el trabajo de varios años, y, junto con los estudiantes, pasamos por el proceso de montaje y preparación de las obras. En la inauguración hicimos visitas guiadas donde ellos mismos contaron su experiencia. La muestra sirvió para afianzar una idea: cada vez que “salimos del barrio” nuestro proyecto no pasa a una fase solo expositiva, sino también de reflexión. O sea, tenemos que encontrarle un para qué, y eso siempre nos obliga a pensar cómo les puede servir a los estudiantes esta o aquella experiencia.

LB: Como dice Leandro, siempre es un aprendizaje que se dispara para todos lados, parte del profesor que le muestra al estudiante una forma posible de exhibir algo, según ciertos saberes, prejuicios y prácticas, y a veces se plantea también cómo eso mismo se puede alterar. Está el estudiante que sigue lo tradicional o que lo modifica, quien reflexiona sobre cómo al estar ahí su obra lo realizado adquiere otros significados. Hay quienes quieren volver al taller y construir o reconstruir algo que hicieron, porque al verlo expuesto les entran nuevas inquietudes y preguntas. Es decir, ese objeto se comunica con su creador de otra manera, ya que está filtrado por el espacio del museo, de cierta idea de legitimación y de otras miradas. Por ejemplo, Mauro quiso hacer nuevamente su caballo con carro a partir de verlo expuesto en una galería. Lo hizo con más ganas, se lo tomó en serio, lo perfeccionó. Maky fue a visitar la Fundación PROA, vio arte moderno, y salió pensando que el poste de luz de la calle, un tacho y unas cintas eran también una obra de arte. Hay chicos y chicas que tienen una sensibilidad especial, y de modo intuitivo alteran los recorridos tradicionales; es de ellos que aprendemos.

Hace tres años, las paredes inutilizadas de un pasillo se convirtieron en nuestra sala de exposiciones permanente: las pintamos de blanco de piso a techo. Ahí exponemos sus trabajos a diario, hacemos muestras de ellos o de artistas conocidos, o todo mezclado. Ese espacio se respeta mucho, nadie rompe obras, les escribe encima o las saca. Los estudiantes de primaria pasan y preguntan por ellas, los profesores también, y así el círculo crece.



Presentación de performances y discusión colectiva como parte de los Talleres de Crítica. Programa TACON, EspIRA, 2016. Fotos de Alejandro Belli.

Patricia Belli

No enseñar, aprender.

Los experimentos educativos en EspIRA.

Entrevista por Miguel A. López

El trabajo artístico de Patricia Belli se ha caracterizado, desde mitad de los años 80, por traducir preocupaciones tanto íntimas como sociales. Desde 2001, su labor se combina con la creación de programas pedagógicos experimentales que se han convertido en espacios de renegociación crítica de la educación artística en América Central, impulsando formas distintas de intercambio y movilidad a través de la formación de cientos de jóvenes de todos los países de la región. Esta conversación reflexiona sobre las posibilidades de la educación como una práctica transformadora, así como los desafíos de generar espacios de formación cuyo punto de partida sean la vivencia personal y el compromiso de dialogar críticamente con el propio contexto.

Miguel A. López: Los lenguajes del arte se han transformado de forma drástica en los últimos veinte años en Nicaragua, particularmente con la incorporación de otros sistemas de representación que quiebran las disciplinas tradicionales de pintura o escultura. Ese proceso ha ocurrido con muchas resistencias, y creo que algo decisivo para que esa transformación haya sucedido es la presencia de una nueva generación de jóvenes artistas educados en programas alternativos al de la tradicional Escuela de Bellas Artes. Tú has sido el principal motor de esos nuevos programas y experimentos educativos, que además han tenido un impacto enorme en toda Centroamérica. Me gustaría que conversemos sobre los efectos de una educación crítica desde el arte. En 2001 creaste el primero de estos programas, llamado TAJo (Taller de Arte Joven), que ocurría en tu propia casa. ¿Cómo surge ese programa?

Patricia Belli: TAJo surgió a partir de comprender que una nueva generación de artistas no se iba a dar espontáneamente; se necesitaba otro andamiaje educativo. De hecho, eso lo entendí dos años antes, en julio de 1999, cuando la II Bienal de Pintura Nicaragüense fue el escenario de una batalla entre lo que podríamos llamar los artistas contemporáneos y los pintores tradicionales. En aquella oportunidad una obra mía, titulada *Vuelo difícil* (1999), fue distinguida con el primer lugar de los premios que entregaba la bienal. La obra era un ensamblaje de un vestido del cual colgaban pequeños portarretratos con imágenes; utilizaba técnicas

de la pintura, la escultura y la fotografía sin estrictamente ser ninguna de esas disciplinas de forma pura. Que una pieza que no se ajustaba a los cánones tradicionales de lo que debe ser la pintura ganara hizo que un segmento importante de los artistas locales tradicionales se sintiera indignado y atacara a quienes estábamos intentando elaborar desde otros lenguajes. Para ellos, el arte contemporáneo que varios de nosotros estábamos intentando hacer era una estafa.¹

Pese a todo, lo que fue revelador para mí es que el lado conservador de este debate estuvo liderado precisamente por la Escuela Nacional de Artes Plásticas y sus estudiantes, de 17 o 18 años. Ésa era la prueba del desastre de la educación artística en el país, y se convirtió en el motivo principal para pensar en crear plataformas de enseñanza alternativa. Es así como en 2001 abrí TAJo, con la intención de crear las condiciones para discutir los trabajos de los artistas participantes, cuestionar colectivamente su capacidad de contagio y su efectividad. Partiendo de la premisa de que el arte produce significados que enriquecen la experiencia del espectador, nos adentramos en ese proceso. Revisábamos e interrogábamos las sensaciones y significados generados por las piezas, los sentidos propuestos y las soluciones formales que los construían, discutiendo la sinergia entre todo ello.

MAL: La existencia de TAJo dio luego lugar a la creación de EspIRA (Espacio para la Investigación y Reflexión Artística) en 2004, que ha sido tu proyecto educativo más largo, activo y quizás el más conocido fuera de Nicaragua. Creo que en ese momento ya era bastante claro para ti que lo importante era llenar un vacío existente en la formación artística en Nicaragua. ¿Cómo fue ese desplazamiento de TAJo hacia EspIRA?

PB: Mientras que TAJo era un grupo de personas reunidas para hablar de arte, EspIRA se pensó como una asociación de artistas y gestores culturales, una organización legalmente constituida que, como tal, proporcionaba un paraguas jurídico para el trabajo que queríamos hacer. En esencia, los objetivos amplios de TAJo y EspIRA son los mismos: generar espacios de formación y aprendizaje desde posiciones críticas con la reali-

1. Los jurados de esta edición de la II Bienal, que le otorgaron el premio a Belli, fueron Celia Sredni de Bribragher (Colombia), Jana Cazalla (España) y Vivian Pfeiffer (Argentina). Los artículos y opiniones sobre esta polémica se distribuyeron como un anexo documental junto al catálogo del evento. Ver *II Bienal de Pintura Nicaragüense*, Managua, Fundación Ortiz-Gurdian, 1999.

dad y comprometidas con el presente. La diferencia fue que la personalidad jurídica de EspIRA facilitó la gestión de fondos, lo cual permitió, a la larga, profundizar y extender los alcances de los talleres. Vinieron instructores invitados de otros países, se ofrecieron más actividades de enseñanza, desde aproximaciones teóricas y prácticas hasta la historia del arte, etc. A nivel metodológico sí hubo un cambio bastante importante, ya que en TAJo los talleres de crítica eran facilitados únicamente por mí, que los hacía en mi casa y sin pago. En EspIRA, en cambio, como efecto de recibir financiamiento e invitar a diversos artistas, las actividades adquirieron una sustancia diversa, rica en perspectivas y dinámicas educativas.

MAL: ¿Cuáles eran los aspectos formativos específicos en los cuales querías diferenciarte radicalmente de la educación de la escuela tradicional de Bellas Artes?

PB: Un aspecto importante de señalar es que el aprendizaje que se lleva a cabo en la escuela tradicional en Nicaragua es técnico. Eso ha empezado a cambiar desde que, este año, un egresado de EspIRA ha sido nombrado director de la Escuela de Bellas Artes. Pero hasta hace muy poco, la escuela enseñaba la técnica de la pintura y unas clases de historia bien limitadas. Eso hacía que los estudiantes egresaran como técnicos en pintura. La iconografía que se manejaba tenía influencias surrealistas, cubistas, románticas y neoclásicas, pero poca información y ninguna reflexión acerca de por qué se dan esas influencias, ni qué decir de las formas actuales de creación.

Frente a ello, EspIRA planteó un modelo bien conocido para el mundo del arte contemporáneo, aunque insólito en el medio local: procesos de aprendizaje para producir un arte cuyo punto de partida sea la vivencia personal y, por lo tanto, que esté atento al medio en el cual el cuerpo está localizado, al contexto en el que opera y con el que interactúa. Nos interesaba también que estas formas creativas no respondieran a disciplinas –tradicionales o actuales–, sino que construyeran lenguajes, articulando en libertad las formas, las ideas y las emociones, y poder comunicarlas.

La estrategia usada en ese momento fue simplemente el diálogo, y eso sigue estando vigente hasta hoy. Nos interesaba discutir cómo se genera un significado en términos públicos y para qué hacemos arte. Eso es lo que hacemos con los trabajos de los participantes: analizamos cuáles son las sensaciones biológicas, las percepciones, las asociaciones históricas y cultura-

les de las imágenes y de los materiales, y todos los mecanismos por medio de los cuales el significado puede surgir de la forma. También nos importa cuestionar el gusto establecido, revisar la genealogía de la estética, las maneras en que se producen las sensaciones del deseo y de la aversión, y preguntarnos por las ideologías que están detrás de los conceptos discutidos.

En EspIRA no se enseñan técnicas ni disciplinas –en verdad, no se enseña nada, porque el sistema está basado en aprender, no en enseñar–. Pero en relación con las disciplinas del arte, tampoco impulsamos su aprendizaje, porque son preceptivas. Para ser más exactos, impulsamos su des-aprendizaje. Cuando un estudiante de EspIRA ha pasado antes por un proceso de aprendizaje técnico, ya sea de pintura, audiovisuales, teatro o lo que fuere, con frecuencia va a necesitar experimentar con ese mismo lenguaje para resquebrajarlo y reacomodarlo a la medida de lo que necesita expresar de manera más sincera.

Esta tarea es bien difícil, porque el aprendizaje puramente técnico, habitualmente vaciado de pensamiento crítico en las escuelas tradicionales, deviene en un corsé que te limita y te disciplina, y muchas veces sucede que uno termina reproduciendo inconscientemente esas mismas restricciones. Nos enfrentamos diariamente a esa situación, y por ello enfatizamos todo el tiempo a los estudiantes que deben prepararse para transgredir ciertos usos establecidos, pero, sobre todo, que deben tener un carácter y un posicionamiento que contribuyan a construir el tono de la obra. Las herramientas no pueden usarse arbitrariamente, como si fueran autónomas, porque su gesto es parte de un todo significativo. Vemos ese conjunto crítico de análisis y deconstrucción como parte de un ejercicio sinérgico.

Hacemos esto para estimular una producción honesta que no sea derivativa. Desde esa misma perspectiva, algo que no hacemos es orientar a los estudiantes hacia los paradigmas de lo políticamente correcto, porque sería como promover otra técnica, otra fórmula. Sí los empujamos hacia posiciones éticas surgidas del cuestionamiento de su entorno, desde su experiencia personal, cruzada con las discusiones teóricas del tema. A veces esos cruces convergen con paradigmas conocidos, pero son personales, conscientes y situados.

Educación como práctica transformadora

MAL: Me gustaría que hablemos un poco más de las dinámicas de EspIRA. ¿Cómo son el método de trabajo y los usos de tiempo? ¿Tenían algo así como metas dentro de su trabajo educativo?

PB: Una sesión de trabajo, dependiendo del taller y del (la) instructor(a), dura de tres a cuatro horas, y puede girar acerca de un texto teórico, el análisis de unas obras, algún período histórico, o puede ser una clase práctica en la que se hacen ejercicios que desafían la creatividad de los participantes y los obligan a profundizar en sus propios intereses. Logramos hacer revisiones profundas cara a cara, porque nos esforzamos en crear espacios íntimos en los que todos tenemos el derecho y el compromiso de opinar con franqueza, de escuchar con atención. Estas dinámicas son comunes a todos los talleres de EspIRA, teóricos, prácticos, de crítica, etc.

Las actividades que llamamos “talleres de crítica” son la médula en el trabajo con artistas jóvenes. Es un aprender en la marcha: de arte, de relaciones humanas, de afectos, de percepciones, ideas, alteridades. Nuestra versión de cómo implementar un taller de crítica se inició con TAJó en 2001, bajo la idea de que era imprescindible propiciar una atmósfera de horizontalidad. Algunos principios básicos son que en un taller de crítica no hay observadores: todo aquel que habla, muestra obra; y todo aquel que muestra obra, habla. El mejor momento de un ciclo es cuando los participantes tienen ya varios meses de estar interactuando y sienten entera confianza para expresar todas sus opiniones sin miedo a cómo van a sonar, a la par de que su habilidad argumentativa se ha refinado. Ése es el tiempo de la cosecha.

Del mismo modo, los objetivos que encarna nuestro trabajo pedagógico los hemos ido vislumbrando en el camino, pero, en general, pensamos que la educación es una oportunidad para proveer espacios de dilucidación y argumentación; fomentar el aprendizaje de un oficio subversivo; replantear los códigos culturales establecidos, incluyendo los que se asocian a la creación artística; cultivar la emancipación mediante la investigación de los prejuicios que nos construyen y seducen; invitar a la reflexión, al gozo estético y a la transformación individual y colectiva; buscar la autonomía de pensamiento y la equidad de género, de clase y de todas aquellas maneras reconocidas de dominación social; y educar la sensibilidad y el discernimiento para alcanzar la solvencia creativa como artistas, y la capacidad de interpretar obras de arte como público. Estas pautas son producto de un esfuerzo colectivo realizado en 2010 para diseñar el plan director de la organización.

MAL: EspIRA comparte el deseo de ver en la educación del arte la posibilidad de construir no solo artistas, sino ciudadanos crí-

ticos; es decir, enfrentar los conflictos cotidianos a través de la creatividad y el compromiso. Claramente, nada garantiza que una educación emancipadora ocurra o que la educación en sí promueva posturas críticas; en muchos casos, bajo esas mismas premisas se implementan modelos autoritarios de transferencia de conocimiento, pero creo que la promesa de la educación como práctica transformadora es algo a lo cual no podemos renunciar. Quisiera preguntarte por la etapa escolar: ¿cuál es el rol de la educación artística en ese proceso?

PB: No conozco en profundidad los programas ministeriales de la educación artística en la primaria, pero he presenciado clases de arte en las escuelas y he conversado con maestros. En Nicaragua los profesores de arte de la escuela pública son aquellos docentes de otras materias y asignaturas a quienes, si tienen cierta aptitud para el dibujo, se les adjudica la clase de arte. Eso, evidentemente, hace que no tengan la metodología apropiada, ni una comprensión de los beneficios sociales de la actividad plástica, y menos aún un componente crítico de la labor creativa. Para peor, a la clase de arte nadie la toma en serio, ni el ministerio, ni la escuela, ni los propios maestros, de modo que se vuelve una representación triste de lo que podría ser una gran oportunidad para desarrollar personas imaginativas; finalmente, la educación artística termina siendo allí una ficción. De hecho, desde EspIRA impulsamos un proyecto llamado “Jóvenes creativos”, que surgió para atender a niños y adolescentes con aptitud plástica y gráfica, por medio de talleres enfocados a afinar su percepción y creatividad, confiando en que en el futuro, una vez situados ante la decisión de ser o no artistas, pudieran elegir con conocimiento. En “Jóvenes creativos” se trabaja bastante con el propio cuerpo, y con la percepción de los otros. Es un programa que asume el reto de trabajar con participantes de distintos estratos socioeconómicos y le hace frente a esa mezcla con ejercicios plásticos (a veces prestados del teatro o de la ludoterapia) para aprender a mirarse y conocerse, para ver a las personas y no solamente el genotipo, la ropa, el sexo. Contribuimos, aunque sea un poquito, a que puedan buscar la felicidad, con empatía por los otros.

MAL: ¿Crees que la educación artística en Nicaragua ha cambiado en estos años que EspIRA ha estado tan activa? ¿Sientes que el trabajo que ustedes han hecho ha generado tensiones críticas al punto de forzar a la educación académica tradicional a replantearse sus modos de funcionamiento?

PB: Sí, como mencionaba antes, la educación artística, es decir, la Escuela de Artes Plásticas, ha cambiado bastante en estos años. Y creo que eso se debe también a que la Bienal de Arte de Nicaragua, el proyecto expositivo con mayores recursos, más visibilidad y reconocimiento del país, presenta arte contemporáneo de forma continua desde hace quince años. Nosotros, que somos pequeños pero necios, hemos tenido una presencia creciente en el medio, y con más agudeza en la bienal; y hemos instigado a que la educación se piense en otros términos. Eso ha puesto las piezas en un tablero distinto, y los estudiantes van teniendo más curiosidad y menos rechazo a los lenguajes de lo contemporáneo. Es también interesante que desde el Instituto de Cultura se han empezado a organizar concursos o muestras que estimulan el uso de materiales no tradicionales, como una exposición de trabajos hechos con llantas, por ejemplo. Pero habitualmente las piezas que esos concursos exhiben son casi decorativas o plantean discursos poco complejos. Claramente, una movida hacia el objeto o los lenguajes no convencionales no contribuye de por sí al enriquecimiento crítico del campo. Sin embargo, de forma indirecta, sí lo termina haciendo, porque algunos estudiantes sienten ya la confianza para empezar a indagar qué es lo que está sucediendo. Ya no se intimidan ante el arte contemporáneo.

MAL: Hace un momento señalaste lo importante que era para ti que los procesos educativos surjan a partir de una revisión de la propia experiencia personal. Eso me recuerda las premisas de una educación artística feminista, no solo por la manera de colocar lo personal como un lugar que provee significados políticos importantes para el trabajo creativo, sino, además, por el tipo de interacción que proponen, en donde el lugar tradicional de autoridad del maestro se desestabiliza para colocar el intercambio horizontal como lo fundamental. Me recuerda lo que la artista feminista norteamericana Judy Chicago llama la “metodología del círculo”; es decir, una dinámica educativa en donde el maestro es un facilitador dentro de una estructura donde todos participan y comparten experiencias. Hay incluso una dimensión sanadora en ese tipo de dinámicas, que a uno le permiten enfrentar problemas que no se podrían resolver en solitario. Traigo a colación el tema de una educación feminista porque creo que el campo del arte está todavía dominado por perspectivas masculinas, y quisiera preguntarte cómo sientes que entran en juego el género y la sexualidad en el trabajo pedagógico que ustedes realizan. ¿Es posible luchar desde las

propias dinámicas educativas contra una estructura patriarcal y heteronormativa que envuelve también el campo de la cultura?

PB: La de EspIRA es, sin duda, una educación feminista. Particularmente en su metodología de interacción y en sus dimensiones sanadora y emancipadora. Estamos haciendo uso de herramientas sensibles –y racionales–, motivados por y para superar los traumas históricos –y los personales– y, recíprocamente, alimentar procesos artísticos que generen piezas potencialmente transformadoras para el público. Te pongo ejemplos: la baja autoestima generalizada por la historia de la colonización, la abducción cultural, la presión para calzar en unos moldes emocionales basados en el catolicismo (la culpa, el drama, el sacrificio), la abnegación femenina, la ausencia de historia basada en las narrativas personales, los muertos de la guerra, los terremotos, etc. Los artistas abordan estos traumas desde posiciones propias, y con distintos tonos que van desde el dolor sin cinismo hasta la sátira más cruda. Y en todo momento se discute el aspecto político del trauma... porque un terremoto es un fenómeno natural, pero ¿qué tan natural es el modo de morir de sus víctimas? ¿Quién autorizó el lugar de la construcción, la densidad del bloque de cemento que las mató?

El método del círculo de Judy Chicago tiene semejanzas importantes con nuestros talleres, como el círculo mismo que formamos para mirarnos, la reflexión franca a partir del clima de confianza, posibilitar encuentros entre personas distintas, la búsqueda de diferentes perspectivas, el énfasis en el significado. Ésas son algunas de las estrategias que usamos para subvertir las estructuras patriarcales que están instaladas en nosotros mismos, en las dinámicas interpersonales, en las obras; revisamos constantemente la experiencia personal, identificándola para articular nuestras perspectivas y retroalimentar los procesos, visibilizar lo oculto y lo soslayado, gozarnos mutuamente en nuestra humanidad, nuestro sentido del humor y nuestras perversiones.

Vincular una cosa con la otra

MAL: Quisiera que hablemos también de los distintos programas formativos que se gestaron en el interior de EspIRA, como RAPACES (Residencia Académica para Artistas Centroamericanos Emergentes) desde 2007, o TACON (Talleres de Arte Contemporáneo) desde 2010. El programa RAPACES, por ejemplo, como indica su nombre, se trata de una residencia

educativa para artistas de toda la región de Centroamérica. En las conversaciones que he tenido en este último año con diversos artistas menores de 35 años de la región, siempre salía el tema de cómo este programa que tú creaste fue absolutamente fundamental en sus procesos de crecimiento artístico, además de que promovió una movilidad impresionante de artistas, lo cual creó nuevas redes de intercambio, producción y afecto que perduran hasta hoy. ¿Cómo fue la organización de residencias académicas?

PB: Fue intenso y hermoso, como todo, o casi todo, lo que EspIRA ha hecho. Las Residencias Académicas para Artistas Centroamericanos Emergentes comenzaron en 2007, e inicialmente eran enormes en número de artistas: teníamos un mes de trabajo y había más de veinte de ellos. Creo que eso resultaba emocionalmente agotador, y se prestaba para un nivel de fiesta que a veces competía con el objetivo de encontrar un espacio para retirarse y reflexionar. Así fue como en cada nueva edición fuimos transformando los parámetros, reduciendo la cantidad de personas por convocatoria, con el objetivo de lograr una cierta dimensión de intimidad. Así, también, el proceso de selección fue más riguroso, en el sentido de buscar garantizar la vocación de los participantes. La última, que fue el año pasado [2015], duró solo nueve días y reunió a ocho integrantes. Entonces pensé que habíamos alcanzado la medida idónea.

Otro aspecto interesante fue la periodicidad de la participación; de pronto fue importante que los asistentes llegaran a más de una residencia, que hubiera una especie de seguimiento a lo largo del tiempo. Así, hubo artistas que vinieron tres años consecutivos, y eso fue excelente, por el crecimiento que era posible ver en ellos y porque eso permitía mantener un nivel de discusión alto en cada nueva edición. Era evidente que los artistas que venían por segunda o tercera vez al programa llevaban el ritmo de las discusiones y dinámicas. En ese sentido, los participantes de RAPACES heredaron una mirada crítica y autocrítica, desarrollaron avances importantes en sus procesos de investigación y, especialmente, construyeron nuevas redes y vínculos fruto de la convivencia.

MAL: Como parte de RAPACES y TACON crearon también un programa televisivo llamado *La casa estrella*, que tenía el deseo de usar los medios masivos como espacio de divulgación y formación sobre el arte contemporáneo. ¿Cómo surgió este programa, qué buscaba explorar y qué efectos tuvo?

PB: *La casa estrella* fue un programa de televisión que trató de acercar el arte contemporáneo a un público general. Tenía dos ejes principales: por un lado, entrevistas con artistas contemporáneos, y, por otro, reportajes acerca de la creatividad y la estética popular. En cada emisión hacíamos unas introducciones que intentaban vincular una cosa con la otra: pensamiento contemporáneo con expresiones de creatividad popular que no eran necesariamente plásticas, académicas o eruditas; en realidad, buscábamos señalar los puentes desde espacios o dimensiones que fueran conocidos o reconocibles por una mayoría más amplia. Estábamos tratando de expandir el andamiaje del arte contemporáneo a un público masivo que podría permitirnos dejar de pensar que a veces seguimos hablando solo para nosotros mismos. Sin embargo, ese tipo de efectos, y a ese calibre, no se consiguieron; más bien, nosotros aprendimos exponencialmente acerca de lo mismo que estábamos investigando. Pero, una vez más, se quedó en nosotros.

MAL: Finalmente, quisiera preguntarte por el rol que nociones como colectividad y autoorganización cumplen en el trabajo de EspIRA. ¿Crees que son conceptos pertinentes para pensar la educación en un momento de crisis global donde se privatiza el conocimiento y donde se promueven modelos profesionales de artistas bajo las lógicas de la competitividad del mercado?

PB: Ahora que estamos revisando la metodología del trabajo de todos estos años en EspIRA, nos damos cuenta de que, efectivamente, los conceptos de colectividad y autoorganización, así como experimentación (ligada a la autonomía organizativa) y horizontalidad (ligada a la colectividad) han sido cruciales. Pero no ha sido un plan previamente establecido, simplemente sucedió así. Por otro lado, nosotros no predicamos en contra del mercado, más bien sucede que estimulamos la investigación en profundidad de los intereses vistos en las obras, revisamos los modelos a partir de lo que las obras señalan, cuestionamos las percepciones que cada quien tiene de esas obras, los propósitos ulteriores, y, de ese modo, los paradigmas se van tropezando. Se tropiezan las complacencias en general, el modelo mercantil, el modelo ONG, el modelo estética contemporánea, etc. Y surgen otras cosas.

La educación que promovemos está encaminada a una producción de obras arriesgadas y bien consideradas; pero, sobre todo, se orienta a educar la sensibilidad de los artistas, educarnos todos, para la vida y para el mundo en el que estamos,

lo cual nos lleva a que promovamos la búsqueda del bien común. Estas consideraciones son indudablemente motivos de debate y reflexión. No solo para el campo de la educación artística, sino de la producción simbólica en general.

Editores

Renata Cervetto (Buenos Aires, 1985)

Es licenciada en Historia del Arte (Universidad de Buenos Aires, 2011) y egresada del programa curatorial del Appel arts centre, Ámsterdam (2013-2014), en donde cocuró la muestra *Father, Can't You See I'm Burning?* (2014). Ese mismo año obtuvo la primera Fellowship Curatorial otorgada por la Fundación Ammodo (Países Bajos), para la cual investigó prácticas artísticas y curatoriales en diálogo con la pedagogía. Este trabajo práctico y teórico ha sido compilado en la serie *The Fellow Reader #1: On Boycotts, Censorship and Educational Practices* (de Appel arts centre, 2015). Ha trabajado en distintos museos de Buenos Aires, y actualmente se desempeña como coordinadora en el área de Educación de MALBA, Museo de Arte Latinoamericano de Buenos Aires.

Miguel A. López (Lima, 1983)

Es escritor, investigador y curador en jefe de TEOR/ética, San José, Costa Rica. Su trabajo estudia dinámicas colaborativas y las transformaciones en los modos de entender y hacer política en América Latina en las últimas décadas, así como las rearticulaciones feministas de la historia desde una perspectiva del Sur. Ha publicado en revistas como *Afterall*, *ramona*, *E-flux Journal*, *Art in America*, *Art Journal*, *Manifesta Journal*, *Journal of Visual Culture* y *The Exhibitionist*. Ha curado, entre otras muestras, *Teresa Burga. Estructuras de aire* (con Agustín Pérez Rubio) en MALBA, Museo de Arte Latinoamericano de Buenos Aires (2015); la sección "Dios es marica" de la 31ª Bienal de San Pablo (2014), y *Perder la forma humana. Una imagen sísmica de los años 80 en América Latina* (con Red Conceptualismos del Sur) en el Museo Nacional Centro de Arte Reina Sofía (MNCARS), Madrid (2012-2013). Ha editado recientemente *Caderno Sesc_Videobrasil 11: Alianças de Corpos Vulneráveis* (2015). En 2016 recibió el Independent Vision Curatorial Award que otorga cada dos años el Independent Curators International (ICI), Nueva York. Es cofundador de Bisagra, un espacio independiente activo en Lima desde 2014.

Autores

Patricia Belli (Managua, 1964)

Es una artista visual que utiliza diversidad de medios, con énfasis en el cruce de lo mecánico con lo artesanal. Los medios son el vehículo para construir significados acerca del equilibrio. En 1999 obtuvo una Beca Fulbright para realizar un máster en Bellas Artes en el San Francisco Art Institute, que concluyó en 2001. Ese mismo año, a su regreso a Nicaragua, fundó el Espacio para la Investigación y Reflexión Artística (EspIRA), una organización para la formación sensible e

250 intelectual de artistas. Desde 2000, Belli exhibe regularmente en América Central, América del Sur, Estados Unidos y Europa. Ha expuesto individualmente en las galerías Kiosko, en Santa Cruz de la Sierra, Bolivia; T20, en Murcia, España, y The Americas Collection, en Miami, Estados Unidos, así como en el Palacio Nacional de la Cultura y la Galería Códice, en Managua, entre otros espacios. En 2016 se presentó una revisión histórica de su trabajo titulada *Frágiles. Obras de Patricia Belli, 1986-2015*, organizada por TEOR/ÉTica (San José, Costa Rica), que viajará al Centro de Arte de la Fundación Ortiz Gurdíán en 2017.

José Luis Blondet (Caracas, 1968)

Es curador de Proyectos Especiales del Los Angeles County Museum of Art (LACMA), donde organiza exposiciones y comisiona proyectos de performance y programas públicos. Algunas de esas muestras incluyen *Compass for Surveyors: 19th-Century American Landscape* [Brújula para exploradores: Paisaje americano en el siglo XIX] (2014), *Various Small Fires (Working Documents)* [Pequeños incendios] (2015) y *Liz Glynn: The Myth of Singularity* [El mito de la singularidad] (2016). Anteriormente, trabajó en el Dia Center for the Arts en Nueva York, el Museo de Bellas Artes de Caracas y la Universidad Central de Venezuela, donde fue profesor de la Escuela de Letras.

Tania Bruguera (La Habana, 1968)

Es una artista que investiga maneras en las cuales el arte se aplica en la vida política cotidiana, enfocándose en la transformación del afecto social por la efectividad política. En mayo de 2015 abrió el Instituto de Artivismo Hannah Arendt en La Habana. Actualmente, Tania es la primera artista en residencia en la Oficina de Asuntos Migratorios del Alcalde de la ciudad de Nueva York. Vive y trabaja en Nueva York y La Habana.

Luis Camnitzer (Lübeck, 1937)

Es profesor emérito de la State University of New York. Entre 1999 y 2006 fue curador para artistas emergentes en The Drawing Center, Nueva York. Se desempeñó como curador pedagógico de la 6ª Bienal de Mercosur y de la Fundación Iberê Camargo (Porto Alegre, Brasil) de 2007 a 2010. Hasta 2012 fue asesor pedagógico de la Colección Patty Phelps de Cisneros. En 2002 recibió el Premio Konex Mercosur como artista, educador y teórico. En 2011 obtuvo el Premio Frank Jewett Mather de la College Art Association de Estados Unidos y el Premio Grabador Emérito de la Southern Graphics Conference International. En 2012 se le otorgó la Medalla Skowhegan por su obra en instalaciones y trabajos interdisciplinarios, y también el Premio USA Ford Fellow. Vive y trabaja en Nueva York desde 1964.

Andrea Francke (Lima, 1978)

Sus proyectos de largo plazo incluyen: *Invisible Spaces of Parenthood*, una colaboración con Kim Dhillon, que explora el legado del feminismo de la segunda ola y

sus implicaciones con el arte, sus infraestructuras, el trabajo y el cuidado; *Wish You'd Been Here*, una reflexión junto con Eva Rowson sobre el acoger como una práctica artística y un método feminista; y, finalmente, *FOTL*, con Ross Jardine, que se centra en la idea de administración, política y gobernanza. Francke es estudiante del doctorado en Estudios Latinoamericanos de la University of Manchester, Inglaterra. Su investigación doctoral propone el uso de la filosofía andina para analizar e historizar la experiencia de Warike y La Araña, dos colectivos y espacios de producción artística de Lima, Perú, activos entre 1978 y 1989. Actualmente está radicada en Londres.

Valeria Galarza (Quito, 1985)

Ha realizado estudios de pregrado en Educación y Sociología. Cursa actualmente una maestría en Educación. Su vinculación con la práctica educativa empieza en el campo de la educación escolar con niños y adolescentes, con siete años de experiencia en el acompañamiento en aula. Ha participado en diversos espacios de planificación educativa vinculados a la educación formal, como el Ministerio de Educación del Ecuador. Durante dos años trabajó acompañando procesos educativos de autoformación e investigación en la Fundación Museos de la Ciudad de Quito, en el área de Mediación Comunitaria. Es miembro de la red Another Road Map for Art Education, que sostiene proyectos de investigación e intercambio en torno a las políticas, historias otras y prácticas alternativas de educación-arte en contextos ultralocales. Actualmente colabora como acompañante en la escuela popular feminista Mujeres de Frente.

Pablo Helguera (Ciudad de México, 1971)

Es artista, pedagogo cultural y escritor afincado en Nueva York. Su trabajo se centra en temas que oscilan entre la historia, la pedagogía, la sociolingüística, la etnografía, la memoria y el absurdo, que trata mediante formatos variados como la lectura, las estrategias de exposición en museos, las performances musicales y la ficción escrita. Desde 1991 se ha desempeñado en diferentes museos de arte contemporáneo, como el Guggenheim Museum de Nueva York, donde fue jefe de Programas Públicos en el Departamento de Educación, y en 2010 fue designado curador pedagógico de la 8ª Bienal del Mercosur, celebrada en 2011 en Porto Alegre (Brasil). Entre sus publicaciones se destacan *Endingness* (2005), *The Pablo Helguera Manual of Contemporary Art Style* (2005), *Artoons 1, 2 y 3* (2009-2010), *What in the World* (2010), *Education for Socially Engaged Art* (2011), *Art Scenes: The Social Scripts of the Art World* (2012), y *Onda corta* (2012). Actualmente es director de Programas Académicos y para Adultos del Museum of Modern Art (MoMA), Nueva York.

Max Hernández Calvo (Londres, 1969)

Es curador independiente, investigador y crítico de arte. Recibió la Beca Cisneros para curadores latinoamericanos entre 2005 y 2007. De 2007 a 2009 fue director de Educación para la Dia Art Foundation en Nueva York, y de

2009 a 2011, investigador en temas de arte, creatividad y responsabilidad social empresarial (RSE) en cultura para la Universidad de Málaga. En 2015 fue curador del Pabellón del Perú en la 56ª Bienal de Venecia. Ha publicado diversos textos sobre arte y cultura contemporáneos en Perú, Estados Unidos y Europa. Actualmente vive en Lima y es docente-investigador del Departamento de Arte de la Pontificia Universidad Católica del Perú y de la Maestría en Historia del Arte y Curaduría de la misma institución.

Mônica Hoff (Porto Alegre, 1979)

Es artista, curadora e investigadora. Cuenta con un máster en Historia, Teoría y Crítica de Arte por la Universidade Federal do Rio Grande do Sul, y actualmente cursa su doctorado en Procesos Artísticos Contemporáneos en la Universidade do Estado de Santa Catarina. Entre 2006 y 2014 coordinó el Programa de Educación de la Bienal del Mercosur, donde ha actuado también como curadora de bases (*ground curator*) en la 9ª edición, en 2013. Desde 2014, organiza, junto con la curadora brasileña Fernanda Albuquerque, el Laboratório de Curadoria, Arte e Educação, y desde 2015, el proyecto “Encontros Entropicais”, con los artistas y diseñadores Marcelo Fialho y Marco D. Julio. Para 2016 prepara la primera edición del proyecto “Escuela de surf-etc.”. En los últimos años ha colaborado con diversas instituciones, como Bienal de Liverpool, Colección Cisneros, New Museum, Casa Daros, Instituto MESA, Alumnos 47, Laagencia, NC-Arte, MASP, Escola do Olhar (Museu de Arte do Rio), Fondazione Antonio Ratti, Galeria Península (Porto Alegre), Museo Picasso (Málaga), Matadero Madrid y la Bienal de San Pablo. Coeditó las publicaciones *Pedagogia no campo expandido*, con Pablo Helguera, en 2011; el *Manual para curiosos* y la antología *A nuvem*, junto con Sofía Hernández Chong Cuy, en 2013.

Cayo Honorato (Goiás, 1979)

Es profesor e investigador en el Departamento de Artes Visuales (VIS) del Instituto de Artes (IdA) en la Universidade de Brasília (UnB). Su investigación trata sobre los públicos y la mediación cultural en el ámbito de las relaciones entre las artes y la educación. Es doctor en Educación por la Facultad de Educación de la Universidade de São Paulo (USP). Ejerce como docente en Educación, en la línea de Cultura y Procesos Educativos, en la Facultad de Educación de la Universidade Federal de Goiás (UFG). Es especialista en Arte Contemporáneo y licenciado en Artes Visuales por la Facultad de Artes Visuales (FAV) de la UFG. Recientemente, editó junto con Diogo de Moraes el número 6 de la revista *Periódico Permanente*, sobre el tema de la mediación cultural.

Iconoclasistas (Buenos Aires, fundado en 2006)

Iconoclasistas está formado por Pablo Ares, artista, comunicador y diseñador gráfico, y Julia Risler, comunicadora, docente e investigadora de la Universidad de Buenos Aires. Trabajan combinando el arte gráfico, los talleres creativos y la investigación colectiva. Todas sus producciones se difunden en la web a

través de licencias *Creative Commons*, para fomentar la socialización y estimular su apropiación y uso derivado. Desde 2008 realizan talleres de mapeo colectivo con la intención de potenciar la comunicación e incitar a prácticas colaborativas de resistencia y transformación. Su labor se extiende por y mediante una red dinámica de afinidad y solidaridad construida sobre la base de compartir e impulsar proyectos y talleres en Latinoamérica y Europa. De esta trama política y afectiva han surgido muestras ambulantes, nuevos recursos lúdicos y la participación en encuentros junto a organizaciones culturales y sociales. Han publicado recursos gráficos y visuales que abordan diversas problemáticas sociales, los cuales fueron impresos y difundidos en periódicos y revistas internacionales. En 2013 apareció su primer libro, *Manual de mapeo colectivo. Recursos cartográficos críticos para procesos territoriales de creación colaborativa*, donde sistematizaron metodologías, recursos y dinámicas para la organización de talleres.

Lisette Lagnado (Kinshasa, 1961)

Es crítica de arte y curadora independiente. Cuenta con un doctorado en Filosofía por la Universidade de São Paulo. Desde 2014 dirige la Escola de Artes Visuais do Parque Lage, en Río de Janeiro. Fue curadora de la 27^a Bienal de San Pablo, *Como viver junto* (2006); de la exposición *Desvíos de la deriva*, en el Museo Nacional Centro de Arte Reina Sofía (MNCARS) (Madrid, 2010), y de la 33^a *Panorama da Arte Brasileira* (Museu de Arte Moderna de São Paulo, 2013). En 1993 fundó y coordinó el “Proyecto Leonilson”, a la vez que organizó el *site* que compila los documentos escritos de Hélio Oiticica. Fue editora de revistas de arte y cultura, como *Arte em São Paulo* y *Trópico*. Es coeditora, junto con Pablo Lafuente, de *Cultural Anthropophagy: The 24th Bienal de São Paulo* (1998), y *Laura Lima on_off* (Cobogó, 2014), entre otras publicaciones.

Michy Marxuach (Nueva Orleans, 1963)

Vive y trabaja en San Juan, Puerto Rico. En 2009 cofundó Beta Local. Su práctica curatorial establece un foro de diálogo y camaradería entre artistas en donde los proyectos son discutidos y potenciados más allá del espacio selectivo para el consumo de exhibiciones. Su trabajo nace del interés de expandir el campo creativo y alentar prácticas interdisciplinarias que permitan repensar y rediseñar sus propias formas y estructuras para articular respuestas e inventar soluciones a problemáticas actuales. Su apuesta es que el arte, la creación y el pensamiento estético son esenciales para un cambio social saludable. En su práctica es de gran importancia la reivindicación del retorno, la expansión y la ocupación del espacio de las artes y los derechos de los artistas. Entre 1999 y 2005 fundó y dirigió M&M Proyectos, un espacio alternativo dedicado a potenciar la producción de arte contemporáneo en Puerto Rico y su promoción internacional.

Mónica Mayer (Ciudad de México, 1954)

Artista, crítica, docente y activista. Participó dos años en el Feminist Studio Workshop de Los Ángeles, California. Su obra gráfica, dibujos y performances

se presentan desde los años 70 en espacios independientes y oficiales, nacionales e internacionales. Es considerada pionera de la performance y precursora del arte feminista en América Latina. En 1983 fundó con Maris Bustamante el grupo de arte feminista Polvo de Gallina Negra. Una retrospectiva de su trabajo colectivo, *Si tiene dudas... pregunte. Una exposición retro-colectiva de Mónica Mayer*, tuvo lugar en 2016 en el MUAC-UNAM de Ciudad de México.

Eduardo Molinari (Buenos Aires, 1961)

Es artista visual, docente e investigador en el Departamento de Artes Visuales de la Universidad Nacional de las Artes (UNA). En 2001 creó el Archivo Caminante, archivo visual en progreso que indaga las relaciones entre arte e historia. Caminar como práctica estética, investigar con herramientas artísticas y colaboraciones transdisciplinarias están en el centro de su labor. Desde 2010 codirige, con Azul Blaseotto, el espacio cultural independiente La Dársena_Plataforma de Pensamiento e Interacción Artística. Entre sus trabajos más recientes se encuentran *El veneno en tu maquinaria*, muestra individual e intervención en el espacio público, Sala del Ayuntamiento y calles de Lazkao, Guipuzcoa, País Vasco, y, en el marco del proyecto “Tratado de Paz”, invitado por el curador Pedro G. Romero, Espacio Contemporáneo. Para el proyecto “Viceversa”, llevado a cabo en Fundación PROA (Buenos Aires, 2016), fue invitado por los curadores Loreto Garín Guzmán y Federico Zuckerfeld.

Carmen Mörsch (Kaiserslautern, 1968)

Combina su formación artística con su labor como educadora e investigadora. Sus áreas de interés abarcan la educación crítica en museos y galerías, las prácticas colaborativas en el arte y la educación; y perspectivas poscoloniales y teoría *queer* en la educación artística. Ha trabajado como educadora *freelance* entre 1993 y 2003. En 1999 cofundó el grupo Kunstcoop©, que coordinó el programa educativo del NGBK en Berlín (New Society for Visual Arts Berlin) a partir de ese año hasta 2001. Desde 2003 ha coordinado y desarrollado varios proyectos grupales de investigación y acción, incluyendo el de la documenta 12 en 2007. De 2003 a 2008 ejerció como profesora en el Departamento de Estudios Culturales de la Carl von Ossietzky Universität (Oldenburg, Alemania). Desde 2008 es jefa del Research Institute for Art Education (IAE), en la Zürcher Hochschule der Künste (ZHdK, Universidad del Arte de Zúrich, Suiza). De 2009 a 2012 dirigió la investigación para el Programa “Kulturvermittlung”, sobre mediación cultural, en la Swiss Cultural Foundation Pro Helvetia.

Sofía Olascoaga (Ciudad de México, 1980)

Enfoca su labor en la activación de plataformas artísticas para el pensamiento crítico, la actividad colectiva y la construcción de conocimiento. Ha trabajado de forma independiente como impulsora del proyecto “Entre utopía y desencanto” desde 2011, y ha sido responsable del Departamento Educativo del

Museo de Arte Carrillo Gil (2007-2010). Fue curadora académica del Museo Universitario Arte Contemporáneo, MUAC-UNAM, Ciudad de México, entre 2014 y 2015. Actualmente es cocuradora de la 32ª Bienal de San Pablo (2016).

Proyecto Secundario Liliana Maresca (Buenos Aires, fundado en 2008)

Es un proyecto de educación artística que se desarrolla en una escuela secundaria en La Cava de Fiorito, Lomas de Zamora, provincia de Buenos Aires. Surgió en el contexto de la reforma educativa llevada adelante por el kirchnerismo, y en él confluyen un grupo de personas interesadas en el trabajo territorial y la inclusión social a través del arte. Actualmente está formado por Leandro Tartaglia, Ariel Cusnir, Lorena Bossi, Paula Domenech, Sebastián Friedman, Juan Bahamonde Dupá y Dani Zelko.

Helen Reed (Luton, 1981)

Es una artista y escritora radicada en Canadá. Tiene un BFA de la Emily Carr University of Art and Design (Vancouver), y un MFA en Arte y Práctica Social de la Portland State University. Su trabajo ha sido exhibido en el Prefix Institute for Contemporary Art (Toronto), The Dunlop Art Gallery (Regina), The Foreman Art Gallery (Sherbrooke), apexart (Nueva York), Smack Mellon (Nueva York), Portland Art Museum, Seattle Art Museum y La Centrale Galerie Powerhouse (Montreal).

Felipe Rivas San Martín (Valdivia, 1982)

Es artista visual y activista de la Disidencia Sexual. Cuenta con un máster en Artes Visuales por la Universidad de Chile. Desarrolla una producción disciplinada entre las tecnologías corporales, pictóricas, la performance y las interfaces virtuales o los códigos QR (*QUEER codes*). Ha participado en exhibiciones nacionales e internacionales, como la Feria ARCO, Madrid (2015); la 10ª Bienal del Mercosur, Porto Alegre, Brasil (2015), y la muestra de pos-Internet *Unlike*, en Poitiers, Francia (2016). Es cofundador de Colectivo Universitario de Disidencia Sexual (CUDS), en el que participa desde 2002. Fue editor de la revista *Disidenciasexual.cl* durante 2009. En 2005 dirigió la revista de estudios sexodisidentes *Torcida*. Investiga sobre tecnologías, redes sociales, Internet, performatividad, teoría *queer* y feminismos. Ha participado en diferentes publicaciones tanto nacionales como internacionales.

Catrin Seefranz (Viena, 1971)

Es una investigadora basada en Viena. Cuenta con una formación en Estudios Latinoamericanos y Culturales, focalizándose en modernismos brasileiros. Desde su trabajo intenta generar una crítica a las hegemonías y colonialismos presentes en el campo artístico y educativo. Es parte del grupo de investigación transnacional Another Roadmap, (Re)Mapping Critical Practices of Art Education. Ha publicado el libro *Tupi Talking Cure*, que combina los estudios de Sigmund Freud, el psicoanálisis y los modernismos brasileiros. Actualmente coordina los proyectos de *kültürgegemma!* y *oca: migrations, minorities, arts*.

Luiz Guilherme Vergara (Niterói, 1956)

Es doctor en Arte y Educación por la New York University (NYU) y profesor del Departamento de Arte en la Universidade Federal Fluminense. Ha sido director del área de Educación (1996-2005) y director general (2005-2008) del Museu de Arte Contemporânea de Niterói, en donde desarrolló diversas experiencias en el área de Curaduría y Educación. Es cofundador del Instituto MESA: Mediações, Encontros, Sociedade e Arte. Actualmente coordina el Núcleo Experimental de Educación y Arte en el Museu de Arte Moderna do Rio de Janeiro (MAM).

María Villa (Bogotá, 1977)

Cuenta con un pregrado y una maestría en Filosofía con énfasis en política y ética multicultural de la Universidad Nacional de Colombia. Se ha desempeñado en diversas entidades como editora y coordinadora editorial de publicaciones culturales, investigativas y pedagógicas; entre ellas, la *Colección de arte contemporáneo Bolívar*, con José Roca (2013-2014), y *Antípodas de la violencia*, con Antanas Mockus. 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. En 2012 realizó el diseño pedagógico y la implementación del pabellón educativo de ArtBO, y en 2013, el Primer Laboratorio de Investigación en Mediación del Arte (IDARTES), por el que recibió la beca del New School of Public Engagement, Observatorio de Latinoamérica - OLA (2013, Nueva York). Formó parte del equipo curatorial del Museo Efímero del Olvido, 15 SRA Zona Centro (2014-2015), y diseñó y organizó las estrategias pedagógicas de la Creative Time Summit, en Estocolmo (2014). Actualmente coordina la revista de artes visuales *ERRATA* #16, para la Alcaldía de Bogotá.

Esta publicación es una coedición de
TEOR/ética (San José, Costa Rica) y
MALBA (Buenos Aires, Argentina)

Agítese antes de usar. Desplazamientos
educativos, sociales y artísticos en América
Latina / Renata Cervetto... [et al.]; editor
literario Renata Cervetto; Miguel A. López.
- 1a ed. - Ciudad Autónoma de Buenos Aires:
MALBA, 2016.
264 p. ; 24 x 17 cm.

ISBN 978-987-46154-6-6

1. Ciencias de la Educación. 2. Educación
Artística. 3. Pedagogía Experimental. I.
Cervetto, Renata II. Cervetto, Renata, comp.
III. López, Miguel A., comp. IV. Cervetto,
Renata, ed. Lit. V. López, Miguel A., ed. Lit.
CDD 370.980

© de la edición, TEOR/ética y MALBA
© de los textos, sus autores

Editores

Renata Cervetto y Miguel A. López

Autores

Patricia Belli, José Luis Blondet, Tania Bruguera, Luis Camnitzer, Renata Cervetto, Andrea Francke, Valeria Galarza, Pablo Helguera, Max Hernández Calvo, Mônica Hoff, Cayo Honorato, Iconoclasistas, Lisette Lagnado, Miguel A. López, Michy Marxuach, Mónica Mayer, Eduardo Molinari, Carmen Mörsch, Sofía Olascoaga, Proyecto Secundario, Liliana Maresca, Helen Reed, Felipe Rivas San Martín, Catrin Seefranz, Luiz Guilherme Vergara, María Villa

Coordinación editorial

Socorro Giménez Cubillos

Diseño gráfico

Bruno Fernández

Diagramación

Pablo Branchini

Corrección de textos

Alicia Di Stasio, Mario Valledor

Traducciones

Luiz Guilherme Vergara, *Curaduría educativa: percepción imaginativa/conciencia del mirar*, traducción del portugués por Alicia Di Stasio
Carmen Mörsch, Cateen Seefranz, *Fuera del cantinho. Arte y educación en la 24ª Bienal de San Pablo (1998)*, traducción del portugués por Luis Chaves; revisión por Renata Cervetto y Miguel A. López
Helen Reed, *Una mala educación*, entrevista a Pablo Helguera, traducción del inglés por María Levedev
Mônica Hoff, Cayo Honorato, *Mediación no es representación: una conversación*, traducción del portugués por Renata Cervetto y Miguel A. López.
Lisette Lagnado, *Parque Lage: notas para espesar una atmósfera*, traducción del portugués por Miguel A. López

Impresión

Masterlitho, San José, Costa Rica

Agradecimientos

Los editores agradecen a todos los autores y a Afterall, Alejandro Belli, Gala Berger, Deborah Bruguera, Ulisses Carrilho, María Félix Lotz, José Alberto Hernández, Lucy Steeds

Fundación Costantini
Museo de Arte Latinoamericano
de Buenos Aires

Presidente

Eduardo F. Costantini

Asistente Técnico

José Luis Rial

Educadores

Solana Finkelstein
Alejandro Rozenholc
Diego Murphy
Daniela Seco
Mariano Nicolai

Director Artístico

Agustín Pérez Rubio

Asistente General

María Costantini

Asistente

Daniela Rial

**Comunicación y
Publicaciones**

Asistentes de Educación

Fiorella Talamo
Gabriela Santagostino

Gerente General

Emilio Xarrier

Coordinadora Ejecutiva

Guadalupe Requena

Coordinador de Cine

Fernando Martín Peña

Curaduría

*Coordinadora de
Publicaciones*

Coordinadora Ejecutiva

Victoria Giraudó

Socorro Giménez
Cubillos

Asistente

Maximiliano Basso Gold

Asistente

Romina Borengiu

Editor Web

Fernando Bruno

Ayudante de Sala

Francisco Lezama

Coordinación de Proyectos

Josefina Barcia

Diseñador Gráfico

Pablo Branchini

Proyectorista

Manuel Pose

Registro

María Florencia Cambón

Responsable de Prensa

Soledad Álvarez Campos

Coordinadora de Literatura

María Soledad Costantini

Gestión de Colección

Ángeles Devoto

Programas Públicos

Gestión y Programación

Carla Scarpatti
Magdalena Arrupe

*Gestión y Coordinación
de Montaje*

Mariano Dal Verme

Coordinadora Ejecutiva

Lucrecia Palacios

Tienda

Producción y Montaje

Andrés Toro

Asistente

Maite Paramio

Coordinador

Facundo De Falco

Iluminación y Multimedia

Heriberto Ramón
Rodríguez

Coordinadora de Educación

Renata Cervetto

Asistentes

Horacio Cornejo
Mauricio Sosa
Elías Paz Villegas

Atención al Público

Clara María España
Soledad Viscarra Claros
Tomás García

Eventos

Romina Pérez
Sistemas
Ricardo Lasas

Inés Katzenstein
Adriano Pedrosa
Agustín Pérez Rubio
Octavio Zaya

**Administración
y Finanzas***Coordinador*

Adrián Lanzós

Asistentes

Sabrina Lemos
Gabriela Lemos

*Coordinadora**Recursos Humanos*

Paula Cantariño

Recepción

Marisabel Del Fiore

Cajas y Atención al Público

Lucila Posada
Ivón Vallejos
Lucía Rebagliati
Silvia Lucero
Mónica Lizzi
Gabriela Alborno
Leonardo Belvedere
Ángela Eslava Ortega
Anahí Ochmichen
Priscila Rojas Alborno
Juan Valenzuela Cruzat
Noel Rivera
Carla Villamizar
Nieves Sánchez
Carolina Barton
Clara Marchetti

Intendente

Gonzalo Miguel

Auditorio

Andrés Smith

Jefe de Mantenimiento

Juan C. Carrizo

*Técnicos de**Mantenimiento Edificio*

Arnaldo Coronel Veira
Christian D'Alessandro
Morales
Nelson Vargas
Nicolás Verón

Maestranza

Laly Largo Torres
José Insaurralde
Julio César Calgaro

**Comité de Adquisiciones
y Programas Públicos***Coordinadora Ejecutiva*

Elena Nofal
Asistente
Camila Knowles

Comité**Científico Artístico**

Victoria Giraudo
Andrea Giunta
Julieta González

Malba Amigos*Comisión Directiva**Presidente*

Horacio Areco
Vicepresidenta Primera
Amalia Monpelat
Vicepresidenta Segunda

Josefina Maxit

Tesorero

Luis M. González

Lanuza

Secretario

Mario Zirardini

Prosecretaria

Elena Nofal

Vocales Titulares

Silvina Lage

Clara Torresagasti

Vocal Suplente

Sofía Aldao

*Comisión Revisora**de Cuentas**Miembros Titulares*

Alicia Costa
Myriam Costa
Timothy Gibbs
Miembros Suplentes

Luis Orellano

Antonio Lanusse

Asistente Ejecutiva

Belén Redondo

Atención Amigos

Florencia González
Moreno

TEOR/ÉTica
arte + pensamiento

Directora general
Gabriela Sáenz-Shelby

Curador en jefe
Miguel A. López

Gestión de proyectos
Paula Piedra

*Investigación,
curaduría y educación*
María Paola Malavasi

*Coordinadora Lado V
y comunicación*
Daniela Morales L.

*Colección Virginia
Pérez-Ratton*
Gloriana Amador

Archivo
Kevin Pérez
Karla Herencia
Viviana Zúñiga

Administración
Elizabeth Linares

Biblioteca
Carolina Leiva
Milena Mata

Servicios generales
Esmeralda Peralta

Junta Administrativa

Presidente
Edgar Brenes

Vicepresidente
Jean Pierre Ratton

Asesor legal
Elías Soley

Miembros
Alexander Jiménez
Manuel Picado
Alexia Dimani

MALBA

TEOR/ética
arte + pensamiento

Este libro se terminó de imprimir en diciembre de 2016
en los talleres de MasterLitho S.A., San José, Costa Rica.

Patricia Belli
José Luis Blondet
Tania Bruguera
Luis Camnitzer
Renata Cervetto (ed.)
Andrea Francke
Valeria Galarza
Pablo Helguera
Max Hernández Calvo
Mônica Hoff
Cayo Honorato
Iconoclasistas
Lisette Lagnado
Miguel A. López (ed.)
Michy Marxuach
Mónica Mayer
Eduardo Molinari
Carmen Mörsch
Sofía Olascoaga
Proyecto Secundario Liliana Maresca
Helen Reed
Felipe Rivas San Martín
Catrin See Franz
Luis Guilherme Vergara
María Villa



Este libro agrupa reflexiones y experiencias en torno a lo educativo surgidas en las tres últimas décadas en América Latina. Desde una mirada crítica a las estrategias de mediación hasta prácticas autoorganizadas y colaborativas de aprendizaje, estos textos exploran el rol social de la educación, los alcances públicos del arte y formas renovadas de crítica política.